Université Lille Nord de France
Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur

Université Lille 2
Droit et Santé

PRES Université Lille Nord de France

Thèse délivrée par

L'Université Lille 2 – Droit et Santé

N° attribué par la bibliothèque
|__|__|__|__|__|__|__|__|__|__|

THÈSE

Pour obtenir le grade de Docteur en science politique

Présentée et soutenue publiquement par

Damien BOONE

Le 2 décembre 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.

JURY

Directeur de thèse :
Jean-Gabriel CONTAMIN, Professeur de science politique, CERAPS, Université Lille 2

Membres du jury:
Julie DELALANDE, Professeure des universités, Anthropologie, Centre d'études et de recherches en sciences de l'éducation, Université de Caen Basse-Normandie
Sophie DUCHESNE, Directrice de recherche CNRS, Centre d'études européennes/Institut d'Études Politiques de Paris *(rapporteure)*
Anne-Cécile DOUILLET, Professeure de science politique, CERAPS, Université Lille 2
Bernard FOURNIER, Professeur de science politique, Vrije Universiteit Brussel *(rapporteur)*
Gérard MAUGER, Directeur de recherche CNRS, Centre de sociologie européenne.

Remerciements

Cette thèse marque l'aboutissement d'un long travail auquel ont participé de nombreuses personnes qu'il me faut remercier pour les moments qu'elles ont bien voulu m'accorder : élus, animatrices des conseils d'enfants, instituteurs, membres de l'association « Lis avec moi » et, bien entendu, tous les enfants rencontrés. Je remercierais davantage nombre de ces derniers si j'avais l'assurance qu'ils tiennent la promesse d' « *acheter [m]on livre* » une fois sa rédaction achevée.

Si cette activité de terrain marque la phase individuelle de ce travail, la thèse est surtout une aventure collective. À ce titre, je mesure la chance de l'avoir réalisée dans un laboratoire, le CERAPS, où les échanges et discussions scientifiques sont nombreux, mais aussi où « *l'envie, le plaisir, la solidarité* » ont toujours été de mise entre ses membres. Aussi, je tiens à remercier ceux qui, d'une manière ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de ce travail finalement bien peu personnel.

Cette thèse n'aurait pas vu le jour sans Jean-Gabriel Contamin. Je remercie chaleureusement mon directeur de thèse pour la confiance qu'il m'a témoignée depuis le master 1, à une période où la thèse était déjà pour moi un projet sérieusement envisagé, mais dont j'ignorais les conditions de réalisation (sans doute est-ce d'ailleurs pour cette raison que je voulais tant en faire une). Ses conseils, ses critiques, ses nombreuses relectures et corrections à la virgule près, ont été un enrichissement intellectuel constant. Il est vraiment de pires façons d'être « contaminé ». Dans un autre registre, sa disponibilité, son écoute, et ses encouragements dans des moments plus difficiles, m'ont permis de ressentir un soutien qui n'a pas été que scientifique.

Younès Haddadi occupe parfaitement le rôle de directeur officieux du CERAPS. Toujours présent pour résoudre les problèmes en tous genres des doctorants et s'enquérir de leur état moral, son indispensable présence contribue largement à la bonne ambiance qui règne au laboratoire.

Jérémie Nollet, notre grand frère à tous, a toujours été attentif à l'avancée de cette recherche, rappelant toujours avec bienveillance que sa place dans la hiérarchie des priorités était haut placée. Ses conseils au quotidien, en R 3 14 « si-t'y-rentres, tu-déposes », sur la thèse, les communications et les cours ont été une passionnante initiation à la recherche.

J'ai pu compter sur les regards critiques et la fidèle amitié de Thomas Léonard et Lucile Ruault. Le premier sait rendre le quotidien au laboratoire tantôt sérieux, tantôt absurde. Ses observations ont alimenté tantôt ma réflexion, tantôt ma bonne humeur. La seconde a eu la chance de rejoindre le bureau du coin « si-t'y-rentres, tu-soutiens ». Elle a été une serial-relectrice attentive, perspicace et pointilleuse. Ses conseils de lectures avisés ont permis des convergences intellectuelles insoupçonnées.

Les conseils, relectures et encouragements de Anne Bory, qui a eu la bonne idée de quitter son labo voisin pour participer à un séminaire à Lille 2 en mars 2013, Maïlys Gantois, compagne de galères et de joies depuis 8 ans, Auriane Guilbaud, qui a fort opportunément effectué un ATERat lillois, Julie Pagis, dont les travaux sont une grande source d'inspiration, Mathilde Pette, qui a multiplié les attentions, et Benjamin Plouviez, qui a apporté son humour caustique à un bureau qui n'en manquait pas, m'ont été d'une grande aide dans la dernière ligne (à peu près) droite.

Alexis Arnaud s'est chargé avec brio de la mise en page de ce travail, me délestant ainsi d'une longue et lourde tâche au moment où, à quelques jours du dépôt du manuscrit, c'est la panique complète. Plutôt formé à être particulièrement attentif au sommaire, je le remercie d'avoir traité avec une égale considération toutes les parties de ma thèse.

La vie au laboratoire a été largement partagée avec mes deux collègues de la promo « thèse 2007 » : Julie Aubertin et Clément Desrumaux. Hakim Bellebna, depuis le bureau d'en face, a toujours su, à sa façon, me manifester des marques de sympathie. Maxime Godefroy, Marion Gurruchaga, Mélissa Haussaire, Justine Lenoire, Raphaëlle Parizet, Thomas Soubiran, Émilie Spruyt et Anne-Laure Thévenot ont participé à l'agréable vie quotidienne au CERAPS.

J'ai pu avoir pour modèles des plus « anciens » qui tous, à leur façon, m'ont donné l'envie et le goût de la recherche, grâce aux cours qu'ils ont dispensés quand je faisais partie de leurs étudiants, et/ou plus tard, au cours de discussions dans les couloirs ou en séminaires. Je pense à Sylvie Aebischer, Thomas Alam, Nicolas Bué, Ivan Chupin, Fabien Desage, Philippe Enclos, Nathalie Éthuin, Camila Gutiérrez, Mathieu Hauchecorne, Nicolas Kaciaf, Sylvain Lefèvre, Sandrine Perrot, Manuel Schotté, Karel Yon. Sur un autre terrain, nombre d'entre eux ont souvent été en première ligne dans les moments de mobilisations collectives locales et nationales, qui ont malheureusement été une constante durant ces années. Leur engagement et leurs courageuses prises de position pour défendre une certaine conception de l'université et de la recherche ont été exemplaires.

Si les foutaises de mes collègues du CASOS m'ont donné de grands fous rires, ces derniers ont en revanche été souvent critiques vis-à-vis de ce travail. Leur objection la plus récurrente a consisté à souligner que « *beeuuaar, les enfants euh... d't'façon, y votent pas alors euh... j'vois pas trop le sujet, là* ». Quitte à les froisser, j'ose espérer que leur esprit casossien ne trouvera pas satisfaction à la lecture de cette thèse.

Faire une thèse, c'est aussi penser à s'offrir des parenthèses : les compagnies de Bruno, Cynthia, Mathilde, Nicolas, Sarah, Thomas, et Vincent ont été d'excellentes - et, pour certains, trop rares - échappatoires. Marion était présente aux débuts de ma thèse et, après diverses péripéties, je suis heureux de pouvoir la compter de nouveau à mes côtés.

Je ne saurais omettre de mentionner le débile et fidèle Charlie. L'accord décisif que nous avons scellé en avril 2013, consistant à ce qu'il ne monte plus sur le bureau ni ne tourne bêtement autour de l'ordinateur pendant l'écriture de la thèse, contre absolument rien du tout, a satisfait les deux parties. L'impression de surveillance permanente qu'il donne a sans nul doute renforcé ma productivité.

Mélanie, l'incertitude ne me rendra pas injuste : merci d'avoir adouci la fin de thèse, prélude à de meilleurs lendemains ou épilogue d'une période confuse.

Je remercie ma famille pour sa présence et son soutien, particulièrement mes parents pour la liberté qu'ils m'ont toujours laissée dans le choix de mes études, et ma cousine Marion pour son bilinguisme.

Enfin, les échanges que j'ai eus sur ce travail avec Sara Belleil m'ont beaucoup apporté. Ses paroles ont toujours contribué à alimenter mon admiration pour elle. Plus personnellement, les moments passés avec Kaliana, sa présence et son soutien en toutes circonstances, ont été les plus précieuses marques d'amitié. Pas un jour ne passe sans qu'elle ne me manque. Cette thèse est dédiée à une amie irremplaçable.

Sommaire

Préambule.....11
Propos introductifs – Les origines autobiographiques du travail de thèse. Tentative d'auto-analyse et objectivation du rapport à l'objet.....17
1. Quand la lecture du Canard enchaîné est concomitante à la rédaction de la thèse 18
2. Premiers questionnements scientifiques à partir d'un travail sur les Schtroumpfs 24
3. Le travail de Master 2 comme base au travail de thèse : repenser la socialisation politique des enfants.....30
PARTIE 1 – BILAN DES SAVOIRS, NOUVELLES QUESTIONS THÉORIQUES ET MISE EN PLACE DU DISPOSITIF D'ENQUÊTE.....43
1. Qu'est-ce que la « socialisation politique » ?.....45
2. La « jeunesse » et l'« enfance » : des notions contingentes.....49
Chapitre 1 – Placer les enfants au cœur de la recherche.....61
1. Le primat des structures sociales sur l'individu.....61
2. Vers une démarche compréhensive de la socialisation des « enfants » et des « jeunes ».....75
3. L'importance de la socialisation politique primaire : une période de formation de dispositions.....77
4. « L'enfance », un monde et des individus à part entière.....78
Chapitre 2 – Prendre en compte le rôle actif des enfants, dans un environnement qui leur est familier.....85
1. Vers une nouvelle appréhension de la socialisation politique.....86
2. Réhabiliter les perceptions enfantines.....96
3. Quels indicateurs ? Vers un élargissement progressif du champ d'étude de la socialisation politique.....101
Chapitre 3 – « Bricoler » la compétence politique pour l'adapter à une population enfantine.....111
1. La compétence politique comme clé d'analyse pour l'étude de la socialisation politique.....112
2. Comment identifier les compétences « politiques » des enfants ?.....122
Chapitre 4 – Des premiers tâtonnements aux terrains d'enquête : un cheminement cahoteux.....133
1. La recherche de terrains : un parcours semé d'embûches.....134
2. Deux types de terrain pour deux manières d'appréhender la socialisation politique des enfants.....147
3. Présentation et objectifs des structures.....161
4. Négociations des terrains.....174
Chapitre 4 bis – Présentation des méthodes mobilisées : composer avec une relation triangulaire.....181

1. L'observation participante : Être un « ami adulte ».....184
2. La présence physique d'un chercheur.....198
3. Représentations et portée symbolique du rôle de chercheur.....203
4. Compléter l'observation participante : la réalisation d'entretiens.....210

PARTIE 2 – LA DÉPOLITISATION DANS LES C.M.E. : UNE SOCIALISATION AU CONSENSUS.....231

Chapitre 5 – Les CME : des structures à (dé)politisations variables.....241
1. Le mythe persistant de « l'innocence politique des enfants ».....246
2. La politique, souvent une affaire de famille.....270
3. La participation des écoles au fonctionnement des CME : la garantie d'une « neutralité politique ».....274
4. Une volonté de « consensualiser » les débats au niveau local.....279
5. Conclusion : des labellisations « dépolitisantes » aux effets réels.....283

Chapitre 6 – Des activités déconnectées du terrain politique.....287
1. La philanthropie comme domaine d'action privilégié : un investissement sans risque.....293
2. Individualisation et fragmentation des « problèmes », réponses par « projets ».....308
3. Favoriser des activités en groupe et ludiques : pour quel type de « travail » ?.....316
4. Assurer le « service après assistance » : montrer ce qui a été fait.....333
5. Conclusion : des jeunes élus socialisés à soigner des symptômes, dans un cadre associatif.....343

Chapitre 7 – L'impossible « politisation » des discussions.....349
1. La descente en singularité.....352
2. Se focaliser sur ce qui est immédiatement réalisable pour susciter peu de discussion.....365
3. Une division du travail qui favorise l'évaporation du politique.....373
4. Un langage euphémisé ou technique qui invisibilise inégalités et conflits sociaux et évite le débat.....375
5. La mise en place d'un régime de consensus : plus le lieu est public, moins les propos le sont.....384
Conclusion : Une apathie politique aux fondements institutionnels.....390

Conclusion Partie 2 : L'indifférence comme contenu de la socialisation politique.....393
Transition.....399

PARTIE 3 – CE QUE PARLER POLITIQUE AUX ENFANTS VEUT DIRE 403

Chapitre 8 – L'apprentissage du vote à l'école, entre volonté de transmettre un idéal et résistances enfantines.....413

1. « Sensibiliser » les enfants, ou comment dresser le portrait de l'élu idéal.....415
2. Des enfants co-producteurs de l'ordre politique.....435
3. Conclusion : Une socialisation électorale domestiquée.....448
Chapitre 9 – Parler « politique » aux enfants à l'école : une approche formelle et institutionnelle.....451
1. Laisser les enfants se poser des questions.....455
2. Une politique réduite à ses institutions, aux mécanismes formels et aux règles 461
3. Des institutions qui fonctionnent harmonieusement : « la démocratie, c'est une relation de confiance entre les électeurs et les dirigeants ».....469
4. Un monde sans conflit politique.....479
5. Conclusion : Une conception du politique aux effets démobilisateurs ?.....483
Chapitre 10 – Appréhender des compétences politiques par le biais des albums pour enfants.....497
1. Conditions et circonstances des discussions.....504
2. Comment les enfants en viennent à exprimer des compétences politiques : identification d'une controverse et désingularisation.....517
3. Des moments pour exprimer des compétences politiques.....524
4. Conclusion : un exemple de socialisation politique conflictuelle.....536
Conclusion – Le consensus pour tous, le conflit pour quelques-uns ?.....539
CONCLUSION GÉNÉRALE.....543
1. Les enfants, des individus comme les autres.....546
2. La persistance de représentations naturalisantes sur « l'enfance ».....548
3. Le consensus est un contenu de socialisation.....548
4. Le consensus est politique.....549
5. La compétence politique, un continuum de rapports au politique.....550
6. La socialisation politique comme un palimpseste.....551
GLOSSAIRE.....557
BIBLIOGRAPHIE.....559
TABLE DES MATIÈRES.....587

PRÉAMBULE

Le 21 mars 2012, je[1] me rends à l'hôtel de ville de Lille où des élus du Conseil Municipal des Enfants (CME) se trouvent à l'occasion de la journée mondiale contre le racisme. Des associations nationales sont représentées telles que la LICRA[2], le MRAP, l'UNICEF, SOS-Racisme, la LDH, le Théâtre de l'opprimé... Les responsables du CME lillois organisent ponctuellement des rencontres avec des militants associatifs pour sensibiliser les enfants à la cause qu'ils défendent. Chaque association dispose d'un stand, où les militants mettent à disposition du public des dépliants présentant les objectifs de l'association, et la lutte contre le racisme et contre toute forme de discrimination. Les représentants du MRAP distribuent des autocollants ; ceux de SOS-Racisme apprennent aux enfants à faire des gâteaux ; ceux de la LDH proposent quant à eux un jeu de l'oie dont les questions portent sur des situations concrètes (« *Sur le trajet de l'école, "un grand" fait un doigt d'honneur en direction de Sammy. On parle alors : de camaraderie ? D'incivilité ? D'humour ?* ») ou des événements historiques (« *L'hymne national français est La Marseillaise. Elle a été composée par : Johnny Hallyday ? Rouget de l'Isle ? Lorie ?* »). En me baladant entre les différents stands, je croise Inga et Gabrielle, que je connais depuis quelques mois. Toutes les deux ont onze ans et sont en classe de sixième. En m'apercevant, elles m'abordent spontanément :

Inga : « *Damien ! J'ai pensé à toi parce que c'est bientôt les élections !*[3]
Moi : *Ah ! Et alors, tu voterais pour qui ?*
Inga : *Moi c'est François Hollande !*
Gabrielle : *Oui, moi aussi, je suis PS !*
Moi : *Et alors pourquoi vous êtes pour le PS ?*
Inga : *Parce que Nicolas Sarkozy, c'est le paysan... euh ! Le paysan ! Le président des riches. Il fait trop de choses euuuh... Par exemple la réforme des retraites...*
Gabrielle : *Y a des choses avec lesquelles on n'est pas d'accord !*
Inga : *Par exemple, comme moi je viens de Guyane, il avait dit en 2007, "oui, on va revenir", il est juste revenu pour sa nouvelle campagne !*

[1] J'ai écrit ce préambule, les propos introductifs, et quelques extraits, de terrain à la première personne du singulier dans la mesure où ceux-ci sont largement autobiographiques et m'ont semblé davantage devoir être rendus sur un mode personnel que le « Nous » universitaire, utilisé dans le reste de la thèse, ne rend qu'imparfaitement tant sont mobilisée ici des expériences singulières.
[2] Pour la signification des acronymes, se reporter au glossaire en fin d'ouvrage.
[3] Le premier tour de l'élection présidentielle a en effet lieu dans moins d'un mois.

Gabrielle : *Il dit : "on va changer", "on va faire beaucoup de choses".. et maintenant ben...*

Inga : *Et maintenant c'est plutôt "aidez-moi" !*

Gabrielle : *"Sauvez-moi" ! (rires)*

Inga : *"Je vous en supplie !" (rires)*

Gabrielle : *Dans la campagne, des fois on a l'impression qu'il dit qu'il va changer les choses, alors qu'en 5 ans, il a rien changé !*

Inga : *Voilà ! Il a plutôt empiré euh...*

Moi : *Ah ben si ça a empiré, ça a changé alors !*

Inga : *Oui ça a beaucoup changé.*

Gabrielle : *Oui mais ça a empiré vers le bas, ça a changé vers le bas !*

Inga : *Voilà, et on a vu l'image de campagne de Nicolas Sarkozy avec la mer, mais c'est la mer de Grèce en fait*[4] *! J'ai vu une image, y avait le Costa Concordia*[5] *dessus, enfin bon... On s'enfonce vers la Grèce.*

Moi : *Et donc qu'est ce vous souhaiteriez qui change ?*

Inga : *Déjà, on est là contre le racisme, parce que quand même... Là y a des affiches où on dit les contrôles routiers par rapport aux couleurs. Faut que ça change. Et aussi, ben, la réforme des retraites, ça serait bien que ça existe plus.*

Gabrielle *: Et aussi ce serait bien qu'ils remettent les 200 postes d'instituteurs qui ont été enlevés, parce que moi ça concerne 2 professeurs de mon école et... Ce sont les plus compétents, mais c'est ceux qui sont arrivés en dernier, et je trouve que ça ne se fait pas du tout.*

Inga *: Non mais y a des enfants qui ont pleuré, on essaye de faire des pétitions, on essaye de faire beaucoup de choses, parce que nous, c'est nos profs les plus sympas, et en plus, c'est ceux qui étaient les plus compétents* ».

La conversation continue encore quelques minutes puis je poursuis mes observations. Plus tard, je rencontre Caroline T., animatrice du CME, qui m'interpelle, visiblement en colère : « *dis, des enfants sont venus me voir, tu leur demandes quelles sont leurs préférences ou je sais pas quoi ?* ». Je rappelle les raisons de ma présence puis, sommé de me justifier, j'explique que la discussion avec Inga et Gabrielle évoquait la campagne présidentielle en cours, et que le sujet avait été amené par les jeunes élues. « *Bon, on s'entend bien hein, merci, le CME est apolitique et le restera* », conclut-elle.[6]

Cet extrait d'observation permet de saisir l'objet auquel je m'attacherai dans le cadre de cette thèse. Inga et Gabrielle me démontrent leurs capacités à formuler une préférence dans un contexte électoral, en se basant à la fois sur des expériences personnelles concrètes et sur certains éléments de repérage factuels de la campagne politique en cours. Ainsi, elles viennent infirmer le mythe de « *l'innocence politique des enfants*[7] ». Caroline me rappelle toutefois sèchement l'inopportunité d'avoir un tel échange avec les deux jeunes élues : ce ne serait ni le lieu ni le moment car le CME est « *apolitique* ». Son propos s'inscrit plus largement dans des discours considérant que les enfants ne sont pas habilités à

[4] Inga fait référence à l'affiche de campagne du candidat Nicolas Sarkozy, qui apparaît devant une mer calme. Il a été révélé que la photographie de ce paysage marin a été prise en Grèce et représente la mer Égée.

[5] Le *Costa Concordia* était un navire de croisière qui a fait naufrage en janvier 2012 en mer Méditerranée.

[6] Note d'observation, 21 mars 2012.

[7] PERCHERON Annick, *Les 10-16 ans et la politique,* Presses de la fondation nationale des sciences politiques, Paris, 1978, introduction : « L'innocence politique des enfants », p. 11-46.

produire une parole mettant en débat les fins et les principes généraux de la vie collective, dans la mesure où la politique leur serait « par nature » étrangère. Cette conception m'a été maintes fois rappelée par les adultes présents sur mon terrain : animatrices, comme ici Caroline, mais aussi élus, instituteurs, et parents d'élus. En résulte une vision apolitique de l'enfance, et une méfiance vis-à-vis de toute proximité avec le champ politique. Cette proximité est dans ce cadre envisagée comme porteuse potentielle d'un risque d'hétéronomie et de connotation négative qui risquerait de susciter la réprobation. La seule évocation du mot « politique », en dépit de son étendue, suffit à alerter les responsables du CME, prudents à l'égard de toute accusation d'endoctrinement. Cet épisode est ainsi révélateur des modes de socialisation politique qui se mettent en place dans les CME, alors même que ces structures se présentent comme « *un apprentissage de la citoyenneté*[8] » ou « *une initiation à la démocratie*[9] ».

Ce rappel à l'ordre paraît d'autant plus dissonant eu égard à la situation de ce jour-là. Les associations présentes apparaissent en effet comme des associations classés « à gauche » et usant de modes d'action revendicatifs (elles sont ponctuellement en conflit avec les pouvoirs publics et recourent souvent à des stratégies de scandalisation[10]), alors même que les associations habituellement mobilisées dans des dispositifs de partenariat avec les CME s'insèrent davantage dans un registre philanthropique ou de solidarité. En ce sens, ces dernières s'inscrivent dans une vision de l'action publique promue de fait dans les CME : un modèle politique basé sur l'engagement bénévole, pour apporter des solutions immédiates à des problèmes visibles, fragmentés et individualisés, sans que ne soient évoquées les raisons générales, c'est à dire politiques, dont ces problèmes sont le symptôme. Alors même que j'aurais pu m'attendre à une réunion au cours de laquelle les militants associatifs allaient s'adresser aux enfants en des termes politisés, qui révèlent des situations conflictuelles et esquissent des représentations politiques du monde, j'observe à l'inverse le fonctionnement d'un dispositif qui tend à la *dépolitisation* de leurs modes d'action : aucune d'entre elles ne présente ses prises de positions publiques ou ses actions. Elles se limitent à leur présence et proposent des activités ludiques avec les enfants.

Dans cette perspective, j'ai choisi de me consacrer, dans le cadre de ma recherche doctorale, à la socialisation politique des enfants. Comment peut-on définir la socialisation politique des enfants ? Quel est son contenu ? Comment identifier des compétences politiques enfantines ? L'étude de quels types de population permet de répondre à ces questions ? Dans quelle mesure des dispositifs institutionnels se saisissent-ils de cette thématique ? Que s'y joue-t-il en dehors ?

Ce travail s'inscrit dès lors dans la dynamique des travaux de science politique et sociologie politique consacrés à la socialisation politique des enfants, dont le renouvellement depuis les études fondatrices d'Annick Percheron[11] est faible, aux

[8] Véronique Bacle, Conseillère municipale déléguée au Conseil Municipal d'Enfants de Lille, *Guide du conseil municipal d'enfants*, 2010, p.2.

[9] Jean-Pierre Fernandez, maire de Gondecourt, discours à l'occasion de l'intronisation du premier CME de la commune, 16 décembre 2009.

[10] OFFERLÉ Michel, *Sociologie des groupes d'intérêt*, Paris, Montchrestien, 1994.

[11] PERCHERON Annick, *L'univers politique des enfants*, Fondation nationale des sciences politiques, Armand Colin, 1974.

questions liées à la compétence politique de populations institutionnellement qualifiées d'« incompétentes »[12], ainsi qu'aux modes de repérage du politique[13], qui nécessitent d'être considérés de manière extensive s'agissant d'enfants.

Dans une première partie, je reviendrai sur les considérations théoriques et méthodologiques de mon travail, en mobilisant et en tirant les enseignements de ce que la littérature consacrée aux enfants et aux rapports entre enfance et politique indique quant à la manière d'aborder ce type d'objet. Je m'attacherai ici à montrer que pour mener à bien cette enquête, il est indispensable de placer les enfants au cœur de la recherche (chapitre 1), et de prendre en compte leur rôle actif, dans un environnement qui leur est familier (chapitre 2). La difficulté de saisir de quelles façons les enfants construisent leur rapport à l'objet politique m'a également incité à me tourner vers les études qui tentent de saisir les compétences politiques des personnes faiblement dotées en capital culturel. Si une telle adaptation aux enfants peut s'apparenter à du « bricolage », il est néanmoins possible d'en retenir certains éléments de repérage du politique au niveau enfantin (chapitre 3). C'est sur la base de ces éléments de méthode que je présenterai ensuite les terrains investis lors de l'enquête et les méthodes utilisées (chapitres 4 et 4 bis).

La deuxième partie de ce travail se consacre quant à elle à la socialisation politique à l'œuvre dans les CME. À rebours d'une définition du politique qui considère ce domaine comme un lieu avant tout caractérisé par des conflits, je montrerai que les enfants qui les fréquentent y sont exposés à une *socialisation politique au consensus,* qui prend sa source dans diverses formes de *dépolitisation* : qualifications apolitiques des CME de la part de nombreux acteurs (chapitre 5) ; valorisation d'un modèle politique basé sue le mode associatif (chapitre 6) ; évitement du politique dans les discussions entre enfants (chapitre 7).

La troisième et dernière partie s'attache enfin à étudier d'autres modes de socialisation politique des enfants sans se concentrer sur les seuls élus. Les CME permettent en effet d'observer ce qui se passe au niveau scolaire, dans la mesure où c'est dans ce cadre que les élections, auxquelles sont conviés tous les enfants, s'y déroulent. Je montrerai que leur présentation par les enseignants se limite à l'acte électoral vu sous un angle procédural (chapitre 8), tandis que le traitement *a priori* plus général de « la politique » se avant tout aux institutions (chapitre 9). Enfin, je m'attacherai à caractériser la socialisation politique à l'œuvre dans une association de lecture d'albums pour enfants et je mettrai en évidence que celle-ci s'appuie sur les notions de conflictualisation et de montée en généralité (chapitre 10).

---

[12] *Revue française de science politique* 2007/6 (Vol. 57), dossier sur « la compétence politique », 140 p. ; RAYOU Patrick, *La Grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, Paris, PUF, 1999.

[13] DUCHESNE Sophie & HAEGEL Florence, « La politisation des discussions à l'épreuve de la comparaison : premiers enseignements d'une enquête en France, en Belgique francophone et en Angleterre sur le thème de l'Europe », Congrès AFSP Toulouse 2007, Atelier 2 : « Regards croisés sur la politisation des individus : ici et là-bas, hier et aujourd'hui » ; ELIASOPH, Nina, *L'évitement du politique. Comment les Américains produisent l'apathie dans la vie quotidienne*, Broché, Paris, 2010 ; HAMIDI Camille, *La société civile dans les cités. Engagement associatif et politisation dans des associations de quartier*, Paris, Economica, 2010, p. 170 ;

PROPOS INTRODUCTIFS – LES ORIGINES AUTOBIOGRAPHIQUES DU TRAVAIL DE THÈSE. TENTATIVE D'AUTO-ANALYSE ET OBJECTIVATION DU RAPPORT À L'OBJET

> « *Rien n'est plus faux, selon moi, que la maxime universellement admise dans les sciences sociales suivant laquelle le chercheur ne doit rien mettre de lui-même dans sa recherche. Il faut, au contraire, se référer en permanence à sa propre expérience, mais pas, comme c'est trop souvent le cas, même chez les meilleurs chercheurs, de manière honteuse, inconsciente ou incontrôlée (...) il faut donc éviter de se priver de cette ressource scientifique tout à fait irremplaçable qu'est une expérience sociale préalablement soumise à la critique sociologique (...) Contre l'orthodoxie méthodologique qui s'abrite sous l'autorité de Max Weber et de son principe de « neutralité axiologique » (Wertfreiheit), je crois profondément que le chercheur peut et doit mobiliser son expérience, c'est-à dire ce passé, dans tous ses actes de recherche* »[14]
>
> Pierre BOURDIEU, « L'objectivation participante »

Une fois par semaine arrive le très attendu mercredi. Mercredi, c'est le jour où j'ai pris l'habitude de me permettre un relâchement dans la longue épreuve que constitue la rédaction de thèse. Non pas par nostalgie du jour de repos scolaire, ni pour répondre à un principe selon lequel il faut nécessairement une décompression salutaire au cours d'un travail qualifié par les « anciens » qui l'ont effectué avant moi de « *prenant* », « *monopolisant* », d'« *harassant* », voire « *désocialisant* ». Non, le mercredi, c'est le jour où je reçois mon *Canard enchaîné* hebdomadaire. Et, en ce mercredi d'été 2012 comme pour les autres fois, je ne perçois pas de raison impérieuse qui justifierait que l'on me privât de sa lecture immédiate et détaillée. Comme à l'accoutumée, seront d'abord dévorées *La Mare aux Canards* et *Prises de bec*, deux des rubriques du journal, caractérisées par leur irrévérence et leur ironie envers les personnalités qui en sont les objets.

Au moment où semble s'amorcer le début de la fin de l'aventure doctorale par la rédaction de cette thèse, je me rends compte que le *Canard enchaîné* est devenu une composante rituelle de mon existence, et il me semble que ce rendez-vous

[14] BOURDIEU Pierre, « L'objectivation participante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003/5 n° 150, p. 51-55.

hebdomadaire fait largement écho à une trajectoire personnelle qu'il me paraît intéressant de dévoiler en partie ici, dans le but de donner les éléments biographiques nécessaires à une « *analyse réflexive de [mon] propre travail d'enquête, d'observation et d'analyse*[15] », capable d'exposer les conditions de construction de mon objet et la production des données de terrain.

1. Quand la lecture du *Canard enchaîné* est concomitante à la rédaction de la thèse

Je ne parviens pas à dater précisément le moment où je suis devenu un lecteur assidu du *Canard*, mais j'ai le vague souvenir d'avoir débuté sa lecture occasionnelle, en fonction de l'actualité politique, durant mes premières années universitaires en tant qu'étudiant, c'est à dire vers 2002-2003, avant de me le procurer plus fréquemment puis de n'en rater aucun exemplaire lorsque je me suis engagé dans des études de science politique en 2005. Il est toujours délicat et parfois malaisé de placer des mots sur les raisons pour lesquelles on aime une personne, une pratique, un objet, mais, en pareil cas, la sociologie m'a souvent aidé à évaluer les raisons objectives d'une situation donnée. Grossièrement, cette histoire avec mon *Canard* me semble être la rencontre entre un journal satirique et un individu *disposé* à le lire. Depuis mes premières réflexions sur le rôle éducatif du lycée s'est opérée une transformation entre une adhésion au discours officiel selon lequel il existait une hiérarchie des sources « dignes » par lesquelles éveiller son esprit critique - les journaux dits « de référence », tels que *Le Monde*, et plus globalement toute source valorisée par le milieu scolaire, particulièrement les enseignants - et la prise de conscience d'une contradiction entre le contenu d'une socialisation familiale différente des contenus scolaires et une relative réussite au sein de l'institution scolaire. Dès lors, il semble que j'aie progressivement pris conscience du contenu de ma propre socialisation familiale, et que je sois parvenu à considérer qu'aussi différente qu'elle fût du monde scolaire, elle n'en était pas moins légitime, et qu'elle était tout de même porteuse d'un rapport particulier au monde extérieur aisément transposable à des milieux valorisant le sens critique.

1.1. Premières réflexions sur les objectifs scolaires assignés au lycée : Rapport scolaire à l'institution et délégitimation des produits extra-scolaires

En revenant à la période de mes premiers émois avec le *Canard*, l'année 2002 fut celle de l'obtention du baccalauréat, en section économique et sociale. Selon mes enseignants au lycée, l'une des conditions de réussite à ce diplôme était le suivi régulier de l'actualité, la lecture de quotidiens nationaux, notamment *Le*

[15] BEAUD Stéphane & WEBER Florence, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, « Grands repères », p. 294-295, 2003 [1997].

Monde, voire de mensuels spécialisés dont certaines rubriques pouvaient largement faire écho à des éléments vus en cours (*Alternatives économiques*). Il fallait, me répétait-on, développer un sens critique. Appliqué à la tâche, je m'exécutais, plus contraint que convaincu. Cependant, je constatais également avec quelque agacement que nombre de mes camarades de classe s'informaient via l'émission de Canal +, *Les Guignols de l'info*. Dans mon esprit, il était inconcevable à l'époque que l'on ait pu prétendre s'informer et répondre aux objectifs fixés par les professeurs par ce biais, et parfois uniquement par ce biais. Je me rappelle m'être volontairement exclu du visionnage de cette émission, pourtant souvent sujet de conversation le lendemain avant d'aller en cours - on y traitait notamment des conséquences des attentats aux États-Unis, le 11 septembre 2001 -, et de l'avoir justifié en expliquant, en substance, qu'il m'était impossible de la regarder car il m'était préférable d'avoir d'abord une version de l'information non satirique, et pourquoi pas « sérieuse », en ignorant d'ailleurs complètement quelles étaient les pratiques médiatiques de mes camarades, dont la connaissance aurait pu justifier une approche plus nuancée de ma part (lisaient-ils ou regardaient-ils autre chose ? Étaient-ils seuls quand ils regardaient l'émission ou en débattaient-ils ensuite chez eux ? La prenaient-ils pour une émission d'information ?). Cette vision témoignait d'une croyance forte en des effets des *Guignols* sur ses téléspectateurs, effets que j'estimais devoir subir sans avoir les armes intellectuelles pour y répondre, pour déceler quel sketch était ironique ou quelle réplique il fallait prendre au second degré. Certains thèmes d'actualité me paraissaient trop sérieux ou trop graves pour qu'on puisse en rire ou ne pas les traiter à la mesure de la façon dont je les évaluais. Bien entendu, cette perception était dénuée de toute connaissance des mécanismes de production de l'information - de hiérarchie et de sélection des faits par exemple -, et fortement empreinte de l'idée de l'existence d'une information neutre et objective à laquelle il fallait d'abord se référer comme on le ferait d'un modèle. Elle était surtout le symptôme de la conscience d'un « manque » de compétence et de connaissances pour décrypter l'information journalistique, qui se traduisait en complexe puis en auto-exclusion de certains programmes que j'estimais non assimilables sans la maîtrise « minimale » de l'information « neutre et objective ».

Cette posture est aujourd'hui révolue, pour de nombreuses raisons. Le jugement que je portais à l'époque sur mon comportement, à savoir une auto-exclusion par manque de ressources intellectuelles, me paraît tout à fait incongru : s'il ne fait aucun doute que j'avais peu de connaissances factuelles de l'actualité, elle ne justifiait pas que je me construise de tels interdits, partant désormais du principe selon lequel les contenus importent moins que les postures avec lesquelles on les regarde. Je considérais les *Guignols* comme une émission politique dans la mesure où on y parlait beaucoup de politique, au sens de lutte politique : les « invités » y sont en effet le plus souvent des personnalités politiques nationales, appelées à réagir et à s'exprimer sur les sujets dont ils ont la charge. Mes « lacunes » en ce domaine ne m'incitaient donc pas à y consacrer une partie de mon temps.

Mon « analyse » de la situation était ainsi fortement marquée du sceau d'une certaine normalité voire d'une normativité : je réfléchissais en « lacunes », en

« manques », en « information minimale », en « effets pervers » des émissions satiriques, comme s'il était indispensable, en vue d'être le « bon » citoyen appelé des vœux des enseignants, d'être doté d'un certain niveau d'information quant au domaine le plus noble qui soit, la politique, à l'aune duquel seraient classés les méritants et les moins méritants... Et je faisais partie des moins méritants. Je persistais à ne vouloir développer mes connaissances que via les sources valorisées par l'institution scolaire, en considérant comme totalement illégitime et porteuse d'effets « négatifs » toute autre forme de culture extérieure à ce milieu.

1.2. Vers un rapport décomplexé aux produits « illégitimes »

Aujourd'hui, lecteur assidu du *Canard enchaîné* et téléspectateur fidèle des *Guignols de l'info,* j'écris une thèse en science politique, sans qu'il ne me semble y avoir d'incompatibilité entre ces pratiques. Sans imaginer que ma lecture du *Canard* ou que regarder les *Guignols* influencera la façon de traiter mon objet d'étude. Sans considérer qu'un téléspectateur des *Guignols* serait moins légitime à exprimer ses préférences politiques qu'un autre. Sans penser qu'un lecteur du *Canard* est à l'inverse mieux placé pour opiner politiquement. Ainsi, sans pouvoir utiliser les mots dont j'ai appris à connaître le sens au fil de mes études, il me semble que se dessinait déjà, quand j'étais lycéen, une tentative d'auto-analyse - certainement approximative et partielle dans le recueil d'éléments et très peu fine dans ses conclusions - de mes capacités et ressources intellectuelles par rapport à une offre extérieure. Je savais que mes connaissances de la vie politique étaient limitées, parce que ce n'est pas un sujet dont j'ai le moindre souvenir qu'il ait pu être évoqué en famille, ou même entre amis. Les quelques rares éléments qui me reviennent et que l'on pourrait rattacher à une forme de sensibilisation à la politique sous forme d'événements[16] sont la première guerre du Golfe en 1991, une prise d'otage dans une école maternelle à Neuilly-sur-Seine en 1993, l'élection de Jacques Chirac à la présidence de la République en 1995, ma mère réticente à m'indiquer pour qui elle avait voté, avant de me le révéler finalement tout en précisant que je ne « *[devais] pas le répéter à l'école...*[17] », la démission de Boris Elstine en 1999... Mais sans pouvoir préciser quels étaient les tenants et les aboutissants de ces situations singulières. J'en avais juste entendu parler. Et pour cause, l'étrangeté avec le monde politique n'était pas totale dans la sphère familiale, puisque l'information médiatique y était très présente, au petit déjeuner, aux déjeuners pendant les vacances, lors de la moindre excursion en voiture (radio) ou le soir après dîner (télévision).

[16] IHL Olivier, « Socialisation et événements politiques », *Revue française de science politique*, volume 52, numéro 2-3, avril-juin 2002, p. 125-144.
[17] Dans ma mémoire, seul moment d'échange familial concernant la politique « institutionnelle ».

1.3. Des perceptions variables du monde politique

Cependant, durant mes années d'études et à mesure que croissait mon intérêt pour la vie politique, né au cours des campagnes municipales de 2001 et présidentielles de 2002, pourtant souvent jugées atones et inintéressantes par ceux-là mêmes qui me permettaient de la suivre, je m'interrogeais sur l'écart entre cet intérêt et ce que je supposais être une socialisation politique assez peu développée en termes de contenu, en considérant qu'il y avait là un paradoxe : comment est-il possible de s'intéresser à un domaine auquel on n'a pas été sensibilisé de quelque manière que ce soit par sa famille ou son groupe de pairs, au point d'y consacrer ses études ? Est-ce à dire que l'intérêt pour la politique est inné ? Ou y a-t-il alors des moyens de sensibilisation implicites ? Ma situation personnelle n'incite-t-elle pas à penser qu'il existe des voies non conventionnelles pour accéder à ce qui correspond à la définition dominante de la politique ? Encore aujourd'hui, je m'interroge fréquemment sur le cheminement qui m'a emmené vers l'écriture d'une thèse d'une part, en science politique d'autre part. Mes premières années estudiantines, à travers les cours qui m'étaient dispensés, m'ont ainsi permis de « rattraper » en quelque sorte le retard que je pensais avoir pris par rapport à une socialisation politique primaire presque « nulle » : les cours de vie politique française et de droit constitutionnel m'étaient à cet égard très précieux et je ne manquais pas l'occasion de les approfondir à titre personnel. J'ai ainsi souvent eu le sentiment de construire moi-même le contenu de ma socialisation politique, à partir de certaines des dispositions qui m'avaient été transmises, cette fois de façon explicite, au sein du milieu familial, dans lequel le travail scolaire était par exemple fortement valorisé. Ces premières années d'apprentissage de la norme politique (à travers les cours de droit) ou de son fonctionnement concret (à travers les cours de science politique), motivées par le souci de connaître un domaine jusque là ignoré, m'avaient dans un premier temps conduit à une vision de la politique comme d'une activité presque sacrée. Puis mon regard sur ces activités a plutôt laissé paraître un regard distancié, voire désenchanté, au point que cela se traduise au niveau des pratiques par une abstention croissante à mesure que les scrutins défilaient, bien loin de l'attitude moralisatrice sur la nécessité du vote que j'avais adoptée lors de mes premières années d'exercice du droit de vote. Faire des études de science politique correspondait à l'envie de connaître avec plus de finesse certains mécanismes de fonctionnement de la société, mais, corollairement au dévoilement de mécanismes cachés se mettait à l'œuvre une forme de désenchantement du monde, peut-être elle aussi en partie responsable d'un rapport au politique plus distant, dans la mesure où la compréhension des faits sociaux rend ces derniers bien plus imperméables à toute forme de « magie ». Mais l'envie d'aller encore plus loin dans la compréhension du rapport entretenu avec le champ politique me laissait penser qu'à terme, un réenchantement se produirait, car j'estimais que la compréhension toujours plus poussée du milieu politique par exemple m'amènerait à dédouaner ses acteurs de leurs responsabilités, en me rendant compte que ceux-ci ne sont pas personnellement responsables de situations qui les dépassent parfois, ou que s'ils apparaissent manipulateurs et inconscients de l'être, c'est parce qu'ils sont eux-mêmes manipulés. Je

voyais donc la sociologie et la science politique comme des armes permettant de réhabiliter un milieu originellement source de passions puis de désillusions. Je ne m'attarderai pas sur les raisons de ces désillusions, il m'est d'ailleurs impossible de les lister exhaustivement car je ne les ai sans doute pas toutes conscientisées, et elles ne me sont pas forcément propres : elles tiennent au moins autant à ma personnalité et à ce qu'elles doivent d'héritage qu'à des raisons générationnelles ou de conjoncture. En une période très courte, il semble que, de mon point de vue, la vie politique ait été successivement investie d'enjeux contrastés, provoquant une profonde ambivalence de sentiments parfois contradictoires voire antagonistes : d'abord considérée comme l'activité la plus noble qui soit, puis vue comme porteuse des pires tares ou de désillusions.

Ce fréquent retour historique sur soi m'a semblé partagé avec d'autres membres du laboratoire auquel je suis rattaché : en évoquant et en contextualisant nos conflits, nos ruptures, les transformations de nos idéaux et engagements, nous étions chacun confrontés à une altérité facilitant un dégagement de soi-même. La situation particulière de l'état de doctorant (l'incertitude liée à l'avenir professionnel participant à une redéfinition de l'ordre des âges, l'image parfois renvoyée d' « éternel étudiant », la discipline personnelle qu'il faut s'imposer) renforce le sentiment d'un décalage avec la génération antérieure -celle de ses parents. En conséquence, ce désenchantement face à la politique, la diminution du poids de l'identité héritée, des origines sociales, de l'héritage idéologique familial, la confusion, la saturation, modifient les attendus en termes d'attitudes ou de comportements, en nous donnant une liberté nouvelle, facteur d'autonomie et de réflexivité. Vincent De Gauléjac souligne que les ruptures avec le système de valeur familial étaient rares jusqu'aux années 1960[18]. Désormais, le sens ne nous est plus imposé de l'extérieur, en contrepartie d'une soumission aux exigences de l'institution qui le porte, il nous faut davantage développer nos capacités réflexives, « *moins pour découvrir ce sens que pour le construire*[19] ». La conjugaison de ces différents facteurs nous place, me semble t-il, dans la position d'une génération qui peut jouir des libertés acquises par ses ascendants, mais qui pour contrepartie est contrainte de découvrir des valeurs de substitution et les référents nécessaires pour donner du sens à son existence et fonder ses engagements sociaux et politiques. J'ai ainsi la sensation de partager avec mes collègues de laboratoire des éléments propres à notre génération, montrant que les types de socialisation sont toujours contextualisés, aussi bien géographiquement que socialement.

[18] DE GAULÉJAC Vincent, « Histoire de vie, trajectoire idéologique et hypermodernité », in MUXEL Anne (dir.), *La politique au fil de l'âge*, Presses de Sciences Po, Paris, 2011, p. 47-61.
[19] *Ibid*., p. 57.

1.4. Un héritage en termes de dispositions plutôt qu'en termes de contenu

Sur un plan plus personnel, la rapide transformation d'une attirance à une répulsion envers le monde politique me semble répondre à plusieurs éléments issus de ma trajectoire personnelle. Si je ne parviens pas à mettre le doigt sur un héritage familial en termes de contenus précis, comme la connaissance des institutions ou l'identification des personnalités politiques par exemple, il me semble que je peux en revanche aisément repérer chez mes parents une forme de posture critique à travers la dérision utilisée quant aux journaux télévisés diffusés au sein du foyer familial. Nous ne débattions pas, ni avec mes parents, ni avec mes frère et sœur, de ce que nous voyions, mais nos parents remarquaient assez fréquemment qu'on pouvait tout à fait traiter un sujet diffusé d'une autre manière, ou que tel reportage comportait des éléments qu'on pouvait moquer. En pratique, cela se traduisait par exemple par des jeux de mots sur les termes employés par les journalistes, des moqueries sur la façon dont certains reportages illustrent par des images sans valeur ajoutée à leur compréhension des sujets pour lesquels ils n'ont aucun matériau. Ces cas précis s'inscrivaient dans un contexte familial plus général prompt à la raillerie et très porté sur les devinettes « casse-tête » ou autres questions en apparence incongrues. La place de l'humour dans la famille était ainsi très grande, et c'est également par l'une de ces voies que je pointe mes premières repères en politique : quand j'étais en troisième (1998/1999), je savais que mon père écoutait l'imitateur Laurent Gerra tous les matins, à l'époque sur Europe 1. Il lui arrivait ensuite d'évoquer lors d'un repas ce qu'il en avait entendu à propos des imitations de personnalités politiques. Mais à l'époque, ce n'était pas l'imitation de ces dernières qui m'intéressaient, mais davantage celles des personnages de la télévision, puisque ce domaine m'était bien plus parlant. Seulement, à force de l'écouter imiter des personnalités politiques, j'ai peu à peu pu saisir, à travers la caricature, comment elles se positionnaient sur l'échiquier politique, et particulièrement à travers le clivage gauche/droite, importante clé de compréhension de la vie politique française[20]. Il me semble que la posture critique adoptée par un imitateur travaillant la satire politique se rapproche en de nombreux points de celle qui régissait les comportements familiaux vis-à-vis du monde extérieur. Je ne suis pas précisément capable de décrire les contenus précis de ces postures et en quoi elles rejoignent un ton que je retrouve aujourd'hui dans le *Canard enchaîné*, mais ce retour sur moi-même m'amène fréquemment à présumer que si mes parents ne m'ont pas explicitement transmis une socialisation politique en termes de préférences ou de contenus, ils m'ont en revanche transmis un certain rapport à l'extérieur que j'ai appliqué au monde politique. Cette intuition est d'ailleurs empiriquement confirmée : si les premières recherches américaines en socialisation politique, fortement influencées par les béhavioristes, ont d'abord tenté de déceler chez les enfants les origines des comportements électoraux (Hyman, 1959 ; Hess, Torney, 1967 ; Easton, Dennis, 1969), en supposant que la transmission parentale se faisait au niveau des préférences, acquises dès l'âge de 10-11 ans, des travaux ultérieurs se sont davantage intéressés à la

[20] SAUGER Nicolas (dir.), « Gauche - droite : quels clivages aujourd'hui ? », *Problèmes politiques et sociaux*, La Documentation française, 958, 2009.

transmission de dispositions, dans une logique plus compréhensive dans laquelle on cherche davantage à comprendre « *comment s'organise et s'élabore l'univers politique des enfants* », en élargissant la focale sur des valeurs, des attitudes et des dispositions[21] (Percheron, 1978). Il semble ainsi que mes parents m'ont offert une certaine liberté dans le choix du domaine où exprimer la posture qu'ils m'ont transmise.

Ainsi, j'espère avoir donné des pistes indiquant que cette esquisse d'auto-objectivation (ou d'« *objectivation participante*[22] », pour reprendre l'expression de Bourdieu) n'est pas un propos rhétorique pour introduire la thèse - la socioanalyse étant un exercice répandu parmi les chercheurs en sciences sociales -, ni un divertissement narcissique, mais qu'elle a des effets scientifiques bien réels. Elle peut permettre de comprendre une envie de mettre en lumière des formes de socialisation que j'ai vécues et qui ont été jusqu'alors peu étudiées concrètement, les études de socialisation politique s'étant avant tout penchées sur l'école et la famille en ce qu'elles transmettaient de manière explicite, et non sur des formes de socialisation concernant un domaine culturel, qui plus est peu légitime. Cette objectivation contribue de la sorte à inclure le point de vue du sujet qui l'opère, et aussi une forme d'inconscient historique engagé dans le travail, de sorte que des comportements étudiés, qui peuvent paraître à certains égards primitifs (au sens anthropologique), sont en réalité également constitutifs de l'identité du chercheur. Au delà de l'analyse même de mon objet d'étude, il me paraît intéressant d'objectiver également la partie consciente du monde social qui m'a formé, et pas seulement - peut-être même surtout pas - dans une partie par trop restrictive (origine sociale, rapport à la religion, trajectoire scolaire...) qui n'indiquent finalement que peu de matériau sur la manière dont sont investis les éléments objectifs dégagés. Cette trajectoire initiale trouve un premier écho avec mon objet d'étude de Master 2.

2. Premiers questionnements scientifiques à partir d'un travail sur les Schtroumpfs

Mon objet de thèse doit beaucoup à un travail antérieur que j'ai réalisé en Master 2 recherche, lui-même influencé par ma socialisation enfantine, puisque directement en prise avec l'une de ses composantes essentielles : la bande dessinée, genre littéraire qui avait l'exclusivité de mes faveurs, à l'exception des obligations scolaires. Cela montre aussi les formes de décalages que j'ai parfois pu ressentir entre une offre littéraire scolaire plutôt portée vers les romans, et mes goûts et envies bien plus portés sur un genre littéraire peu estimé scolairement, mais dont

[21] PERCHERON Annick, *Les 10-16 ans et la politique*, op. cit.
[22] BOURDIEU Pierre, « L'objectivation participante », art. cit., p. 43-58.

les héros envahissaient ma bibliothèque (*Quick et Flupke*, *Boule et Bill*, *Lucky Luke*, *Léonard*, *l'agent 212*, *Rantanplan*, *les Schtroumpfs*, *Tom-Tom et Nana*) ou celle de mes parents (*Tintin* et *Astérix*). Je souhaiterais ici également revenir sur cette expérience car elle s'inscrit dans cette trajectoire personnelle, et parce qu'elle levait déjà le voile sur diverses problématiques, réussites et difficultés que j'ai en partie retrouvées dans de ce travail de thèse.

2.1. Les Schtroumpfs *comme prétexte à l'étude de la socialisation politique des enfants*

Alors étudiant en master 1 de science politique (2005/2006), au détour d'une conversation avec un ami sur la politique que menait le Premier Ministre de l'époque, j'en avais conclu, sur le ton de la plaisanterie, que « *de toute façon, le meilleur régime qui [fut], c'[était] celui des Schtroumpfs* », sur la base de souvenirs liés au fait que j'étais enfant au moment de l'apogée de leurs succès littéraire, audiovisuel et commercial au début des années 1990. Avait suivi une discussion mi-sérieuse mi-humoristique sur une application possible de la société des Schtroumpfs et de son organisation à notre monde politique. La conversation s'était ensuite uniquement concentrée sur le village des Schtroumpfs, sur lequel nous tentions d'appliquer nos connaissances en idées politiques et concepts de science politique, si tant est que cela fut possible, forts contents de pouvoir « intellectualiser » ce qui symbolise ce qu'il y a de plus enchanté dans « l'univers enfantin ». Ces échanges débouchèrent sur quelques pages écrites dans les jours suivants, résumant nos réflexions. Lors de ma soutenance de mémoire, début juillet 2006, sur un tout autre sujet, il me fut demandé si je souhaitais prolonger et élargir les questions que j'avais abordées pour l'occasion, à savoir l'évolution du traitement de « l'actualité politique » au sein d'un journal de presse quotidienne régionale. J'avais répondu aux deux membres du jury, à nouveau sur un ton peu sérieux, qu'à la réflexion, il aurait peut être été intéressant de se pencher sur l'étude des Schtroumpfs. Ayant été pris plus au sérieux que je ne le pensais, il me fut demandé ce que j'entendais par là, et j'en ai profité pour exposer les quelques idées que j'avais écrites quelques mois plus tôt. Dès lors, mon directeur de mémoire - de thèse, aujourd'hui - m'a indiqué que je devrais profiter des vacances qui s'annonçaient pour réfléchir à la possibilité d'un tel sujet à la rentrée suivante, dans le but d'en faire mon objet de mémoire en Master 2 Recherche. L'été 2006 fut ainsi l'occasion de lire et se documenter sur l'œuvre de Peyo, et je me suis dès lors décidé à choisir ce thème pour objet de mémoire, non sans avoir eu quelques doutes et réticences. Ce projet pouvait se nourrir de nombreuses questions que cette bande dessinée posait : comment expliquer que celle-ci soit l'objet de lectures politiques ? Comment comprendre que ces lectures politiques semblent de prime abord contradictoires[23] ? Si ces interprétations/appropriations politiques sont le fait d'adultes, quel est l'effet de cette bande dessinée sur les enfants ? Indépendamment de ces lectures politisées, y construisent-ils des premiers rapports à

[23] Parmi les nombreuses lectures politiques de l'œuvre de Peyo, retenons-en deux qui renvoient à deux systèmes issus d'idéologies distinctes : on trouve des lectures « nazies » des Schtroumpfs et également des interprétations « communistes ».

l'ordre social, développent-ils un sens de la hiérarchie eu égard à la configuration particulière du village ? Peut-on mesurer des effets socialisateurs, et de quelle intensité ? Si les moments socialisateurs ne se cantonnent pas aux moments explicitement éducatifs ou voulus comme tels, comment identifier les moments de socialisation implicite... ?

Si mon travail a le bénéfice de la curiosité (il m'a été aisé de constater que peu de gens ne connaissent pas les Schtroumpfs), il restait néanmoins problématique quant à son traitement scientifique. L'effet de curiosité qu'il suscitait de prime abord se doublait ensuite de remarques caustiques quant à l'intérêt du travail. En effet, la réalisation d'un travail de science politique sur les Schtroumpfs ne va pas de soi, eu égard à l'imaginaire enfantin - sous entendu : dépolitisé et complètement imperméable au « monde des adultes » - qui entoure les personnages, d'autant que cette vision des Schtroumpfs est revendiquée et largement relayée par les « *institutions interprétatives*[24] ». Par là, il pouvait sembler incongru d'y importer des problématiques scientifiques. Ces contraintes, loin d'être des obstacles insurmontables qu'il faudrait honteusement masquer, sont partie intégrante du travail de recherche ; il faut alors les prendre comme une question méritant investigation à elle seule, car elle révèle le poids de la « *hiérarchie implicite des objets* », comme l'avait signalé Pierre Bourdieu[25]. Reprenant lui-même un article antérieur énonçant que « *les disciplines scientifiques elles-mêmes n'ignorent pas les effets de ces dispositions hiérarchiques qui détournent des genres, des objets, des méthodes ou des théories les moins prestigieux à un moment donné du temps*[26] », Pierre Bourdieu évoque la « *censure* » que constitue le classement tacite des objets d'étude : « *la définition dominante des choses bonnes à dire et des sujets dignes d'intérêt est un des mécanismes idéologiques qui font que des choses toutes aussi bonnes à dire ne sont pas dites et que des sujets non moins dignes d'intérêt n'intéressent personne ou ne peuvent être traités que de façon honteuse ou vicieuse*[27] ». De ce point de vue, mon travail aurait pu être frappé d'une triple illégitimité. Par la position de la littérature au sein du champ scientifique. Par la position de la bande dessinée dans la hiérarchie littéraire : longtemps qualifiée de « *sous-littérature* » ou de

[24] DAYAN Daniel, *A propos de la théorie des effets limités*, Hermès n°4, p. 93-95. Les institutions interprétatives désignent les instances qui relaient la lecture d'une œuvre qui correspond à ce que les auteurs ont voulu en faire, et contribuent ainsi à indiquer « ce qu'il faut penser » des textes reçus.

[25] BOURDIEU Pierre, *Méthode scientifique et hiérarchie sociale des objets*, Actes de la recherche en sciences sociales, Paris, volume 1, numéro 1, 1975, p. 4-6. Dès 1965, Pierre Bourdieu écrivait, dans *Un art moyen. Essai sur les usages sociaux de la photographie*, Editions de Minuit, p.17 : « *Les techniques les plus rudimentaires de la sociologie de la connaissance feraient voir qu'il existe, en chaque société, à chaque moment, une hiérarchie des objets d'étude légitimes. Héritière d'une tradition de philosophie politique et d'action sociale, la sociologie doit-elle abandonner à d'autres sciences le projet anthropologique et, se donnant pour objet exclusif l'étude des conditions les plus générales et les plus abstraites de l'expérience et de l'action, peut-elle rejeter dans l'ordre de l'insignifiant les conduites qui ne proposent pas l'évidence immédiate de leur importance historique ?* ».

[26] BEN DAVID Joseph & COLLINS Randall, *Social factors in the origins of a new science : the case of psychology*, American sociological review, août 1966, p. 451-465, cité par BOURDIEU Pierre *Ibid.*, p. 4

[27] BOURDIEU Pierre, *Ibid.*, p. 4

« *paralittérature* »[28], la bande dessinée n'est reconnue comme littérature acceptable que depuis les années 1960. Par la position des Schtroumpfs dans la hiérarchie de la bande dessinée : ils sont en effet considérés comme les personnages divertissants par excellence, mais à faible valeur artistique.

S'il s'avère en effet qu'un tel choix d'étude bouscule les frontières historiquement construites entre espaces d'activités, le processus de politisation[29] avait finalement été effectué sans contrainte majeure : il avait fallu, d'une part, montrer que des domaines qui ne correspondent pas à la politique telle qu'on l'entend traditionnellement, c'est à dire *via* ses aspects institutionnels et partisans, pouvaient pleinement entrer dans le cadre d'une étude de science politique, et d'autre part, s'attarder plus longuement sur la bande dessinée en tant qu'objet d'étude spécifique, en tant que champ « *formé sur les modèles des champs de culture savante*[30] ».

2.2. Premiers contacts difficiles avec le terrain...

Parallèlement à ces difficultés d'acceptabilité de mon objet de recherche se greffaient d'autres problématiques liées à la population étudiée : le projet s'affinant, la trame de mon travail consistait à déterminer certains des processus par lesquels la bande dessinée *Les Schtroumpfs* pouvait contribuer à la socialisation politique des enfants. Or, le travail avec les enfants n'est pas sans mettre en lumière des difficultés de divers ordres que j'expose ci-après, face auxquelles je devais préalablement m'interroger.

C'est parce que des enfants sont visibles au quotidien et parce qu'il est fréquent d'en côtoyer dans le cadre familial que l'impression nous est donnée qu'on les connaît. « L'enfance » est ainsi souvent considérée comme une réalité familière et homogène. Or, ils restent des individus largement déconsidérés et méconnus[31] : « *la sociologie culturelle (Grignon et Passeron) nous a appris que les pratiques des 'dominés' sont presque toujours prises dans le regard des "dominants" : elles sont vues d'en haut, soit dévalorisées, soit idéalisées (populisme). L'ethnographie, grâce à l'immersion de l'enquêteur dans le milieu enquêté, restitue les visions d'en bas les plus variées qu'on ne le croit ; elle permet le croisement de divers points de vue sur l'objet, éclaire la complexité des pratiques, en révèle l'épaisseur*[32] ». C'est pourquoi le travail en compagnie d'enfants, *a priori* relativement abordable, doit se démarquer – et c'est là que se situe toute sa difficulté- des représentations dominantes qui pèsent sur eux. Il convient de restituer précisément ce qui se joue à l'intérieur des groupes d'enfants et quelles logiques les guident. Cependant, dans mon cas, le contact avec le terrain s'avérait également délicat en pratique. En effet, je me rappelais avoir lu les problèmes

[28] Pour un bref historique de la reconnaissance progressive de la bande dessinée, voir par exemple : *Labyrinthe* n° 25, « *La bande dessinée, ce qu'elle dit, ce qu'elle montre* », décembre 2006.

[29] Processus de politisation que Jacques Lagroye définit comme « *une requalification des activités sociales les plus diverses, requalification qui résulte d'un accord pratique entre des agents sociaux enclins, pour de multiples raisons, à transgresser où à remettre en cause la différenciation des espaces d'activités* », LAGROYE Jacques, *La politisation*, Paris, Belin, 2003, p. 360-361.

[30] BOLTANSKI Luc, « La constitution du champ de la bande dessinée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, volume1, numéro 1, 1975, p. 37.

[31] Je reviendrai sur ce point plus tard.

[32] BEAUD Stéphane & WEBER Florence, *Guide de l'enquête de terrain*, op.cit., p. 9-10.

qu'a rencontrés Annick Percheron, pionnière des études sur les rapports entre enfance et politique en France, et relatés par Nonna Mayer et Anne Muxel : dans les années 1960, les recherches d'Annick Percheron suscitaient « *peu d'intérêt et beaucoup de réticences, dans la communauté scientifique comme dans l'opinion publique. L'idée même d'associer enfance et politique paraît choquante à nombre de ses interlocuteurs. Tout au long de sa carrière elle se heurtera à l'hostilité des parents et d'enseignants, qui obtiendront l'interdiction ou l'interruption de ses enquêtes et iront parfois jusqu'à brûler ses questionnaires dans les cours d'école*[33] ». Au fait de ces récits et soucieux de ne pas subir le même sort, j'étais très prudent quand, pendant mon travail de Master 2, j'avais pris contact avec les responsables des classes dans lesquelles j'avais effectué une partie de mon travail de terrain. Malgré les décennies me séparant des déboires de Percheron, le faible renouvellement des questions ayant trait à la socialisation politique des enfants, et, par conséquent, la rareté des témoignages portant sur les conditions d'une telle enquête, qui m'auraient indiqué si l'association entre enfance et politique était toujours aussi hérétique, m'incitaient à la réserve, voire à la dissimulation de mes objectifs précis. Je redoutais un refus des parents ou des directeurs d'école, même si, encore une fois, ces refus ne constituent pas des obstacles à proprement parler mais des faits que je dois eux-mêmes prendre comme objets. Ainsi, lors de mes prises de contact, il n'a jamais été question d'aborder des questions politiques avec les enfants. J'évoquais vaguement l'éveil des enfants par le biais de la bande dessinée, en proposant de commenter collectivement quelques planches des Schtroumpfs. J'avais, pensais-je de manière fort opportune, sollicité quelques heures fin juin, période où l'activité se réduit singulièrement et se diversifie (activités ludiques, notamment) dans les écoles primaires. Or, après un premier courrier postal adressé à une école primaire et resté sans réponse, j'ai été « refoulé » au téléphone par la directrice d'école au motif que « *ça ne [les] intéress[ait] pas* », et qu'ils étaient « *un peu débordés en ce moment* ». Je pouvais dès lors m'interroger sur l'opportunité qu'il y aurait finalement eu à évoquer directement la question politique. Peut-être qu'un exercice sortant des sentiers battus et clairement exprimé m'aurait permis d'intégrer cette école.

2.3. … et premiers enseignements

Finalement, j'étais parvenu à me rendre dans une école, grâce à un réseau de connaissances, avec l'accord de deux enseignantes et de la directrice, sans que cette dernière n'ait été clairement mise au courant de ma recherche en termes d'implications politiques. J'avais estimé, à tort ou à raison, que l'évocation du terme « politique » aurait pu susciter des réticences chez les élèves, même dans le cadre d'un exercice portant sur que la bande dessinée, soit un genre qui leur était

[33] PERCHERON Annick, *La socialisation politique*, textes réunis par Nonna Mayer et Anne Muxel, Paris, Armand Colin, 1993, p. 8.

familier. Les institutrices que j'ai vues, elles, connaissaient le but de l'expérience, et ne voyaient pas d'inconvénient à ce que la socialisation politique soit abordée de manière originale, sans qu'elle ne soit précisément identifiée au moment de la rencontre avec leurs élèves. L'interaction fut très enrichissante et permis cette constatation : au sein des deux classes rencontrées, tous les élèves connaissaient les Schtroumpfs, en majorité par le dessin animé[34]. L'intérêt de cette expérience provient de plus de la relative hétérogénéité des deux classes : situées toutes deux en Zone d'Education Prioritaire à Amiens, l'une d'entre elles (classe 1) était en effet une CLasse d'Intégration Scolaire (CLIS), dont les élèves, âgés de 7 à 11 ans, avaient déjà travaillé avec la bande dessinée (en l'occurrence avec Boule et Bill, les personnages de Roba) dans le cadre d'un projet plus global de leur institutrice s'interrogeant sur la façon d'enseigner à des élèves en difficulté scolaire, projet débouchant sur un mémoire[35]. Il s'est avéré que pour ces élèves, dont une partie rejetait toute forme de lecture, un regain d'intérêt et d'effort est apparu pour la compréhension d'une histoire, les poussant ainsi à se plonger dans la lecture, car « *ce type d'écrit ne leur [était] pas inconnu* », « *le vocabulaire qui est généralement employé [était] à leur portée*[36] ».

Rencontrer cette classe permettait de renouveler l'expérience, qui avait dès lors pour objet les Schtroumpfs. Sans révéler ici les réflexions entendues dans cette classe, l'institutrice avait souligné, à l'issue de la matinée passée aux côtés de ses élèves, qu'ils avaient fait preuve avec les Schtroumpfs d'une « *grande identification* », condition nécessaire selon moi pour que s'instaure une méthode de travail qui leur soit adaptée. Concernant les élèves de la seconde classe (classe 2), âgés de 9 à 12 ans, la rencontre a permis de tester une autre vision des Schtroumpfs. De par les différences entre ces classes, j'ai pu ainsi rendre compte des deux niveaux de lectures de la série. Les planches avaient été choisies selon deux critères : d'abord en fonction du niveau des classes, les élèves de l'une des deux ne sachant en effet pas lire : ont donc été soumises aux élèves de la classe 1 la première planche du *Cosmoschtroumpf*[37], présentant quelques personnages, et une planche de *Schtroumpf vert et vert schtroumpf*, afin d'y montrer le sorcier Gargamel, ennemi des Schtroumpfs, cherchant à les capturer. Ces deux planches, aux dessins explicites, ne nécessitent pas forcément l'accès à la lecture afin d'être comprises et dès lors s'adaptent au public de la classe 1. La classe 2 a également eu l'occasion de discuter de la planche du *Cosmoschtroumpf*, à laquelle ont été ajoutées une planche du *Schtroumpfissime*[38], dont la lecture pouvait susciter des commentaires plus globaux, notamment sur le pouvoir et sa théâtralisation, et une dernière de *Schtroumpf vert et vert Schtroumpf*[39] sur la séparation du village en deux parties, métaphore des difficultés « communautaires » récurrentes de la Belgique. Ensuite, ces planches présentaient l'avantage à la fois d'illustrer clairement comment la

[34] Au moment de la rencontre avec ces classes, le dessin animé est diffusé les mercredi et dimanche matins sur M6.
[35] BOUTHORS Emilie, *La bande dessinée en CLIS*, mémoire pour l'obtention du CAPA-SH, Amiens, 2007.
[36] *Ibid.*, p. 8.
[37] PEYO, *Le Cosmoschtroumpf*, Dupuis, 1970.
[38] PEYO, *Le Schtroumpfissime*, Dupuis, 1965.
[39] PEYO, *Schtroumpf vert et vert Schtroumpf*, Dupuis, 1973.

société Schtroumpf s'organise et de permettre des comparaisons avec des situations réelles, liant ainsi la bande dessinée à la société et ouvrant la voie à des considérations en termes de socialisation politique, par les commentaires qui en seraient faits, en supposant qu'ils eussent révélé des dispositions politiques initiales.

Ce détour par la présentation de ma démarche d'alors me semble loin d'être fastidieux, et j'y reviendrai encore. Je souhaite ainsi mettre en avant la démarche compréhensive que j'avais mise à l'œuvre, pour contrer l'adulto-centrisme évoqué antérieurement et qui a longtemps marqué les études sur la socialisation politique des enfants. Ma démarche visait ainsi à construire une méthode adaptée aux dispositions des enfants pour mieux saisir le rapport entretenu avec certains éléments politiques, en me bornant à une approche rapide mais large de la notion de politique[40]. Cette démarche entre ainsi dans le cadre d'une vulgarisation de l'objet politique, comme les mathématiques ou les sciences de la vie et de la terre sont vulgarisées, en établissant un rapport avec un monde qu'ils connaissent, sans tomber dans une vision normative qui consisterait à déterminer ce qu'il est bon ou non que les enfants apprennent, en fonction de qu'il est bon ou non que les citoyens-adultes sachent, en référence à un citoyen-modèle imaginaire. Cette première expérience de terrain en master 2 avec des enfants m'avait également donné un aperçu de la difficulté particulière, en plus de trouver une méthode de travail convenable avec eux, de rencontrer des enfants libérés de toute contrainte institutionnelle, notamment scolaire. Une partie de ces difficultés se retrouve dans ce travail de thèse.

J'espère de la sorte, par ce témoignage d'une expérience passée, ainsi que par mon travail actuel, fournir des clés pour construire une méthode de travail la plus idoine possible associant enfance et politique, sur laquelle je reviendrai en fin d'introduction.

3. Le travail de Master 2 comme base au travail de thèse : repenser la socialisation politique des enfants

La recherche effectuée en master 2 visait donc à étudier un bien culturel, la bande dessinée *les Schtroumpfs*, afin de déterminer de quelle manière un objet *a priori* purement divertissant et dénué de toute ambition politique pouvait en réalité contribuer à offrir des premiers repères politiques à son lectorat, particulièrement chez les plus jeunes. Ce travail nécessitait de s'intéresser aux conditions de production concrètes de l'œuvre, à la trajectoire sociale de ses auteurs, et de

[40] Ainsi que le conseille Annick Percheron : « *il ne faut pas entendre le terme de 'politique' en un sens trop strict quand il s'agit de socialisation* », PERCHERON Annick, *L'univers politique des enfants*, op. cit., p. 5.

replacer la création artistique dans son contexte économique de production et les contraintes qui l'accompagnent (transferts médiatiques, division grandissante du travail à mesure que la série rencontrait du succès). L'autre pan de ce mémoire s'intéressait quant à lui aux multiples réceptions politiques des *Schtroumpfs*, façon d'analyser la dimension politique de l'œuvre sans tomber dans l'écueil interprétatif[41]. Cependant, se contenter d'une simple étude des conditions de production puis des réceptions variées qui lui étaient accolées ne suffisait pas à en faire un travail original, ce genre de démarche ayant été réalisé à de nombreuses reprises pour divers produits culturels[42]. Autrement dit, il me fallait aller plus loin que la simple recension des interprétations reliées aux trajectoires sociales de leurs auteurs. Il m'avait alors semblé opportun de me demander si, après tout, dans la mesure où ces œuvres présentées comme ludiques sont politisées[43], elles ne contribuent pas à la socialisation politique des lecteurs. Bien que les auteurs aient toujours nié toute velléité politique dans *les Schtroumpfs*, il s'avérait que la réalité était un peu plus complexe que le discours officiel ne le laissait entendre. Il apparaît que l'objet d'étude choisi en cinquième année me confrontait à un ensemble de défis à relever sur la question de la socialisation politique des enfants. Pêle-mêle, et à rebours d'une supposée « *innocence politique des enfants*[44] », sont posées diverses problématiques telles que l'existence de liens entre enfance et politique, la délimitation des frontières[45] du politique, la possibilité de l'existence de formes de socialisations politiques ailleurs que dans les instances traditionnellement observées, les indicateurs à prendre en compte pour évaluer les compétences politiques enfantines...

[41] Je partais en effet de l'hypothèse selon laquelle une œuvre n'a pas de valeur « intrinsèque »qui s'impose d'elle même partout et à tous, mais dépend des effets divers qu'elle suscite du côté du public. Cette hypothèse permet de comprendre pourquoi, à une même période, une œuvre peut parler à un individu mais pas à autre, ou pourquoi une même œuvre peut revêtir des interprétations différentes en fonction des aires/ères de réception. Ainsi, ce n'est pas une œuvre qui porte en elle-même un caractère politique, c'est le contexte de réception qui, à une période donné ou dans un lieu donné, la politise.

[42] LIEBES Tamar & KATZ Elihu, « *Six interprétations de la série Dallas* », *Hermès* n° 11-12, 1993, p. 125-144 ; CARDON Dominique, « La culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents », *Réseaux*, 2000, volume 18 n°99, p. 264-269.

[43] Au sens de Jacques Lagroye, c'est à dire qu'une étiquette politique est accolée sur un objet dont les caractéristiques ne le prêtaient pas, *a priori*, à un tel étiquetage, la politisation étant définie comme « *une requalification des activités sociales les plus diverses, requalification qui résulte d'un accord pratique entre des agents sociaux enclins, pour de multiples raisons, à transgresser ou à remettre en cause la différenciation des espaces d'activités* » (voir note 16).

[44] PERCHERON Annick, *Les 10-16 ans et la politique*, op. cit., p. 11-46.

[45] Dans la mesure où la définition de ce qui est ou non politique est un enjeu de luttes, et dans la mesure où il n'existe pas de substance du politique, l'utilisation du terme de « frontières » à son endroit peut sembler maladroit. Lionel Arnaud et Christine Guionnet, confrontés à la même problématique, précisent l'utiliser « *par rapport à une référence minimale sur laquelle la grande majorité des acteurs s'accordent à parler de « politique » : la politique « institutionnelle » au sens large, correspondant aux « institutions » définies par la (les) constitution (s) ou autres textes à valeur normative -autour de la gestion des affaires collectives au niveau national ou local- et aux activités en rapport avec ces institutions (processus électoraux, exercice d'un mandat, gouvernement, adoption de politiques publiques, commentaires et prises de position par rapport à l'action gouvernementale locale, nationale ou supranationale, etc)* », *Les frontières du politique. Enquête sur les processus de politisation et de dépolitisation*, PUR, Res Publica, 2005.

3.1. De la politique « ailleurs »[46] ?

Alors que de nombreuses études interrogent l'hypothèse d'une démobilisation politique via la crise de ses institutions représentatives[47], et que la diminution de la participation électorale ou la désaffection des partis politiques sont interprétées comme autant de symptômes d'un désintérêt croissant pour les affaires politiques[48], de nouveaux espaces semblent à l'inverse se politiser[49] (les polars[50], les émissions de télévision[51]) sous un même label que l'on peut qualifier de « culturel[52] ». Ainsi, le politique se jouerait presque autant dans les domaines de la culture et de la vie quotidienne que dans celui de la politique traditionnelle[53]. D'autres travaux ont eux mis l'accent sur les réceptions politiques que pouvaient susciter des œuvres littéraires *a priori* dénuées de toute ambition politique en fonction de leur contexte d'analyse : il en est ainsi de Jean-Marie Goulemot, qui, lorsqu'il était assistant à la Sorbonne, a demandé à ses étudiants de déterminer les séquences à partir desquelles ils structurent le roman *L'éducation sentimentale* de Flaubert. En 1967, le roman se constitue autour des amours d'un adolescent et d'une dame mûre. En 1969, sur le même exercice, le sens du roman est cette fois constitué autour des séquences politiques : « *Frédéric était dénoncé comme un bourgeois réactionnaire et lâche qui préférait les charmes de la forêt de Fontainebleau, en galante compagnie, à l'action révolutionnaire; On isolait le sac des Tuileries, la description de la répression de 1830, la satire des clubs, comme autant de temps essentiels du roman. Oublié le roman des amours inaccomplies de Frédéric Moreau et de madame Arnoux ! Et cela quelle qu'ait été l'option politique face aux événements de mai*[54] ». De la même manière, la bande dessinée *Tintin au Congo*, de Hergé, n'a jamais suscité de réactions particulières durant des décennies, avant d'être la cible, dans les années 2000, de nombreuses plaintes sur le caractère jugé colonialiste voire raciste des représentations des populations locales. Ainsi, durant l'été 2007, la controverse liée aux stéréotypes raciaux réapparaît suite à un avis de la Commission britannique pour l'égalité des races (British Commission on Racial Equality) jugeant la bande dessinée « raciste », et demandant de la retirer

[46] CURAPP, *La politique ailleurs*, Paris, PUF, 1998.

[47] FILLIEULE Olivier (dir.), *Le désengagement militant*, Paris, Belin, 2005 ; MATONTI Frédérique (dir.), *La démobilisation politique*, Paris, La Dispute, 2005.

[48] MUXEL Anne & JAFFRE Jérôme, « S'abstenir : hors du jeu ou dans le jeu politique ? », in BRECHON Pierre, LAURENT Annie, PERRINEAU Pascal (dir.), *Les cultures politiques des français*, Paris, Presses de Science Po, 2000, p. 19-52.

[49] ARNAUD Lionel & GUIONNET Christine, *Les frontières du politique*, op. cit., 2005.

[50] COLLOVALD Annie, « La lecture de polars : une contestation sans engagement ? », in BALASINSKI Justyne, MATHIEU Lillian (dir.), *Art et Contestation* (colloque organisé le 25 juin 2004 par le Laboratoire d'analyse des systèmes politiques de l'Université Paris X-Nanterre), Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006.

[51] TOURNIER Vincent, « Les "Guignols de l'Info" et la socialisation politique des jeunes (à travers deux enquêtes iséroises) », *Revue française de science politique* 4/2005 (Vol. 55), p. 691-724.

[52] MATHIEU Lilian & BALASINSKI Justyne (dir.), *Art et contestation*, op. cit. ; ROUSSEL Violaine (dir.), *Les artistes et la politique : terrains franco-américains*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, 2010.

[53] MELUCCI Alberto, *Challenging Codes : Collective Action in the Information Age*, Cambridge [England], New York, Cambridge University Press, 1996.

[54] GOULEMOT Jean-Marie, « De la lecture comme production de sens », in CHARTIER Roger (dir), *Pratiques de la lecture*, Paris, Payot, 2003, p. 119.

des librairies. La libraire *Borders*, aujourd'hui disparue, décide alors de ne plus vendre cet album au rayon « enfants », mais de le déplacer vers les bandes dessinées pour adultes. Il est aujourd'hui offert à la vente chez l'éditeur danois Egmont accompagné d'une mise en garde sur le caractère « *éventuellement offensant*[55] » qu'il pourrait présenter pour le lecteur, aussi bien s'agissant des personnages humains que des animaux.

L'ensemble de ces productions culturelles, en fonction de l'environnement dans lequel elles sont étudiées, peuvent renfermer un contenu politique en ce sens qu'elles sont l'objet d'interprétations liées à un contexte historiquement et socialement déterminé. Si des études ont mis l'accent sur ce que ces lectures font aux œuvres, rares sont celles qui se sont intéressées à ce qu'elles font à ceux qui les lisent. Il me semblait donc qu'il y avait là un pan important de recherches à développer : comment des productions culturelles peuvent-elles être un facteur de formation, de socialisation politiques ? L'ambition est dès lors de mettre l'accent sur l'impact en termes de socialisation politique des enfants d'instances *a priori* éloignées de la politique, mais dont la construction, la méthode de production, ou la façon dont on en parle, ne sont pas dépourvues de tout lien avec le politique, car elles mettent en scène, dans leur produit fini, des relations de pouvoir, des modes d'autorité, et par là, je forme l'hypothèse qu'elles peuvent participer de la construction des représentations politiques des individus. Les exemples développés ci-dessus contiennent des références ou un ancrage historique pouvant paraître évidents, mais le travail réalisé en master 2 m'indique qu'il est possible d'aller chercher des occurrences politiques plus discrètes, plus feutrées, dans de supports *a priori* éloignés de telles considérations mais au sein desquelles on peut trouver les traces, la marque d'une époque, d'une société, et de son environnement politique, dépassant ainsi le rôle limité qui leur est traditionnellement assigné. S'il me serait sans doute intéressant d'étudier des formes de socialisation politique au sein d'institutions traditionnelles, je ne saurais oublier en effet que le politique n'est pas l'apanage des institutions, des partis, ou des mouvements sociaux. Derrière ceux-ci s'imposent également les représentations tout autant constitutives du fait politique. En raisonnant de cette manière, je me tourne vers de nouveaux lieux où étudier la socialisation politique des enfants, longtemps exclusivement consacrée et encore très marquée par l'étude au sein de deux instances privilégiées : la famille et l'école. On pourrait même émettre l'hypothèse selon laquelle c'est paradoxalement en étudiant la socialisation politique par des voies non conventionnelles que l'on peut au mieux saisir ses ressorts, à l'abri de la surveillance dont sont l'objet les instances officielles.

3.2. La socialisation politique des enfants, des études insatisfaisantes

L'étude de la socialisation politique est depuis longtemps marquée par deux théories en apparence incompatibles. On retrouve la première d'entre elles dans les travaux fondateurs des années 1950 aux Etats-Unis, puis que l'on ressent chez Annick Percheron à partir des années 1970. Cette première conception postule l'existence d'une

[55] « *The work contains scenes which some readers may find offensive* ».

socialisation spécifiquement politique reposant sur des mécanismes et transitant par des canaux distincts. La seconde théorie, plus récente, considère que ce qui est désigné comme « politique » n'est en réalité qu'une autre manière de nommer le social. De ce point de vue, il n'existerait pas de socialisation spécifiquement politique.

C'est surtout la première théorie qui a été l'objet des plus amples développements. Il s'agit en effet d'une thématique rayonnante aux États-Unis dans les années 1950 et 1960, à l'époque où, considérée comme un sous-ensemble de la socialisation, elle est étudiée comme productrice de comportements politiques (selon les béhavioristes[56]), créatrice de culture politique et de valeurs (selon les culturalistes[57]), avec une dimension fonctionnelle très importante en tant que garante de l'équilibre politique et social[58]. L'étude d'Annick Percheron sur « *l'univers politique des enfants* » dans les banlieues de Tircis et Audon en 1969 et 1970[59] ouvre le champ de recherche de la socialisation politique en France. Durant de nombreuses années, l'étude de Percheron est restée la seule grande recherche d'envergure sur les enfants, alors même que ceux qu'elle avait étudiés étaient devenus parents. Elle y affirmait que « *l'univers politique des enfants n'[était] ni amorphe, ni indifférencié, ni simplement calqué sur celui des adultes*[60] », et que « *l'enfant ne se développ[ait] pas dans le contexte d'un système idéal. Il apprend à connaître, à aimer ou à ne pas aimer le système tel qu'il le voit fonctionner, avec un grand réalisme*[61] ». De chaque côté de l'Atlantique se sont succédé plusieurs courants théoriques et méthodologiques privilégiant chacun une certaine conception de l'objet étudié, ce que Sophie Maurer résume en indiquant que la socialisation politique est « *un champ de controverses* »[62]. Un bref aperçu de l'histoire de ces études et des conceptions aboutit au constat que le champ a été quasiment délaissé aux Etats-Unis tandis qu'il n'a été que peu renouvelé en France après son introduction au même moment, à partir des années 1970. Les béhavoristes, empreints de l'idée selon laquelle les apprentissages les plus précoces sont les plus décisifs, ont d'abord tenté de trouver l'explication des comportements électoraux chez les enfants[63] : la socialisation est alors considérée comme un

[56] CAMPBELL Angus, CONVERSE Philip, MILLER Warren, STOKES Donald, *The American Voter, an Abridgment*, Survey research center, University of Michigan, John Wiley and Sons, Inc., 1960 ; CAMPBELL Angus, GURING Gerald, MILLER Warren, *The Voter Decides*, New York, Evanston, Row, Peterson and co., 1954.

[57] BERELSON Bernard, GAUDET Hazel, LAZARSFELD Paul, *The People's Choice*, New York, Columbia University Press, 1944 ; BERELSON Bernard, LAZARSFELD Paul, MCPHEE William, *Voting*, Chicago, University of Chicago press, 1954.

[58] EASTON David, *A Framework for Political Analysis*, New York, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 1965 ; *A System Analysis of Political Life*, New York, John Wiley and Sons, 1965.

[59] PERCHERON Annick, *L'univers politique des enfants*, op. cit.

[60] *Ibid*., p. 241.

[61] *Ibid*., p. 253.

[62] MAURER Sophie, « École, famille et politique : socialisations politiques et apprentissage de la citoyenneté. Bilan des recherches en science politique », Dossiers d'études des allocations familiales, n°15, décembre 2000.

[63] HYMAN Herbert, *Political Socialization. A Study in the Psychology of Political Behavior*, Glencoe, The Free Press, 1959 ; GREESTEIN Fred, *Children and Politics*, New Heaven, Yale University Press, 1965.

mécanisme de reproduction essentiel à la stabilité du système politique. Cette étude des mécanismes de transmission des orientations partisanes et des préférences idéologiques constitue jusqu'à la fin des années 1980 l'unique ambition des travaux sur la socialisation politique, aussi bien aux États-Unis qu'en France, en dépit de ses biais normatifs, puisque sont sous-tendues les idées selon lesquelles l'individu politiquement socialisé correspond implicitement à un citoyen « modèle » selon des critères tels que l'intérêt pour la chose politique, la participation aux élections, les discussions politiques entre amis, en faisant abstraction d'autres formes de socialisation moins évidentes, moins ancrées dans les institutions, mais certainement tout aussi formatrices. Ainsi que le résume Anne Muxel, « *la mesure la plus habituelle de la construction opérée au cours du processus se fait [alors] à partir du constat de l'acquisition plus ou moins aboutie, plus ou moins complète, d'une panoplie de qualités ou d'actions signant les attendus d'une intégration politique réussie : s'intéresser à la politique, être inscrit sur les listes électorales, voter, se montrer déterminé dans ses choix, se mobiliser dans des actions collectives, s'engager dans des organisations partisanes ou associatives, développer une attitude confiante et favorable à l'égard des institutions et des hommes politiques*[64] ». Or, ces premières études américaines semblent porter en elles un défaut qui était au moment de leur réalisation invisible : en considérant la famille comme l'instance de socialisation politique essentielle voire monopolistique, elles ont masqué la focalisation sur la famille, caractéristique de la période de réalisation de ces études. La place accordée à la famille a été amoindrie en raison de trois facteurs principaux. Les mouvements sociaux de la fin des années 1960, aux États-Unis comme en Europe, ont largement remis en cause l'hégémonie supposée de la famille. L'apparition de phénomènes de rupture familiale, de refus d'héritage[65], ou de critiques de l'institution familiale, vue comme répressive par des mouvements soixantes-huitards et post-soixante-huitards, ont conduit certains chercheurs à élargir la focale sur d'autres instances de socialisation. Enfin, la prise en compte du contexte politique a conduit à élargir le champ d'étude : la période de prospérité économique et sociale durant les présidences d'Eisenhower et Kennedy peut grandement expliquer pourquoi la figure du président symbolise l'image d'un guide moral et bienveillant[66], contexte peu propice à n'observer autre chose qu'une forme de reproduction du système politique. Depuis, d'autres chercheurs ont confirmé que les études de socialisation politique sont indissociables du contexte dans lesquelles elles se déroulent[67]. Depuis lors, les travaux

[64] MUXEL Anne, « Socialisation et formes de liens au politique dans le temps de la jeunesse », communication au Congrès de l'association internationale de science politique, Québec, 2000.

[65] Ainsi, Jennings et Niemi, dès 1968, ont souligné que la transmission parfaite des préférences à destinations des enfants était plutôt l'exception que la règle, JENNINGS Kent & NIEMI Richard, « Political Socialization and the High School Civics Curriculum in the United States », *American Political Science Review*, vol. 62, n°3, p. 852-867.

[66] EASTON David & DENNIS Jack, *Children in the Political System*, New York, McGraw-Hill, 1969.

[67] SEARS David & VALENTINO Nicolas, « Politics Matters : Political Events as Catalysts for Preadult Socialization », *American Political Science Review*, vol.91, 1997 ; « *Tout enfant naît à un moment T de l'histoire de sa famille et de sa communauté et ces éléments qui constituent sa préhistoire jouent un rôle non négligeable par rapport à son développement postérieur* ». Notons aussi que les enfants de Gaza et de la Cisjordanie ne jouent pas aux cow-boy et aux indiens, mais aux « Israëliens et aux Palestiniens », MANSOUR Sylvie, « Jeu et socialisation politique chez les enfants de l'Intifada », in SAADI-MOKRANE Djamila (coord.), *Sociétés et cultures enfantines*, Lille, Université Charles de Gaulle, 2000.

se sont attachés à pointer d'autres instances de socialisation, désormais multiples, et ce principalement en France, avec Annick Percheron. Sa principale enquête, déjà citée[68], en est un exemple : désormais, on réfléchit davantage à la manière dont se construisent les perceptions enfantines et les systèmes généraux de représentations politiques des enfants. Les opinions et les préférences, qui constituaient l'essentiel des recherches en ce domaine, s'effacent au profit de notions plus englobantes telles que les valeurs et les attitudes, ce qui permet également d'élargir la définition du politique, dans la mesure ou ces valeurs et attitudes peuvent s'observer et sont parfois déconnectées de la politique institutionnelle. Plus récemment, dans cette même optique, Claude Dubar et Bernard Lahire ont développé le concept de « disposition », qui a le mérite d'étudier les transmissions par un autre prisme que celui des opinions et des préférences : il s'avère que les structures sociales transmettent davantage des systèmes de lecture, ce qui permet d'étudier plus finement les phénomènes de changement et les éventuelles ruptures en se détachant d'un référentiel normatif conduisant à estimer « anormale » toute forme de non-reproduction du modèle parental à destination des enfants.

Cependant, peu d'études sont venues renouveler les travaux d'Annick Percheron, alors que l'élargissement du domaine d'étude de la socialisation politique semblait présager l'ouverture de problématiques jusque là ignorées. Si Annick Percheron a permis de prendre en compte le rôle actif du socialisé, elle n'est toutefois pas parvenue à se détacher de références à l'univers politique « adulte ». Le travail de master 2 entrait d'ailleurs dans cette logique d'extension du champ d'étude de la socialisation politique, sans toutefois pouvoir approfondir l'analyse en termes de dispositions. Tenter de dépasser les lieux classiques d'études semble pouvoir ouvrir de nouveaux horizons d'analyse.

L'essentiel des études portant sur la socialisation politique a donc consisté dans un premier temps et pendant quelques décennies à travailler sur des enfants, à évaluer leur degré de politisation et à rapporter ce degré de politisation à de grands déterminants sociaux sans chercher à comprendre très concrètement comment cette socialisation se fait. En retour, les rares travaux qui portent sur la réception politique des produits « extra-politiques » tendent à se centrer sur les seuls adultes et à examiner ce que cette réception fait à ces produits, plutôt que ce qu'elle fait à ceux qui les reçoivent. Cette apparente transformation progressive des formes de politisation des individus suppose dès lors une adaptation des manières de travailler sur la socialisation politique. En somme, selon la conception retenue de la socialisation politique, les objets étudiés diffèrent. Ainsi, les rapports des enfants à l'univers spécialisé de la politique a été bien plus étudié, en mobilisant des concepts rattachés à cet univers spécialisé : partis, présidents, élections... Tandis que le rapport politique des individus au monde social, dans une vision plus élargie mériterait d'être approfondie, afin que soient saisis, du point de vue enfantin, les rapports sociaux, les systèmes de classements et de hiérarchisations,

[68] PERCHERON Annick, *L'univers politique des enfants*, op. cit.

les représentations des divisions sociales, et que soient compris ces modes d'appréhension, et ce sans qu'il ne soit nécessaire d'aller enquêter sur des terrains « exotiques ». Le rapport politique des enfants au monde social peut être étudié sur les mêmes terrains que ceux permettant de saisir le rapport des enfants au monde politique. Il s'agirait ainsi de se détacher d'une étude qui accorderait le primat aux structures sociales pour davantage se tourner vers une étude qui appréhenderait les phénomènes de socialisation politique « par le bas ». Concrètement, il me semble opportun de partir du discours des enfants et de comprendre leur environnement, sans qu'il ne soit forcément fait de référence directe à la politique institutionnelle, dans le mesure où de telles références font rarement sens pour ce type de population. Mon but est dès lors de réduire l'écart entre les questionnements proprement scientifiques et la méthode à mettre en œuvre pour saisir les rapports politiques enfantins. La prise en compte du point de vue des enfants conduit à un élargissement du champ d'application des recherches en socialisation politique, le politique étant dès lors considéré d'une façon extensive, ce qui permet de renouveler les indicateurs de la socialisation politique, qu'il s'agisse aussi bien de lieux que de moments.

Préalablement à ces questionnements pour lesquels je tenterai de trouver des réponses sur le terrain, il me semble donc qu'il est nécessaire de mettre en place une méthodologie qui permette de saisir au mieux, et dans leur diversité, les représentations du monde enfantines, condition indispensable à une approche compréhensive à leur égard.

3.3. La nécessité de mettre en place une méthodologie innovante pour appréhender la socialisation politique

J'estime que mes premières confrontations au terrain avec des enfants furent assez rudes eu égard à la manière de pratiquer la discipline jusqu'alors, c'est à dire principalement de façon théorique et par une sanction sous forme de note via un examen écrit en fin de semestres. La formation des chercheurs en science politique est ainsi faite qu'elle n'offre à proprement parler un premier contact avec un contenu méthodologique qu'à partir de la Licence 3 de science politique (dont toutes les facultés de droit, dans lesquelles, le plus souvent, se trouvent les cursus de science politique, ne sont pas pourvues). D'abord sommaire, cette première approche devient plus conséquente en Master 1, où, soumis à l'exercice d'un premier mémoire de recherche, les étudiants se retrouvent confrontés à cette réalité concrète. Si les cours de méthodologie dispensés leur permettent de ne pas être lâchés de façon complètement dépourvue et sans ressource, il n'empêche que la teneur de ces cours n'incite guère à travailler avec des enfants : non seulement le contenu pratique est faible, mais de surcroît, quand il est question d'aller observer des actions concrètes et d'en interroger les acteurs, il est tourné vers des populations « abordables ». Si à chaque méthode d'enquête sont données des clés afin qu'elle se réalise au mieux, l'impression est donnée qu'au cours dispensé correspondra une situation dont le déroulement suivra de façon quasi linéaire le développement du cours sans qu'il n'y ait à un moment ou un autre de déviation ni de

résistance dans ce qui apparaît comme un déroulé-type, immuable et renouvelable à souhait d'une situation à un moment donné, qu'il s'agisse d'une observation ou d'un entretien.

Bien évidemment, de nombreux conseils sont donnés pour ne pas tomber dans certains écueils; s'ils sont en apparence élémentaires, leur énoncé n'est jamais inutile quand l'instant pratique arrive : par exemple, négocier, lors d'un entretien le « contre-don », comme l'envoi du travail de recherche quand celui-ci sera terminé ; ou demander délicatement l'autorisation d'enregistrer la discussion, sans que la démarche ne paraisse trop brutale ou qu'elle ne suscite des réticences quant à la bonne tenue de l'interaction. Mais au final, assez peu d'indications sont données quand se présentent des situations où la relation en elle-même comporte de nombreux risques de mise en difficulté du chercheur, ou alors pour distiller des indications quant aux enquêtes en milieux dits « difficiles », principalement définis en termes de zone géographique ou de violences[69]. Il est dès lors peu étonnant qu'émanât de jeunes chercheurs, constatant eux-mêmes leur désarroi en situation de face à face, un célèbre article faisant office de guide méthodologique à l'attention d'enquêteurs destinés à interroger un certain type de population, l'une des principales difficultés soulignée étant de « *s'imposer aux imposants*[70] », c'est à dire de parvenir à appliquer la méthode de l'entretien, du questionnaire, ou toute autre technique d'enquête, à des professionnels de la prise de parole publique, au parcours professionnel ou intellectuel riche, dont le discours est rodé, répété, destiné à donner de leurs activités une image convenue, plaçant de fait le jeune chercheur en double position d'infériorité : infériorité statutaire et infériorité face à une aisance orale qu'il n'a pas forcément. C'est en constatant le « *choc de la réalité [qui] les impressionne tous*[71] » que des étudiants, sortant de DEA, avaient ressenti la nécessité, face aux « *non-dits qui entourent le travail de terrain et incitent à éclairer les conditions d'appropriation des méthodes que le sociologue professionnel met parfois en œuvre de façon routinière* », de faire partager leur expérience de terrain à leurs successeurs, apprentis-chercheurs. Si ces difficultés sont réelles, d'autres sont moins abordées, comme l'interaction que j'ai connue avec des classes dont les élèves ne jouent pas le jeu d'un rapport socialement construit, au profit d'une relation beaucoup plus libre au cours de laquelle des questions inattendues surviennent (« *dis, tu travailles dans la bande dessinée alors ?* », « *T'es grand, tu mesures combien ?...* »[72]), montrant ainsi que l'entretien, surtout s'il est collectif, ne peut être pensé que comme une technique qu'on l'on peut

[69] BOUMAZA Magali & CAMPANA Aurélie, « Enquêter en milieu "difficile". Introduction », *Revue française de science politique* 2007/1, Volume 57, p. 5-25.

[70] CHAMBOREDON Hélène, PAVIS Fabienne, SURDEZ Manuelle & WILLEMEZ Laurent, « S'imposer aux imposants. À propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien », *Genèses* n°16, juin 1994, p. 114-132; Voir aussi Sylvain LAURENS, « "Pourquoi" et "comment" poser les questions qui fâchent ?. Réflexions sur les dilemmes récurrents que posent les entretiens avec des "imposants" », *Genèses* 2007/4, N° 69, p. 112-127.

[71] GRAWITZ Madeleine, *Méthode des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 1986, p. 738.

[72] Remarques entendues lors de mon travail de terrain en M2.

renouveler de façon mécanique. Surtout, il est parfois des moments où j'ai dû me muer en enquêté face à la curiosité de mon auditoire, dont je n'avais pas soupçonné que les quelques renseignements donnés en prélude à mon intervention ne rassasieraient en rien l'appétit des enfants, qui préfèrent obtenir des renseignements plus simples que la situation institutionnelle de la personne qui vient les voir. L'entretien reste cependant quasiment incontournable dans le cadre d'une enquête en sciences sociales, car il permet de recueillir des informations, notamment la perception des acteurs via leur langage, qu'il serait impossible d'obtenir d'une autre manière. Si quelques obstacles rencontrés par Hélène Chamboredon, Fabienne Pavis, Manuelle Surdez et Laurent Willemez me sont restés inconnus, notamment pour ce qui a concerné l'accès à mes enquêtés, car dénué des nombreux intermédiaires participant à la mise à distance des « dominants[73] », certaines réflexions, même si elles sont d'une autre nature, sont autant déstabilisatrices que le discours de représentation d'un « imposant », et nécessitent dès lors que l'on se questionne sur des méthodes d'enquête innovantes. Être soi-même un « imposant » m'expose à une ascendance à laquelle on n'est pas plus préparé qu'à la condescendance subie en d'autres situations. L'attente, perceptible avant mes interventions, tend à dramatiser celles-ci : lors de mon étude de master 2, j'étais ainsi un jour installé à 8h25 en fond de classe, pour une arrivée des élèves à 8h30. Après une attente des élèves dans le couloir jouxtant la salle en compagnie de l'institutrice, celle-ci, quand ils se sont mis en rang, leur a donné l'autorisation d'entrer en cours, et les élèves ont eu leur foulée ralentie par ma présence qu'ils ont découverte avec surprise, avant de se retourner fréquemment en échangeant quelques mots avec leurs camarades lorsque le cours a commencé. Grande était aussi mon angoisse au moment de me présenter face à ces élèves : je ne pas savais en effet s'il fallait me présenter en tant que « étudiant en Master 2 de science politique », réalisant un « mémoire de recherche ». Saisiraient-il seulement ce que les mots que j'utiliserais signifiaient ? Il m'a donc fallu solliciter l'aide des enseignantes qui m'ont soufflé la formulation « *école pour les grands* » pour évoquer l'établissement dans lequel je me trouvais dans le cadre de mon étude.

L'expérience montre qu'il fallait ici s'imposer aux enfants de manière différente, s'effacer dans un premier temps pour tenter d'appréhender le langage qu'ils utilisent pour ensuite le restituer sans qu'il n'y ait de décalage trop perceptible au niveau du vocabulaire utilisé dans la présentation du travail puis dans l'expérience en elle-même. Ainsi, expliquer mon travail afin qu'il soit compréhensible à de jeunes élèves du primaire s'avère être un redoutable exercice social, ne serait-ce que dans sa présentation. Ce premier contact avec le terrain marqua donc l'immense décalage qui peut exister entre l'attirail théorique dont on peut se doter en tant que chercheur et la réalité empirique, toujours surprenante, inattendue, déstabilisante. Dans le cadre d'un mémoire de master 2, je n'avais pas pu suivre sur un temps long les enfants à qui avaient été soumises des planches de bande dessinée, si bien que je me sentais comme réellement étranger à l'école et au monde des enfants : le temps passé avec eux ne permettait pas de connaître leurs activités, intérêts, niveau scolaire, activités en récréation ou hors de

[73] Il n'empêche que d'autres formes de résistance se sont manifestées.

l'école. J'avais fort heureusement pu bénéficier de l'aide des institutrices, qui retraduisaient mes questions (ou les réponses de leurs élèves) en cas d'incompréhension entre eux et moi, et en quelque sorte essuyaient les plâtres de mon manque d'expérience. Mais il m'avait paru évident qu'un travail sur un temps plus long nécessiterait une connaissance accrue de l'univers -pas seulement politique- des enfants, de leurs perceptions de nombreuses situations, afin de ne pas m'en remettre systématiquement à des adultes qui, eux, les connaissent, adultes dont la présence n'est d'ailleurs pas toujours souhaitée pour les besoins de l'enquête. La connaissance de cet univers et des mode de pensée enfantins permettrait en outre d'éviter l'écueil de l'imposition de problématique : je supposais en effet qu'en arrivant du jour au lendemain dans une école et en travaillant avec des enfants sans les connaître, je risquais fort d'amener dans mon travail des éléments qui ne font pas forcément sens pour eux. Même s'ils peuvent constituer des questions scientifiques, celles-ci demeureraient d'une grande vacuité si elles ne correspondaient en fait qu'à une projection du chercheur sur ce qu'il imagine être des préoccupations enfantines. C'est pourquoi j'estimais qu'il fallait placer les enfants, leurs perceptions, leurs ressentis, leurs impressions, au centre de l'analyse, et les étudier pour ce qu'ils sont, et non pour ce qu'ils ont à révéler des adultes ou du système politique dans lequel ils évoluent : la spécificité de l'univers enfantin, déjà débroussaillé par Annick Percheron, se devait d'être au centre de la recherche.

*

L'origine de mon objet de thèse s'inscrit donc directement dans une expérience personnelle passée, plus ou moins récente. Il semble que mon rapport actuel au monde politique soit le produit d'une socialisation politique familiale particulière, reçue davantage en termes de dispositions et de postures qu'en termes de contenus. Mon rapport à la littérature durant mes années d'apprentissage de la lecture m'a ensuite conduit à m'intéresser principalement à des bandes dessinées, que j'ai quelques années plus tard prises comme objet d'étude en considérant qu'elles n'étaient peut-être pas complètement étrangères à l'acquisition de ces dispositions. Les questions fondamentales qu'a posé mon travail de terrain en cinquième année d'études – pointer les limites des études sur la socialisation politique, élargir le champ d'application de la socialisation politique, constituer une méthode qui fasse sens pour les enfants- font écho à des problématiques posées par les recherches sur la socialisation politique depuis ses débuts : il semble que l'on puisse trouver comment concilier les approches *a priori* incompatibles entre rapport des enfants à la politique et rapport politique des enfants au monde social, en les interrogeant sur leurs conceptions générales de l'ordre social tout en partant d'un cadre institutionnel par exemple. Ces questions constituent dès lors une base stimulante pour un travail de plus grande ampleur, aussi bien sur les plans théorique que méthodologique. Avoir l'ambition de repenser la socialisation

politique des enfants nécessite de reprendre plus en détails ces questionnements initiaux dont les réponses demeurent encore aujourd'hui incertaines.

PARTIE 1 – BILAN DES SAVOIRS, NOUVELLES QUESTIONS THÉORIQUES ET MISE EN PLACE DU DISPOSITIF D'ENQUÊTE

La « socialisation » est une problématique capitale des sciences sociales, mais aussi une question aux enjeux sociaux : elle demeure fondamentale pour ce qui relève de la formation et de l'évolution des identités. Régulièrement, l'actualité médiatique nous offre à voir une représentation des « jeunes » presque exclusivement au prisme des difficultés qui les touchent. Si la question de la formation des individus par la société est régulièrement soulevée afin d'y trouver les raisons des phénomènes, le plus souvent des problèmes, qui affectent cette société, les raisons profondes des attitudes déviantes de ceux que l'on appelle de façon globalisante les « jeunes » sont alors renvoyées au rôle de la famille et, plus récemment, de l'école, instances traditionnellement associées à la socialisation des individus et pensées comme un lieu d'apprentissage de la citoyenneté. Ces références aux mécanismes de formation et de transformation des systèmes individuels de représentations, d'opinions et d'attitudes renvoient implicitement à une partie de la socialisation, la socialisation politique.

L'augmentation supposée des « incivilités », leur « ethnicisation », la diminution des repères traditionnels d'un « bon » fonctionnement politique (participation électorale, intérêt déclaré pour la politique), constituent autant de facteurs appelant à une réflexion sur la formation de futurs citoyens responsables. Les travaux relatifs à la question sont dans leur majorité gouvernés par des présupposés normatifs : il s'agit de déterminer quels sont les meilleurs moyens d'éduquer à la citoyenneté, plutôt que de prendre en compte des problématiques réellement parlantes pour ceux qui en sont les destinataires. Leurs analyses se situent toutefois au cœur des interrogations qui animent le champ de la socialisation politique, puisqu'elles permettent de comprendre quel rôle est dévolu aux instances traditionnelles dans la formation politique des enfants. Il existe ainsi une

abondance de travaux théoriques et normatifs sur l'enjeu et les impératifs de l'éducation civique, contrastant avec le faible renouvellement des travaux fondateurs d'Annick Percheron sur la socialisation politique.

De prime abord, il peut paraître simple de considérer la socialisation des jeunes et des enfants comme objet d'étude : en effet, les enfants sont souvent une réalité familière que beaucoup côtoient quotidiennement, ou de façon intermittente, voire sporadique, en tout cas rarement inexistante, et, par là, beaucoup participent à des formes diverses d'éducation, par des comportements, des paroles, des gestes qui leur sont adressés. Toutefois, les prénotions qui entourent un objet de recherche sont précisément les premiers obstacles qu'il faut surmonter afin de produire une véritable connaissance sur la socialisation politique et l'enfance.

Nous souhaiterions, en préambule à cette première partie, offrir un premier aperçu des termes de notre objet de recherche. Celui-ci soulève d'importants obstacles sémantiques. Certains termes que nous utilisons à dessein sans les interroger depuis le début de notre propos, et ceci afin de mieux montrer les évidences qui les entourent, méritent en effet que l'on s'y attarde. Nous le verrons, ils nécessitent un usage précautionneux tant ils sont porteurs de lourdes implications en termes théoriques et méthodologiques. La notion de « socialisation politique », loin d'être consensuelle, offre un contenu fait d'étapes et de subdivisions difficiles à cerner avec précision. Assez curieusement, ce sont les deux termes mêmes de l'expression « socialisation politique » qui apportent davantage de zones d'ombres que d'éclairages sur notre façon d'aborder la question. Nous montrerons d'abord que la socialisation politique est le plus souvent construite autour de deux dimensions : l'une, qui envisage la notion selon une approche processuelle, et l'autre qui la considère comme un contenu à atteindre.

Puis nous voudrions rappeler que « l'enfance », comme « la jeunesse », est une notion contingente, que l'on ne peut évoquer sans la replacer dans un environnement historique et social donné. Trop souvent évoquées de façon homogénéisante, « l'enfance » et « la jeunesse » constituent des catégories complexes trop souvent réduites à une part peu significative de leur réalité. Lorsque nous étudions une population, nous ne pouvons faire l'impasse, en science politique, sur ses structures et ce qui la constitue en tant que groupe, au même titre que cette démarche s'applique pour l'étude de nombreuses populations[74].

Nous souhaitons enfin nous arrêter sur l'association entre enfance et politique, qui ne va pas de soi, en raison des représentations qui pèsent sur chacune de ces notions. Il nous semble que les difficultés à associer les deux termes « enfance » et « politique » résultent d'une méconnaissance de l'un et de l'autre. L'objet de notre introduction est précisément de lever ces réticences en considérant que ce qui relève de questions « politiques » n'est pas circonscrit à un domaine dont serait exclue, « par nature », « l'enfance ».

[74] Voir ainsi : BOLTANSKI Luc, *Les cadres, la formation d'un groupe social*, Editions de Minuit, Paris, 1982.

1. Qu'est-ce que la « socialisation politique » ?

Il nous semble qu'il ne peut y avoir de définition universelle et intemporelle de la socialisation politique : l'important est moins de définir une typologie fixe et universelle des moments et des instances de socialisation que de restituer le plus précisément possible ce qui la compose, en partant de l'hypothèse que ce qui constitue la socialisation politique n'est pas un domaine de faits mais « *une notion, une manière d'envisager le réel et un type de regard à construire*[75] ».

1.1. De nombreuses définitions...

Il existe de nombreuses définitions de la socialisation politique ; la plus couramment acceptée est la suivante : « *la notion de socialisation politique, dans son acception la plus globale, désigne les mécanismes et les processus de formation et de transformation des systèmes individuels de représentation, d'opinions et d'attitudes politiques. Ce sont des phénomènes qui s'inscrivent dans la durée de vie entière*[76] ».

La plupart des manuels évoquent ainsi un « processus », des « façons », par lesquels la société modèle les individus : la notion de socialisation politique, dans une acception large, désigne « *les mécanismes et les processus de formation et de transformation des systèmes individuels de représentation, d'opinions et d'attitudes politiques*[77] » ; « *la socialisation politique consiste en un processus d'apprentissage; c'est un processus par lequel les normes sont apprises*[78] » ; « *la socialisation politique est le processus de développement à travers lequel se fait la maturation politique du citoyen*[79] » ; « *la socialisation politique est le processus d'apprentissage par lequel l'individu acquiert et intériorise les valeurs, normes…*[80] » ; « *les processus de socialisation ne se référent pas nécessairement à l'intériorisation de normes et de valeurs. Ce pourrait aussi bien être l'adoption de types de comportements*[81] » ; « *la socialisation politique est le processus par lequel l'individu développe sa connaissance du monde politique et accède (...) à la compréhension des événements politiques*[82] » ; « *la socialisation politique est le processus par lequel l'enfant apprend la culture politique dans laquelle il vit. Le contenu de ce qui est appris peut très bien varier d'une culture à l'autre et d'une sous-culture à l'autre*[83] » ; « *la socialisation politique (...) est essentiellement un processus conservateur facilitant le maintien d'un statu quo faisant*

[75] DARMON Muriel, *La socialisation*, Paris, Armand Colin, 2007 [2007], p. 6
[76] PERCHERON Annick, *La socialisation politique : défense et illustration* in GRAWITZ Madeleine & LECA Jean, *Traité de science politique*, Tome III, L'action politique, Paris, PUF, 1985, p. 165.
[77] *Ibidem*.
[78] VERBA Sydney, « The Comparative Study of Political Socialization », *Congrès de l'association américaine de science politique*, Chicago, septembre 1964.
[79] DAWSON Richard & PREWEITT Kenneth E., *Political Socialization* , Boston, Little, Brown, 1969, p. 27.
[80] SIGEL Robert, « Political Socialization and Social Class. A Study of Working Class School Children », Congrès de l'association internationale de science politique, Munich, septembre 1970.
[81] ALLERBECK Klaus, « Alternative Explanation of Particpation in Students Movements », *Congrès de l'AISP, Munich*, septembre 1970.
[82] PYE Lucian, *Politics, Personnality and Nation Building*, New Heaven, Yale University Press, 1962, p. 45.
[83] JAROS Dean, HIRSCH Herbert, FLERON Frederic I. Jr, « The Malevolent Leader : Political Socialization in an American Subculture », *American Political Science Review*, vol. 62, 1968, p. 565

aimer aux gens le système sous lequel ils sont nés[84] »; « *la socialisation politique est le processus par lequel les cultures politiques sont formées, maintenues et changées*[85] ». En réalité, cette définition en termes de processus apporte davantage de problèmes que de solutions. Les termes employés sont très flous, et il faudrait leur substituer des agents et instances précises pour y observer des effets, produits, et résultats spécifiques. Comme l'indique Florence Plumat, un détour par l'étymologie du mot « processus » éclaire les implications de son utilisation : « *le mot se fonde sur la racine latine "procedere" qui signifie avancer ou s'avancer. Le processus est donc une évolution, un développement, un épanouissement vers un objectif fini. Aspect secondaire : la régularité, la continuité ou l'unité de faits préside à l'existence d'un processus*[86] ». Dès lors, si l'on continue de considérer la socialisation comme un processus, nous restons enfermés dans l'idée qu'elle serait inévitable ; pourtant, on ne sait rien de sa permanence ou de sa linéarité : « *toute définition de la socialisation politique devrait se garder de verser dans une logique développementaliste en insistant sur le déroulement implacable de la notion de processus; renonçant à tout aspect laissant apparaître l'idée de "produit fini" ou "achevé", elle éviterait de se limiter à l'acquisition de règles, de normes ou d'ordre, à l'intégration de l'individu dans un groupe pré-défini, au développement d'une culture politique à l'intérieur de laquelle la contradiction n'existe pas; de s'arrêter à la production du citoyen, à une passation éternelle et universelle de sens et d'orientations entre générations ou pire, à une garantie d'équilibre et de stabilité*[87] ». Définir la socialisation comme un processus et comme un but à atteindre, c'est nier la manière dont cette socialisation se fait pour chacun. On essayait de voir si les processus fonctionnaient bien dans une logique de reproduction du système politique, au lieu de restituer la logique de construction politique pour chacun. Si le terme présente un avantage certain, à savoir la référence à une évolution sur le temps long, et, par là, l'acceptation que la socialisation politique a un début et une évolution tout au long de l'existence, raisonner en termes de processus revient à admettre qu'un « objectif fini » - savoir se repérer dans l'univers politique - doit être atteint, et ne pas l'atteindre serait assimilé à un échec

La plupart des approches menées jusqu'alors s'apparentent donc davantage à un bilan des savoirs, en collant une grille d'interrogation et de décryptage adulte sur les enfants, sans imaginer que ces derniers construisent peut être leur rapport au politique selon des considérations différentes. Les enquêtes à partir desquelles

[84] NIEMI Richard G. and associates, *The Politics of Future Citizens*, San Francisco, Jossey-Bass publishers, 1974, p.8.

[85] ALMOND Gabriel A & POWELL G. Bingham, *Comparative Politics Today : a World View*, New York, Little Brown and company, 1984, (1e edition 1966), p. 79.

[86] PLUMAT Florence, *« L'univers politique des enfants » en 2001. Lectures critiques et nouvelles questions autour de la socialisation politique des 5-12 ans*, Thèse pour l'obtention du doctorat de l'université de Lille 2 en science politique, sous la direction de Michel Hastings, Lille, 2001, p. 163.

[87] *Ibid.*, p. 28

sont extraites ces définitions apparaissent davantage quantitatives que qualitatives, « *plus statistique[s] que pratique[s] , et, en tout état de cause, plus statique[s] que dynamique[s]* [88] ». Il en est ainsi également des études qui définissent la socialisation comme un produit fini, un but à atteindre, des connaissances à accumuler : « *le produit final de la socialisation politique est un ensemble d'attitudes envers le système politique*[89] » ; « *la socialisation politique est le résultat des interactions continues entre l'individu et la société*[90] » ; « *la socialisation politique est le produit des interactions entre un événement du domaine politique et les réponses individuelles à cet événement*[91] ». De ce point de vue, la socialisation politique est souhaitable, à la fois pour l'individu et pour la société, nous nous retrouvons alors dans un biais normatif. Il reste fréquent de trouver des analyses des propos d'enfants à la lumière d'intérêts scientifiques liés au changement ou à la permanence sociale : la socialisation serait nécessaire à une vie politique viable, faciliterait le soutien de la population au système politique en place. En réalité, la socialisation politique n'est pas qu'une accumulation de connaissances, et la définition de référence précédemment évoquée peine à s'adapter à toutes les modalités de la vie politique d'aujourd'hui, et à toutes celles de la participation politique aujourd'hui. Se limiter à un certain nombre de connaissances et de normes enseignées aux enfants, c'est à dire confondre information et socialisation, n'est plus envisageable de nos jours. Si Annick Percheron soulignait cet écueil, elle ne parvenait cependant pas à le dépasser : « *on échappe que difficilement (...) à la tentation de plaquer sur le monde des enfants la réalité du monde adulte (...) Personne n'a jamais cherché ce que pouvait représenter pour l'enfant, à l'âge en tout cas où il ne peut manier les formes hypothético-déductives, de telles questions, et donc ce que signifiaient ses réponses*[92] ». La recherche à tout prix de la formation des préférences idéologiques n'a conduit qu'à traiter la politique que du point de vue des institutions : les sentiments envers les personnalités politiques, les préférences partisanes, les attitudes à l'égard des pays étrangers.

1.2. … qui postulent une approche développementaliste

Appréhender la socialisation politique en termes de processus ou comme un produit fini à atteindre comporte donc des biais qui rendent peu étonnant le fait de trouver des jugements sur ce que serait une « *socialisation réussie*[93] » ou « ratée ». N'oublions pas non plus que c'est son lien avec l'ordre social qui avait permis aux études sur la socialisation politique de se développer. Ainsi, il était complexe de saisir l'ensemble des comportements possibles, les moins prévisibles et les moins lisibles, et de prendre en compte ceux qui déclarent ne pas s'intéresser à la politique, les « sans

[88] *Ibid.*, p. 90.
[89] ALMOND Gabriel & COLEMAN James, *The Politics of the Developping Areas*, Princeton, New Jersey, Princeton university press, 1960, p. 28.
[90] PERCHERON Annick, « La formation politique des individus », in PARODI Jean-Luc, *La politique*, Paris, Hachette, Collection « les sciences de l'action, 1972, p. 157-158.
[91] ROSENAU Norah, « The Sources of Children's Political Concepts », in SCHWARTZ S. K. & SCHWARTZ D. C., *New directions in political socialization*, New York, The Free Press, 1975.
[92] PERCHERON Annick, *L'univers politique des enfants*, op. cit., p. 18.
[93] BRAUD Philippe, *Sociologie politique*, Paris, LGDJ, 2011 (10e édition) p. 234

réponse », ceux dont nous savons pourtant qu'ils tiennent un discours sur la politique[94]. Pendant longtemps, la « bonne » socialisation politique était l'appréhension des « bonnes » pratiques, celles qui définissaient le « bon » citoyen, tandis que la mauvaise socialisation était celle qui résultait d'un décalage entre ce qui était censé être transmis et ce qui l'était effectivement. Elle se caractérisait par un manque. Plus curieusement, la mauvaise socialisation désigne aussi l'absence de socialisation, en considérant que ce qui est absent n'est en fait que ce qu'on aimerait qui s'y trouve[95].

Les enquêtes sur la socialisation politique se sont trop souvent limitées au repérage de cet objectif fini, à savoir les capacités et les connaissances politiques scientifiquement valorisées. En fait, loin de s'intéresser à la construction de l'univers politique pour chacun, la mesure de la « bonne » socialisation est l'évaluation de la socialisation valorisée socialement et/ou scientifiquement, à l'instar de ce qu'affirme Bernard Lahire sur les tests de QI : « *ce qui apparaît alors clairement aux yeux des chercheurs, c'est le fait que les présumées "capacités générales" mesurées par les psychologues (du genre de celles élaborées par Binet et Simon[96]) lors de tests logiques ou psychologiques sont des capacités tout aussi limitées que les autres, mais socialement plus hautement valorisées, à savoir des capacités de type scolaire*[97] ». « Socialisation politique » est un intitulé fallacieux pour nos études car ce que nous recherchons le plus souvent, en fait, *« c'est ce que les enfants ont appris et non pas comment ils l'ont appris*[98] ». On les interroge à un instant T, et on leur demande ce qu'ils savent, et non pas comment ils savent, sur un domaine qui n'est doublement pas le leur : celui du monde politique des adultes, et tel que construit par les chercheurs. Interroger des enfants sur l'image qu'ils ont du président de la République ou sur leur degré de sympathie envers telle personnalité ne suffit pas à épuiser l'ensemble des pratiques de participation qui sont offertes aux citoyens dans une démocratie. L'étude donne l'illusion de restituer des mécanismes complexes là où elle ne fait que définir ce qu'il est bon de savoir pour se repérer politiquement, définition qui résulte en réalité des pratiques politiques à un moment donné. Les préoccupations scientifiques légitiment ainsi la manière dominante d'exercer la politique.

---

[94] PECHU Cécile, « Quand les "exclus" passent à l'action. La mobilisation des mal-logés, *Politix*. Vol. 9, N°34. Deuxième trimestre 1996, p. 114-133.

[95] Cette situation résulte du fait que la socialisation politique peut être définie selon ces deux modalités : selon un processus et selon un produit fini. Quand la socialisation en tant que processus n'existe pas, la socialisation en tant que résultat est considérée comme inexistante.

[96] Les noms d'Alfred Binet et de Théodore Simon sont attachés à la première échelle de développement intellectuel mise au point en 1905. Elle vise à mesurer le développement de l'« intelligence » des enfants en fonction de l'âge (c'est de cette échelle que vient la notion d' « âge mental »). L' « intelligence » se mesure à l'aune d'exercices divers tels que : comparaison de longueurs ou de poids ; discrimination de formes ; copie et reproduction de mémoire de dessins ou figures ; reconnaissance de ressemblances et de différences entre des objets, des dessins...

[97] LAHIRE Bernard, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan « Essais et recherches », 1998, p. 251

[98] SIGEL Roberta, « Political Socialization : Some Reflexions on Current Approaches and Conceptualizations », cité dans SCHONFELD W. R., *The Focus on Political Socialization Research : an Evaluation*, World politics, 23 (3), p. 553.

Il semble donc que nous pouvions tirer un premier enseignement pour notre travail dans le cadre de cette thèse : chercher à nous détacher d'une définition de la socialisation politique qui se rapprocherait trop de l'une des deux conceptions évoquées ci-dessus, dont les sous-entendus développementalistes tendant plutôt à évaluer les enfants en termes de performance plutôt qu'à saisir les logiques de leur formation politique.

2. La « jeunesse » et l'« enfance » : des notions contingentes

Longtemps, les sciences sociales ne sont pas attardées sur un objet pourtant amplement saisi par d'autres disciplines[99]. Comme le révèlent l'article de Bernard Fournier et Franck Pepratx en 1991[100], sont associées à la jeunesse des traits de caractère qui auraient des répercussions politiques. Ainsi, quand, depuis la Révolution française, il s'est agi à de nombreuses reprises de fixer un nouveau seuil à la très mouvante majorité électorale, nous observons « *une permanence et une réversibilité* » des arguments des parlementaires, c'est à dire que les mêmes arguments sont utilisés pour justifier ou refuser l'octroi du droit de vote aux « jeunes » : d'un côté, leur « enthousiasme » est loué, mais, de l'autre, le zèle salué par les uns est dénoncé par les autres en des termes dépréciatifs, comme « irréflexion » ou « mobilité ». On constate donc des régularités à travers le temps de certaines caractéristiques supposées : autrement dit, des expressions de sens commun entourent fortement l'objet « jeunesse ». Celle-ci a tendance à être globalisée, démarche qui peut paraître suspecte et n'être que le révélateur de sa méconnaissance, d'où la circulation à son endroit de représentations toutes faites et l'attribution de qualités naturelles. Aborder la question de la jeunesse en sciences sociales, avant même de se confronter à une quelconque expérience de terrain, c'est donc se heurter à de nombreuses représentations sociales parfois contradictoires, ce qui entraîne une certain confusion de sa compréhension. Mais de qui parle t-on au juste ? Est-il permis de réunir sous le même vocable « jeunesse » des réalités multiples et complexes à saisir ?

2.1. Des jeunesses...

Comme le soulignait Pierre Bourdieu, « *la jeunesse n'est qu'un mot*[101] » : en ce sens, parler des « jeunes » comme d'un groupe social homogène, dotés de caractéristiques communes, d'intérêts convergents, et les rapporter à un âge biologiquement défini s'apparente au moins à un abus de langage, voire à une forme de « *manipulation* ». Ainsi, ce n'est, par exemple, que pour les besoins d'une rhétorique politique que Dominique De Villepin, alors Premier Ministre, qualifie en 2006 de « jeunes », sans distinction, l'ensemble des individus âgés de 16 à 26 ans, population

[99] Notamment la psychologie et la psychiatrie, dont nous distillerons quelques références au cours de cette introduction.

[100] FOURNIER Bernard & PEPRATX Franck, *La majorité politique : études des débats parlementaires sur la fixation d'un seuil*, in PERCHERON Annick & RÉMOND René, *Âge et politique*, Economica, 1991.

[101] BOURDIEU Pierre, *La jeunesse n'est qu'un mot,* in *Questions de sociologie*, Editions de Minuit, 2006 [1984], p. 143-154

susceptible d'être embauchée sous un contrat de type « *Contrat Première Embauche* ». De même, Gérard Mauger évoque « *les mondes des jeunes*[102] ». La définition de ce qu'est ou non un « jeune » est un enjeu de luttes au sein d'une société, car de cette qualification peuvent découler diverses conséquences, comme l'obtention de droits. Si être « jeune » n'est pas une qualité absolue (on peut, de façon générale, toujours trouver plus jeune ou plus vieux que soi, quel que soit son âge), on peut davantage penser la jeunesse comme un état provisoire et situé : ainsi des « vieux » de CM2 qui se retrouvent les plus petits et les plus jeunes de leur nouvel établissement à leur entrée en sixième.

Les individus qui constituent la catégorie « jeunesse » se distinguent selon P. Bourdieu sur deux points principaux : l'origine sociale et l'intégration ou non dans le monde du travail. Les usages de la « jeunesse » et les tentatives de construire cet objet en sciences sociales sont orientés dans deux directions : l'une située dans la perspective d'une sociologie des « âges de la vie »[103], et l'autre dans celle d'une sociologie des « générations »[104]. Gérard Mauger conçoit une définition de la de la jeunesse basée sur un double passage d'étape, professionnel et conjugal : « *si l'on s'en tient aux cursus familiaux, scolaires et professionnels, on peut considérer que la jeunesse est l'âge de la vie où s'opère le double passage de l'école à la vie professionnelle et de la famille d'origine à la famille de procréation, la séquence de trajectoire biographique définie par le double processus d'accès à une position stabilisée sur le marché du travail et sur le marché matrimonial*[105] ». À partir de cette définition, qui constitue un « *invariant structural propre à l'ensemble des jeunes (ou presque)* », Gérard Mauger propose une construction sociologique de la jeunesse qui rend compte « *d'attitudes, de comportements partagés (...) et de la dispersion sociale des trajectoires biographiques qui permet de rendre compte de l'hétérogénéité objective et subjective de "la jeunesse"* ». Ainsi, il note que ce double processus caractéristique de la jeunesse est à la fois une période d' « *accumulation primitive* », d' « *apesanteur* » et d' « *incohérences statutaires* », d' « *indétermination sociale* », de « *classements* » et de « « *cristallisation des habitus* ».

2.2. … aux comportements divers

Nul doute que quiconque, au cours d'une discussion, entend le mot « jeunesse » y associe une catégorie d'âge globalement tournée autour des 18-24 ans, ce qui correspond au découpage statistique de l'INSEE. Mais quelle

[102] MAUGER Gérard, « Les mondes des jeunes », *Sociétés contemporaines*, n°21, 1995, p. 5-14.
[103] MAUGER Gérard, « Jeunesse : l'âge des classements. Essai de définition sociologique d'un âge de la vie », *Recherches et prévisions*, n°40, juin 1995, p. 19-36.
[104] MAUGER Gérard, « Générations et rapports de générations », *in* QUENIART Anne, HURTUBISE Roch (dir.), *L'intergénérationnel. Regards pluridisciplinaires*, Presses de l'EHSP, coll. « Lien social et politiques », Rennes, 2009, p. 17-36.
[105] MAUGER Gérard, «Jeunesse : essai de construction d'objet », *Agora débats/jeunesses*, 2010/3, n°56, p. 14.

justification apporter à ce découpage ? Et surtout, quelles implications à vouloir homogénéiser l'hétérogénéité ? Une partie de la réponse à cette question se trouve dans les représentations multiples que l'on se fait de la jeunesse. Le rapport au politique des jeunes citoyens est très souvent interrogé et l'image globale qui en ressort reste globalement contrastée : acteurs incontournables des campagnes électorales (quel candidat rejetterait le soutien des « jeunes » ?), les jeunes sont toutefois une catégorie largement sous-représentée dans les assemblées élues[106]. Les groupes de jeunesse liés aux partis politiques demeurent un réservoir dans lequel piocher une fois atteint un âge considéré comme un passeport pour l'exercice de la politique à un niveau adulte. Par ailleurs, la mise en avant médiatique des jeunes militants tranche singulièrement avec le taux de participation électorale des moins de 25 ans, qui demeure un des plus bas parmi la population en âge de voter[107], avec des déclarations liées à leurs activités politiques[108], ou avec leur mise en avant privilégiée dans les médias quand ils sont les acteurs de faits divers. A cet égard, comme le souligne François de Singly, « *la plupart des écrits et des discours actuels sur le statut de l'enfant relèvent de la déploration*[109] ». Nous pourrions facilement étendre la catégorie mentionnée à l'ensemble de la jeunesse : c'est en effet une entreprise périlleuse que de trouver des récits sur la jeunesse qui la considéreraient telle qu'elle est, de façon descriptive, dans sa diversité[110].

Nous devons nous départir d'un premier lieu commun concernant deux évidences supposées : à partir du seul critère de l'âge, « l'enfant » serait un être unique et identique quelles que soient les époques d'une part et les sociétés d'autre part. Si nous raisonnions ainsi, l'enfance serait présumée naturelle, universelle, c'est à dire la même selon les lieux et les époques. Mais, de manière générale, c'est l'idée de jeunes citoyens qu'il s'agit d'intégrer qui ressort, afin de les démarquer du repli vers des préoccupations matérielles

[106] Les « jeunes » de 20 à 30 ans, s'ils représentent 12,4% de la population française en 2012, représentent 0,35% des députés issus de la XIVe législature élue en juin 2012 (soit deux députés), L'âge moyen des députés n'a cessé d'augmenter depuis les débuts de la Ve République (de 49 ans en 1958 à 55 ans en 2012). Cf. KESLASSY Eric, « Une Assemblée nationale plus représentative ? Sexe, âge, catégories socioprofessionnelles et pluralité visible », *Les notes de l'institut Diderot*, automne 2012.

[107] En 2012, les moins de 25 ans déjà moins inscrits que les autres, sont 19% à n'avoir voté à aucun des scrutins présidentiels (Xavier Niel et Liliane Lincot, *INSEE Première*, n° 1411, septembre 2012, « L'inscription et la participation électorales en 2012 Qui est inscrit et qui vote »).

[108] Laurence Parisot, ancienne présidente du MEDEF, déclarait ainsi en janvier 2006 : « *L'état de jeune, c'est un passage, une maladie dont on guérit* », à propos de la montée de la contestation envers le Contrat Première Embauche élaboré par le gouvernement de Dominique de Villepin.

[109] « *L'enfant n'est pas qu'un enfant* », DE SINGLY François, *Les grands dossiers de Sciences Humaines*, n°8, septembre-octobre-novembre 2007, p. 30-33.

[110] À ce titre, nous sentons bien qu'aborder sociologiquement les questions relatives à la jeunesse illustrent une difficulté inhérente aux sciences sociales que souligne Pierre Bourdieu : « *La principale source de malentendu réside dans le fait que, d'ordinaire, on en parle presque jamais du monde social pour dire ce qu'il est et presque toujours pour dire ce qu'il devrait être. Le discours sur le monde social est presque toujours performatif : il enferme des souhaits, des exhortations, des reproches, des ordres, etc* » (BOURDIEU Pierre, « Le sociologue en question », *Questions de sociologie*, Éditions de Minuit, 2006, p. 40). De cette manière, et notamment dans le discours médiatique, on ne parle presque exclusivement des jeunes pour s'offusquer ou louer leur comportement, mais sans jamais adopter une démarche compréhensive qui viserait à saisir les logiques de leur comportement. L'entrée « officielle » des jeunes en politique, symbolisée par l'octroi du droit de vote à 18 ans, n'est considérée que comme une citoyenneté de droit, pas encore totalement activée car marquée par l'inertie et des retards, ce qu'Anne Muxel a désigné comme le « *moratoire politique* » (MUXEL Anne, *Le moratoire politique des années de jeunesse*, in PERCHERON Annick & RÉMOND René, *Âge et politique*, op. cit., p. 203-232). Les « jeunes » sont ainsi rarement valorisés pour leurs activités politiques conventionnelles, car les retards soulignés par Anne Muxel les excluent de fait de ce domaine.

et privées, laissant davantage prédominer l'impression d'une jeunesse a-civique. Quelle que soit l'interprétation retenue, la sociologie nous invite à rejeter les illusions de masses uniformes au profit de la finesse des distinctions.

Au même titre que pour le mot « jeunesse », il serait bien maladroit d'évoquer « l'enfance » en un terme unique pour désigner l'ensemble de ce qu'elle englobe. « L'enfance » fait partie de ces termes dont nous avons tous une vague idée de ce qu'ils désignent, mais dont la complexité de la réalité nous échappe dès lors qu'il faut se prêter à leur analyse, car ils figurent aussi dans le vocabulaire du sens commun, et dans les discours médiatique et politique. La jeunesse et l'enfance semblent se définir principalement par le critère de l'âge, au même titre que l'adolescence ou la vieillesse. Ce sont des tranches d'âge dont les bornes inférieures sont aisées à délimiter (la naissance). En revanche, des interrogations s'imposent pour la fixation des bornes supérieures : à partir de quand n'est-on plus un enfant ou un jeune ? Cette question n'appelle que des réponses relatives. Deux détours, par l'histoire et par l'ethnologie, confirment que « l'enfance » est diversement envisagée selon les époques ou selon les lieux.

2.3. L'enfance selon les époques

Une approche historique semble nécessaire pour souligner la diversité des traitements et des représentations de l'enfance au cours du temps. La reconnaissance de l'enfance en tant qu'elle constitue un temps donné de l'existence est relativement récente. Elle est historiquement liée au développement de l'Etat moderne, et à la nécessité de catégoriser les individus en fonction de leur âge. En effet, la connaissance des âges qui composent une population est fondamentale si l'on souhaite l'administrer : « *Il est plus commode pour un Etat de gouverner une multitude en la fractionnant en un nombre restreint d'ensembles qui regroupent les individus dont il définit le statut, les droits, les obligations*[111] »; l'âge est de cette manière un outil de politique publique. C'est l'Église catholique qui, la première, au XIIIe siècle, institua une « *police des âges*[112] » en son sein, et ce afin de donner des statuts légaux à ses fidèles selon le sacrement auquel ils avaient été soumis (baptême, communion ou mariage), mais également aux membres de l'appareil ecclésiastique. L'Église est davantage attachée à des périodes de vie qu'à des âges précisément déterminés ; ainsi, seuls l'enfance, l'adolescence, l'âge adulte et la vieillesse correspondent à des degrés de soumission aux lois canoniques. La justification d'un tel découpage se trouve dans la « *recherche d'une maturité minimale pour la tâche à accomplir*[113] » : le mariage n'est alors ouvert qu'à ceux qui disposent de la « maturité d'esprit » supposée offrant la capacité à s'accomplir

[111] PERCHERON Annick & RÉMOND René, *Âge et politique*, op. cit., p. 5.
[112] PIVRON Anne, ENDERS Armelle, CAIMARI Lila, *La police des âges dans l'Église catholique ou le miroir de la société moderne*, in PERCHERON Annick & RÉMOND René, *Âge et politique*, op. cit.
[113] *Ibid.*, p. 36.

de ses droits et devoirs. Puis, au XVIIe siècle, l'Église avait relaté les droits et les devoirs que les parents avaient sur leurs enfants.

Le principe de la gestion des âges s'est ensuite réalisé pour d'autres acteurs et s'est étendu à d'autres domaines, tels que la famille, l'éducation, la santé... et ce afin de participer à la gestion, voire parfois à l'invention, de la petite enfance, de l'enfance, de la jeunesse, du troisième âge, c'est à dire ce qui constitue les âges de la vie. Nous pouvons globalement résumer la mise en place d'un droit de l'enfant en trois périodes : le Code Napoléon prévoit d'abord que de la toute puissance du père sur son épouse et ses enfants dépend le bien-être de ceux-ci. Puis, au cours du XIXe siècle, une série de mesures marque une prise en compte de la situation spécifique des enfants, notamment quant à leur travail, répandu à l'époque, pour lequel les enfants sont moins bien payés que les adultes dans des tâches qui font souvent appel à leur souplesse, leur agilité ou leur petite taille[114]. Enfin, l'évolution historique du travail des enfants est fortement liée à celle de la scolarité, rendue obligatoire et laïque par la loi du 26 mars 1882. Le XIXe siècle est donc surtout l'histoire d'une séparation progressive des adultes et des enfants.

La façon dont les pouvoirs publics divisent la population en fonction de l'âge participe de la construction de catégories qui passent peu à peu pour des divisions naturelles, et des représentations qui les entourent. Les changements démographiques et les mutations sociétales, qui entraînent des changements dans les perceptions des âges de la vie, amènent à une redéfinition constante des divisions par l'âge. A cet égard, la fixation de la majorité politique à 18 ans en 1974 participe du passage de seuil de la jeunesse vers l'âge adulte : elle est un des éléments devant lesquels les individus d'une société se trouvent placés sur un chemin constitué d'obligations, de devoirs, mais également de droits. En l'occurrence, l'abaissement de la majorité électorale permet à une nouvelle population de participer aux activités électorales, et sa parole s'en trouve moins déconsidérée[115].

[114] Il était ainsi fréquent d'en trouver par exemple pour attacher les fils brisés sous les métiers à tisser en marche, ou dans les mines pour se glisser dans les galeries les plus étroites. Il était fréquent de travailler quotidiennement 16 heures. Signalons bien sûr que les conditions d'entrée dans la vie active étaient fortement dépendantes du milieu social : la longue formation dans l'élite s'opposait au travail précoce des milieux populaires. La durée de vie était en moyenne suffisamment courte pour qu'à un âge que l'on considérerait de nos jours comme enfantin (adolescent) corresponde en ce temps à une situation adolescente (adulte) en pratique. Cependant, la mise en lumière des conditions de travail des enfants pousse peu à peu à créer à leur endroit une protection progressive : un projet de loi du baron Charles Dupin visant à limiter le travail des enfants est ainsi âprement discuté au Parlement en 1840. Tandis que ses opposants s'inquiètent de l'avenir et de la compétitivité de l'industrie française s'il venait à être appliqué, ses partisans mettent notamment en avant les travaux du docteur Louis-René Villerme, décrivant les « *misérables créatures hébétées par un inconcevable excès de travail, et réduites à l'état des machines dont elles ne sont plus que les accessoires obligés* » (VILLERMÉ Louis-René, *Tableau de l'état physique et moral des ouvriers-employés dans les manufactures de coton, de laine et de soie*, Jules Renouard et Compagnie, libraires, Paris, 1840). L'écho des écrits de Villermé aboutit à la loi du 22 mars 1841 sur le travail des enfants, énonçant que dans les entreprises de moins de 20 ouvriers, l'âge minimal d'embauche est de 8 ou 13 ans selon qu'il s'agisse d'un travail de jour ou de nuit, et la durée journalière de travail est 12 heures pour les enfants de 8 à 12 ans, et de 16 heures pour ceux de 12 à 16 ans, copiant ainsi l'exemple britannique dans lequel ce modèle est voté en 1802. En pratique, cette loi n'a été que peu appliquée.

[115] FOURNIER Bernard & PREPATX Franck, *La majorité politique : étude des débats parlementaires sur la fixation d'un seuil*, op. cit.

Les instruments de la gestion des âges se retrouvent ainsi dans de nombreuses disciplines, notamment la médecine et le droit. L'invention de spécialités telles que la puériculture et la gérontologie signalent l'intérêt de la médecine pour des disciplines fondées sur des divisions d'âge. Concernant l'enfance, la médicalisation de la petite enfance[116] constitue avant la Révolution l'une des premières subdivisions de l'enfance, avant que le processus ne s'accélère à partir de la fin du XIXe siècle, avec la création de la société protectrice de l'enfance en 1860 et l'adoption de la loi Roussel en 1874 établissant la surveillance de l'autorité publique de tout enfant de moins de deux ans placé, moyennant salaire, en nourrice. La protection de l'enfance est donc avant tout physique : il s'agit de préserver les vies. Avec la consultation des nourrissons, la pédiatrie, l'enfance est à nouveau subdivisée. La prime enfance est créée, elle est elle-même segmentée en mois, et toutes ces périodes font l'objet d'un suivi médical et social spécialisé.

On voit donc que l'enfance, selon les périodes historiques et le rôle social qui est dévolu aux enfants, a des frontières labiles qui révèlent son caractère construit, par opposition à une enfance supposée naturelle et immuable. L'étude de cette même labilité selon les lieux géographiques remet également en cause son caractère supposément universel.

2.4. L'enfance selon les lieux

Si le regard posé sur l'enfance diffère selon les époques, une deuxième illusion consisterait à croire que l'enfance est la même partout, au cours d'une même époque. Cette impression est en partie due au faible nombre d'études réalisées sur des enfants dont l'existence ne correspond pas à ce qui est assimilé à une vie « normale », c'est à dire des enfants scolarisés vivant de façon légale en Europe occidentale. Ce modèle n'est cependant pas monopolistique, et l'illusion d'une réalité enfantine uniquement basée sur le côté biologique est une « *construction culturelle*[117] ». En effet, et à la différence d'approches relevant de la psychiatrie, les étapes qui jalonnent l'enfance et que l'on imagine guidées par des phénomènes physiologiques sont en réalité appréhendés de façon différentielle en fonction des cultures. Autrement dit, il convient de déconstruire l'idée d'un déterminisme biologique qui rendrait inévitable une évolution similaire entre tous les enfants. Comme nous l'indiquent Isabelle Danic, Julie Delalande et Patrick Rayou[118], c'est un détour par l'ethnologie qui nous permet de rendre compte de la

[116] MOREL Marie-France, *Le tout-petit, sa mère et le médecin : la médicalisation de la petite enfance (XVIII-XXe siècles)*, Congrès de l'association des pédiatres de langue française, Archives de pédiatrie, volume 6, supplément 2, Elsevier, 1999, p. 444-447.

[117] DELALANDE Julie, *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, PUR, 2001, p. 30.

[118] DANIC Isabelle, DELALANDE Julie & RAYOU Patrick, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2006, p. 25, citant les travaux de Bernard SCHLEMMER (dir.), *L'enfant exploité.*

diversité contemporaine de l'enfance. Si, par exemple, dans le monde occidental, les parents sont supposés être les coproducteurs de leur enfant, ayant à ce titre les mêmes droits et devoirs à son égard, la situation peut s'avérer fort différente en d'autres lieux : « *au Moyen-Orient, au Maghreb, en Afrique subsaharienne, en Inde, en Asie de l'est, la filiation patrilinéaire conçoit les enfants comme éléments du groupe paternel qui détient droits et devoirs à son égard. D'ailleurs, la responsabilité de l'engendrement est attribuée aux ancêtres paternels. La mère n'est pas perçue comme coproductrice de l'enfant mais comme porteuse; elle n'a pas de rôle social à son égard mais un rôle affectif. Dans les sociétés de filiations matrilinéaires -côte ivoirienne, les Ashanti du Ghana, les Makhuwa du Mozambique, les Minangkabau de Sumatra en Indonésie, en Malaisie, dans certaines réserves d'Amérique du Nord – l'enfant est perçu comme membre du groupe maternel, produit par lui*[119] ». Autre exemple évoqué, celui des Wolofs du Sénégal, chez qui l'enfant est perçu comme une réincarnation d'un ancêtre, ayant à ce titre un prestige dû à des qualités acquises antérieurement[120]. C'est à mesure que l'enfant grandit et s'insère dans son nouveau monde qu'il est traité comme un individu « normal ». Citons également le cas d'africains, dans le pays Masaï, où les hommes se répartissent selon cinq classes d'âge : enfants, jeunes guerriers, guerriers adultes, jeunes aînés puis aînés, séparés par des rites initiatiques.

Il n'est cependant pas nécessaire d'aller chercher si loin les traces de l'hétérogénéité de l'enfance. Au sein même des pays occidentaux, nous pouvons trouver trace d'enfants exploités, prostitués ou sans-papiers[121], qui côtoient d'autres enfants, au profil moins atypique, dont le quotidien ne leur est en rien semblable, malgré leur proximité géographique. Isabelle Danic, Julie Delalande et Patrick Rayou nous signalent en outre les apports potentiels d'une étude simultanée d'enfances de sociétés diverses, dont les destins sont parfois liés. Ainsi, la main d'œuvre à bas prix que constituent les enfants dans certains pays en voie de développement permet à des enfants de pays riches d'accéder à des produits eux-mêmes bon marché : « *autrement dit, le suréquipement de certains enfants de pays riches est en lien avec le travail d'enfants de pays pauvres; une bonne analyse de l'un de ces phénomènes requiert la prise en compte de l'autre*[122] ».

Savoir déterminer quel âge ont les jeunes et les enfants semble alors être un sujet inépuisable, dans la mesure où la représentation des âges de la vie change avec le temps, de même que le statut social des individus qu'ils désignent, question ainsi revisitée récemment par un ouvrage dirigé par Anne Muxel[123].

Oppression, mise au travail, prolétarisation, Paris, Karthala/Orstom, 1996 et d'Elisabeta STANCIULESCU, « Globalisations idéologiques et pouvoir vulnérable : les "enfants de la rue" », *Les sciences de l'éducation, Pour l'ère nouvelle*, « Territoires des enfants », n°2.

[119] *Ibid.*, p. 24.

[120] Voir ainsi RABAIN Jacqueline, *L'enfant du lignage. Du sevrage à la classe d'âge*, Paris, Payot, 1979 et ERNY Pierre, *L'enfant et son milieu en Afrique noire, Essais sur l'éducation traditionnelle*, Paris, Payot, 1972.

[121] STANCIULESCU Elisabeta, « Globalisations idéologiques et pouvoir vulnérable : les "enfants de la rue" », op. cit.

[122] DANIC Isabelle, DELALANDE Julie & RAYOU Patrick, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes,* op. cit., p. 25-26.

[123] MUXEL Anne (dir.), *La politique au fil de l'âge*, Paris, Presses de Sciences Po, 2011.

2.5. L'âge, une construction sociale

« L'enfant » n'est ainsi pas une réalité naturelle, tout comme la période au cours de laquelle il vit, « l'enfance ». C'est encore par un abus de langage que nous regroupons l'ensemble des réalités évoquées sous un même vocable. Dès lors, même si nous n'avons aucune influence sur l'âge, que l'âge a toutes les apparences, en tant qu'unité de temps, de ce qui apparaît comme naturel, il est en fait une construction sociale. En tant qu'analyste, nous catégorisons de manière arbitraire les individus pour répondre à des nécessités et des pratiques sociales : sont alors condensées en une même notion des trajectoires socialement variées. Comme le souligne Anne Muxel, « *on oublie que âge et sexe, en apparence intangibles, condensent une multitude de paramètres et de phénomènes obligeant à les envisager sur le terrain non plus seulement de la nature mais bien de la culture. Faits de nature incontestables, ils ne peuvent être dissociés de la façon dont ils sont interprétés, conditionnés, instrumentalisés par les sociétés*[124] ». En outre, la définition de ce qui entre dans telle ou telle tranche d'âge participe entièrement à la définition, et donc à la construction, des âges de la vie : l'exemple de la majorité fixée à 18 ans en 1974 consacre l'invention sociale de la jeunesse. Il reste cependant délicat, en termes d'analyse, de raisonner à partir d' « êtres statistiques ». Le découpage communément admis (18-24 ; 25-34 ; 35-49 ; 50-64 ; 65 et plus), outre qu'il exclut de fait les mineurs des statistiques sur l'activité politique, ne nous indique rien quant aux motivations des sondés sur leur comportement. Cette particularité de voir le monde social sous l'angle des statistiques nous fait passer à côté d'une restitution des logiques qui président à l'action des individus et de la façon dont ils ont formé leurs dispositions à l'action politique. Ce découpage en cinq classes n'est qu'un compromis « *entre la conception commune des âges de la vie et des nécessités pratiques (limiter le nombre des groupes, produire une distribution numériquement équilibrée voire égale de la population, trouver une division résistant le plus longtemps possible à l'érosion du temps). Ce sont autant de limites inhérentes à toute taxinomie, mais une utilisation répétée, généralisée, de ce découpage a produit des "effets d'évidence", a entraîné la naturalisation et la substantialisation de ces classes. Des catégories, définies par une convention, celle de l'intervalle des âges, se sont vues dotées a posteriori des attributs sociaux de ces groupes*[125] ».

La nécessité de produire une représentation homogène (car quantifiable) et exhaustive soulève ainsi des lacunes méthodologiques. Si l'on peut observer des formes d'attitudes et de comportements plus marquées à certains âges de la vie qu'à d'autres, il reste osé de les affecter à de purs effets d'âge : ils relèvent surtout des conditions d'insertion sociale des individus et bien sûr de leurs tempéraments. Comme le suggère Bernard Lahire, nous devrions passer « *des structures*

[124] *Ibid.*, p. 15-16.
[125] PERCHERON Annick & RÉMOND René, *Âge et politique*, op. cit., p. 146

objectives aux structures mentales », c'est à dire compléter l'usage des nomenclatures, impliquant qu'une personne soit dans une case et pas dans une autre, par la restitution, selon une démarche compréhensive, de ce qui constitue l'entourage des individus étudiés : « *le langage statistique des variables transforme tout ce qu'il mesure selon sa logique propre. Il transforme ainsi de multiples situations sociales qui ont leurs propres logiques (endogènes ou indigènes) selon la logique du quantifiable et du mesurable, et à partir de critères ou de variables qui tentent d'objectiver ces situations : CSP, âge, sexe…*[126] ». Nous reviendrons plus tard sur ce point spécifiquement méthodologique, mais ces remarques nous suggèrent la nécessité de connaître au mieux le type de jeunesse que nous étudions et les individus qui la composent, afin de pouvoir lui appliquer les catégories cognitives adéquates.

2.6. Enfance et politique, une association oxymorique

Quand nous évoquons les liens qui peuvent unir enfance et politique, le sens commun indique que ces liens seraient inexistants : après tout, la politique n'est-elle pas l'affaire exclusive des adultes ? Ne peut-on pas supposer que si la majorité électorale est fixée à 18 ans, c'est parce qu'en deçà de ce seuil, les individus sont présumés incapables de se repérer dans l'univers politique, et par là d'exprimer un vote de raison ? L'idée selon laquelle existerait une « innocence politique des enfants » est fortement ancrée[127]. Aux adultes les affaires politiques, aux enfants, que l'on imagine évoluer dans une sphère autonome, dégagée du social, l'imagination et le rêve, comme s'il existait une césure infranchissable entre deux mondes que rien ne relie. Il semblerait que la seule autre occurrence qui suscite autant de réticences serait une association entre enfance et sexualité. Annick Percheron soulignait le soupçon d'inutilité qui pesait sur ses recherches, ayant souvent été interpellée par des parents très méfiants vis-à vis d'elles qui lui déclaraient, en substance : « *moi, parent, je vous le dis : mes enfants n'ont pas d'opinion politique... Du reste, ils pensent comme moi* ». Contrairement à ce que sa lecture laisse penser de prime abord, cette phrase ne contient pas deux éléments contradictoires, puisque les deux morceaux de phrase se complètent si l'on adopte les deux interprétation suivantes : ils peuvent signifier « *mon enfant n'ayant pas d'opinion politique propre, puisqu'il est MON enfant, c'est sur mes propres opinions que vous l'interrogez* », ou « *mon enfant n'a pas d'opinion politique car, comme moi et à travers moi, il ne fait pas de politique*[128] ». Comme nous l'avions indiqué en introduction, Annick Percheron a été confrontée, tout au long de sa carrière, à l'hostilité de parents et d'enseignants, qui obtinrent l'interdiction ou l'interruption de ses enquêtes, allant parfois jusqu'à brûler ses questionnaires dans les cours d'école. Dans un autre ouvrage[129], elle a indiqué un ensemble de défenses et d'interdits sociaux que l'association entre enfance et politique soulève.

[126] LAHIRE Bernard, *Tableaux de famille*, Gallimard, Le seuil, 1995, p. 286.
[127] Annick Percheron y revient : *Les 10-16 ans et la politique*, op. cit, p. 11-46.
[128] PERCHERON Annick, *La socialisation politique*, op. cit.
[129] PERCHERON Annick, *Les 10-16 ans et la politique*, op. cit.

Associer enfance et politique, ce serait menacer le statut et le rôle dévolus à l'enfant dans la société, mais aussi et surtout dans la famille ; c'est questionner la nature des rapports entre parents et enfants : cela tient plutôt à une représentation particulière du politique et à une association, dans l'esprit des parents, entre formation politique et morale. Dès lors, pour eux doit s'établir une répartition des tâches entre l'école et la famille : le savoir, l'acquisition de l'outillage technique sont du ressort de l'école, et la formation des opinions, du système des valeurs, à la famille. Cette répartition théorique des missions assignées aux institutions familiale et scolaire doit aussi beaucoup « *à la déontologie du corps enseignant, à l'intériorisation très profonde du principe de laïcité, au respect des exigences de la neutralité scolaire*[130] ». C'est ici que A. Percheron indique que le parallèle avec le domaine de la sexualité est le plus probant, car on y retrouve exactement la même distribution des rôles. Même si les parents sont favorables à l'existence de cours sur la physiologie de la reproduction à l'école, ils pensent que leur revient principalement la charge de l'éducation sexuelle.

Protéger l'enfant contre la politique, c'est le protéger contre un monde impur, c'est aussi l'empêcher d'entrer dans le domaine froid des idées et de l'abstraction en s'arrachant à la chaleur affective de la famille. C'est enfin, tout comme quand on le protège de la sexualité, le garder petit, sans possibilité de le laisser exercer des choix en dehors du cercle familial par l'identification à un « autre », symbole de division et de guerre. En fait, c'est refuser tout risque de se laisser déposséder. Laisser un enfant se politiser, c'est accepter le risque qu'il n'« *appartienne plus à sa mère* », pour reprendre l'expression d'une interviewée de A. Percheron. L'éloignement des enfants de certaines thématiques comme la politique et leur association supposément hérétique trouvent en outre leur justification selon la nature supposée même des enfants, sans autre forme d'explication.

*

Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre préliminaire, en évoquant au passage comment notre expérience précédente avait déjà pu rencontrer les problématiques qui se posent aux chercheurs en socialisation politique, notre objet d'étude a connu une phase active des années 1950 aux années 1980, avant d'être délaissé, puis renouvelé depuis quelques années. Il convient dès lors de s'attarder sur ce que nous savons de la socialisation politique depuis les enquêtes pionnières en revenant de façon la plus exhaustive possible, dans cette première partie, sur les enseignements que la recherche a apportés pour l'étudier au mieux. Nous considérerons ainsi successivement la nécessité de placer l'enfant au cœur des recherches, condition nécessaire à la compréhension de l'univers politique des enfants, et non d'étudier les enfants pour ce qu'ils ont à nous dire des adultes.

[130] PERCHERON Annick, *La socialisation politique*, op. cit. p. 148.

L'histoire du concept de socialisation nous indique combien celui-ci est le fruit d'approches variées, d'une discipline à l'autre. L'appréhension de la socialisation politique s'est greffée aux évolutions de la place des enfants dans la société : si les premières études sont marquées par le poids des structures sociales sur l'individu, l'histoire de l'étude de la socialisation politique est celle de la reconnaissance progressive de « l'enfance » en tant qu'univers à part entière, avec ses spécificités (chapitre 1).

Cette prise de position anthropologique nous amène dès lors à envisager de nouveaux moyens d'enquête, jusque là seulement esquissés, afin de se détacher de l'adulto-centrisme qui caractérisait les premières études, et qui ne permet pas de valoriser la part d'autonomie des enfants au cours de leur propre socialisation. Le rôle actif des enfants doit être valorisé, et les enfants semblent devoir s'épanouir d'autant plus dans ce rôle quand ils se situant dans un environnement familier (chapitre 2). Cette prise en compte nécessite d'aller chercher des occurrences politiques ailleurs que dans les lieux consacrés, en adoptant une définition élargie de l'objet politique et de la socialisation (chapitre 3). Enfin, nous tirerons les enseignements des principes que nous souhaitons mettre en avant en dévoilant notre terrain d'enquête et en y révélant nos méthodes (chapitre 4).

CHAPITRE 1 – PLACER LES ENFANTS AU CŒUR DE LA RECHERCHE

Il s'agit, de notre point de vue, de replacer l'enfant pour ce qu'il est actuellement, avec son univers et ses propriétés propres, car, paradoxalement, la place de l'enfant s'est quelque peu diluée dans l'étude sur la socialisation politique au profit de mécanismes vaguement désignés sous les termes d' « héritage » ou de « transmissions », et alors même que ces termes ne permettent pas de décrire concrètement comment les « processus » se réalisent, et qui ont en outre le défaut de ne mettre l'accent que sur ce qui se veut explicitement « transmis ».

Dans la lignée des premières études de Durkheim, la socialisation politique a d'abord été envisagée comme un une transmission unidirectionnelle des structures sociales à destination d'individus malléables. Progressivement, le confinement des enfants à une place à laquelle ils étaient peu considérés pour eux-mêmes fait place à la reconnaissance d'un univers dans lequel ils sont étudiés pour ce qu'ils sont. Les représentations qui entourent « l'enfance » demeurent parfois teintées de mépris à l'égard d'une population dont la non-reconnaissance civique entraînerait par là-même une incapacité voire une incompétence pour émettre un simple avis sur une question politique. Il faut sans doute voir par là les conséquences d'une vision des enfants comme des êtres en devenir, dont la formation n'est pas achevée, et qui dès lors ne seraient pas autorisés à opiner sur des sujets qui ne les concernent pas (encore). Il est vrai que les enfants ont longtemps été considérés comme appartenant à une catégorie d'individus presque dénuée de droits, avant que ne s'opèrent des modifications majeures dans le regard qui leur est porté. Aussi, nous défendons l'idée qu'il faut les considérer comme des individus « achevés », qui vivent dans des univers partiellement autonomes des univers des adultes.

1. Le primat des structures sociales sur l'individu

Il convient de placer l'enfant au cœur du dispositif d'enquête, ce qui, paradoxalement, n'a pas forcément été le cas dans les études sur la socialisation politique : dans les travaux sur la socialisation, les enfants ont longtemps été négligés, considérés comme les réceptacles passifs de messages qu'ils sont censés ingurgiter sans

résistance. Ce poids des structures sociales par rapport à l'action propre des « socialisés » a relégué les enfants à la place d'une population qui a servi de prétexte pour savoir ce qu'elle avait à dire des adultes et de la persistance des systèmes politiques.

1.1. L'héritage de Durkheim : la socialisation comme éducation

L'introduction dans le champ scientifique de la notion de socialisation est attribuée à Émile Durkheim[131], son rattachement à l'adjectif *politique* semblant avoir été utilisé pour la première fois bien plus tard par H. Hyman[132]. Dès lors, il est d'autant plus complexe de chercher à retracer son histoire que celle-ci se cache sous des appellations différentes (instruction, discipline, éducation, apprentissage...), nous limitant à ne dater que l'émergence de la dénomination actuelle. Comme le souligne Florence Plumat, cette particularité expose l'abondance des références ayant trait peu ou prou à la socialisation, mais elle présente aussi le risque de créer une confusion autour des notions ainsi qu'une confusion méthodologique liée à ses multiples approches. Nous ne pouvons que nous limiter ici à une brève présentation de cette histoire, car « *il est légitime de supposer que l'histoire de ce concept pourrait elle-même faire l'objet d'un travail de thèse*[133] ».

Émile Durkheim, nommé en 1887 à la faculté des lettres de Bordeaux, y dispense un cours intitulé *Science sociale et pédagogie*. S'y trouvent les premières esquisses de sa conception de la socialisation, presque caricaturale, tant et si bien qu'il modéra par la suite cette première vision. La socialisation y est questionnée en termes utilitaires : à quoi doit-elle servir ? À qui doit-elle servir ? Autrement dit, on s'interroge sur ses fonctions. L'époque est marquée par la volonté de canaliser une classe ouvrière considérée comme menaçante pour l'ordre social[134], en l'intégrant à la société. Cette conception repose donc sur l'idée que la socialisation doit mener à l'uniformité sociale, l'atténuation des différences entraînant la pacification progressive de la société. L'instruction, à travers l'enseignement à l'école, est alors érigée en idéal collectif, une croyance dont la réalisation est le but ultime de la collectivité[135]. Durkheim donne ainsi cette première définition : « *l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son*

[131] Durkheim fait de la socialisation un synonyme de « éducation ». Cf. *Éducation et sociologie*, Paris, Quadrige/Presses Universitaires de France, 1999 [première publication de l'ouvrage : 1922].

[132] HYMAN Herbert, *Political Socialization. A Study in the Psychology of Political Behavior*, op. cit.

[133] PLUMAT Florence, *« L'univers politique des enfants » en 2001. Lectures critiques et nouvelles questions autour de la socialisation politique des 5-12 ans*, op. cit., p. 45.

[134] CHEVALIER Louis, *Classes laborieuses et classes dangereuses*, Paris, Plon, 1958.

[135] PROST Antoine, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968, p. 191.

ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné. Il résulte de la définition qui précède que l'éducation consiste en fait en une socialisation méthodique de la jeune génération[136] ».

Les mots et expressions utilisés traduisent une vision radicale de la socialisation, contraignante, violente, en tous les cas « *extrêmement autoritaire*[137] » : la perpétuation et le renforcement de l'homogénéité de la société semblent se faire d'une façon méthodique et précisément planifiée. On croit en la force formatrice des premières années et de l'éducation parentale, dans un contexte affectif. En effet, dans une vision très marquée par le holisme et encore peu soucieuse d'une sociologie en termes relationnels, la société est une entité collective s'imposant au dessus des individus, considérés comme des sujets passifs, dépourvus de toute volonté ou de la moindre capacité de résistance : l'action est inéluctable et unidirectionnelle. Muriel Darmon évoque même la métaphore de l'« *hypnose*[138] », où un maître actif et éclairé dit « je veux » à un éduqué passif et ignorant : le socialisé n'a pas le choix de ses influences et de ceux qui l'exercent.

La fonction de la socialisation est alors l'acquisition, par un enfant, des normes qui lui permettront de répondre à ce qui est attendu de lui à l'âge adulte, sans quoi « *on v[errait] (...) à quoi se réduirait l'homme, si l'on en retirait tout ce qu'il tient de la société : il tomberait au rang de l'animal*[139] ». Cette conception, également partagée par Norbert Elias, marqua encore longtemps les théories sur la socialisation, comme celle élaborée par Parsons en 1955, dans laquelle on retrouve les principales caractéristiques énoncées par Durkheim et qualifiées d' « hypersocialisées » (*oversocialized*) par Wrong : « *les sociétés, quelles qu'elles soient, doivent, pour survivre, reproduire à la fois leur culture et leur structure sociale. Elles ne peuvent le faire qu'en assurant l'intériorisation des fonctions sociales vitales par les enfants tout au long de leur socialisation, dans la famille d'abord, à l'école ensuite, sur le marché du travail enfin. Des agents socialisateurs interviennent tout au long du processus, pour garantir au plus grand nombre d'enfants cette intériorisation active qui leur permet, au bout du parcours, une fois devenus adultes, d'être à leur tour des "socialisateurs"*[140] ». L'enfant apparaît ainsi comme l'objet direct de la socialisation, aussi bien au sens où il en est le destinataire qu'au sens où il est passif. Dans cette perspective, l'enfance - nous y reviendrons - est systématiquement définie par un manque : l'enfant n'est qu'un adulte potentiel et, en attendant, il n'est rien d'autre qu'influençable. Il est « *cet être égoïste et asocial qui vient de naître*[141] ». Il est un être en construction, incomplet, un adulte inachevé. Il est à ce titre remarquable de souligner qu'étymologiquement, le mot « enfant », dérivé du latin « infans » laisse déjà supposer l'état d'un individu auquel il manque des capacités par rapport aux adultes : le préfixe privatif « in » suivi de participe présent de « fari » (parler) nous montre que le critère pertinent à l'aune duquel on définit un enfant était, non pas comme aujourd'hui, l'âge, mais ses aptitudes à (ne pas) faire telle ou telle action.

[136] DURKHEIM Émile, *Éducation et sociologie*, op. cit., p. 51.
[137] PERCHERON Annick, *L'univers politique des enfants*, op. cit., p. 12.
[138] DARMON Muriel, *La socialisation*, op. cit., p. 17.
[139] DURKHEIM Emile, *Education et sociologie,* op. cit., p. 57.
[140] PARSONS Talcott & BALES Robert F., *Family, Socialization and Interaction Process,* The Free Press, Illinois, 1955.
[141] DURKHEIM Émile, *Éducation et sociologie*, op. cit., p. 52.

À travers les travaux fondateurs d'Émile Durkheim, nous percevons déjà un éventail assez élargi des difficultés théoriques et méthodologiques que soulève le concept de socialisation : doit-il être une socialisation pour l'enfant, pour la société ? Comment se démarquer de la vision qui ne conçoit qu'une intériorisation de l'obéissance sociale ? Comment concilier l'héritage des différentes disciplines ? Comment éviter l'écueil normatif de la « bonne » enfance ?

Nous sommes parvenus à trouver une « *enquête sur le patriotisme des écoliers*[142] », qui s'assimile fortement à une application directe des théories de Durkheim. On y teste le sentiment d'enfants vis à vis du patriotisme, érigé en devoir, et on y juge de « bonnes » (aimer sa patrie) et de « mauvaises » (l'indifférence) réponses ; on y cherche les coupables (en l'occurrence, les instituteurs) : « *malheureusement, les résultats des enquêtes faites auprès du corps enseignant sont généralement peu consolants. Les instituteurs osant proclamer leur foi patriotique, intégrale et sans restriction, ne sont pas la majorité*[143] », c'est à dire que l'on part avec l'idée qu'un instituteur convaincu par les idées patriotiques pourrait littéralement inculquer à ses élèves son sentiment par sa seule volonté et ce, dans le but de répondre à des attentes politiques, que nous ressentons fortement dans certains commentaires accompagnant le questionnaire : « *souvenons nous qu'en Allemagne, en Italie, en Angleterre, cents enfants sur cent nous auraient montré sans hésitation toute l'ardeur d'un patriotisme exclusif et fier*[144] ». Aucun intérêt n'est porté à la formation des rapports au patriotisme, il n'est fait état de ces rapports, dont l'origine est du coup quelque peu fantasmée, qu'à un instant *t*.

Ces premières études ne s'intéressent donc pas tant à la formation politique des individus qu'à ce que les comportements et connaissances politiques des individus représentent comme menaces ou bienfaits pour la société dans son ensemble, si bien que sont qualifiées comme encourageantes les attitudes considérées comme conformes au modèle de société que l'on veut ériger, tandis qu'à l'inverse, les attitudes jugées déviantes par rapport à ce modèle sont disqualifiées et constituent logiquement une « mauvaise » socialisation. Deux instances sont particulièrement étudiées car considérées comme décisives dans le processus de socialisation politique : la famille, d'abord, puis l'école.

1.2. Le développement des études de socialisation politique aux États-Unis : le rôle de la socialisation politique dans la stabilité ou le changement politique

Les premières études culturalistes des années 1930, traditionnellement rattachées à l'université de Columbia, sont celles de psychanalystes et

[142] SAMBARDIER P., La dépêche de Lyon, 11 décembre 1905, reproduit dans GOYAU Georges, *L'école d'aujourd'hui*, Paris, 1906, p. 321-328, in ROIG Charles & BILLON-GRAND Françoise, *La socialisation politique des enfants, Cahiers de la fondation nationale des sciences politiques*, Armand Colin, 1968, p. 175-179.
[143] *Ibid.*, p. 175.
[144] *Ibid.*, p. 179.

d'anthropologues affiliés à la psychologie freudienne, dans lesquelles la socialisation s'affirme être l'intériorisation sans contrainte par les membres d'une société des modèles culturels. Si l'on concède qu'au départ les individus possèdent des qualités différentes, le produit final issu de la socialisation reflète une homogénéité certaine dans la mesure où les individus sont facilement malléables.

Initialement, la socialisation politique, comme la socialisation « générale », était considérée comme productrice de comportements politiques (pour les béhavioristes[145]), de culture politique et de valeurs (pour les culturalistes[146]), qui, elles-même, introduisaient un certain équilibre politique et social (selon David Easton[147]). Ces études ont pour point commun une conception de la socialisation comme l'adaptation des individus à un système social donné, le plus souvent le système national. Surtout, elles postulent que le but de toute socialisation doit être la conformation des individus aux normes du système dans lequel ils sont amenés à vivre. La socialisation politique est ainsi envisagée davantage comme un mécanisme essentiel de survie et de stabilité du système politique que comme un processus de formation des identités politiques individuelles. De cette manière, les années 1950 et 1960 font de la socialisation politique une thématique centrale aux États-Unis, fortement marquée par le poids du système politique sur l'individu.

Dans cette perspective, les premiers travaux états-uniens ont d'abord privilégié une vision « culturaliste » de la socialisation politique. La socialisation de l'enfant y est ainsi « *essentiellement analysée comme un processus d'incorporation progressive des traits généraux caractéristiques de la culture de son groupe d'origine*[148] ». Reprenant les premières théories de Durkheim et l'idée soutenue plus tard par Ruth Benedict selon laquelle « *les individus (...) sont plastiques à la forme modélisatrice de la société dans laquelle ils sont nés*[149] », ces travaux envisagent la socialisation politique avant tout comme un processus d'inculcation et de dressage dans lequel l'enfant n'a qu'une autonomie très réduite voire inexistante. Ce point de vue, considéré à partir du système et non de l'acteur, sera défendu de la manière la plus radicale par les travaux de l'école fonctionnaliste, et notamment par Parsons et Bales[150], qui construisent un schéma général de la socialisation connu sous le nom de « système LIGA », dont le succès est en partie dû au fait qu'il fait écho aux préoccupations d'une Amérique en quête de stabilité, puisqu'il insiste sur les vertus de l'équilibre, et les bienfaits d'un optimum qui réduit le changement social à l'immobilisme[151]. Une socialisation « réussie » devrait dès lors

[145] CAMPBELL Angus, CONVERSE Philip, MILLER W., STOKES D., *The American Voter, An Abridgment*. op. cit., et CAMPBELL Angus, GURING G., MILLER W, *The Voter Decides*, op. cit.

[146] KARDINER A., 1969 [1939], *L'individu et sa société*, Paris, Gallimard ; LAZARSFELD Paul, BERELSON Bernard, GAUDET H., *The People's Choice*, New York, Columbia University press, 1944. BERELSON Bernard, LAZARSFELD Paul & MCPHEE W., *Voting*, Chicago, University of Chicago press, 1954.

[147] EASTON David, *A Framework for Political Analysis,* New York, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 1965; *A System Analysis of Political Life*, New York, John Wiley and Sons, 1965.

[148] DUBAR Claude, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991, p. 47.

[149] BENEDICT Ruth, *Echantillons de civilisation*, Paris, Gallimard, 1950 [1935], p. 336.

[150] PARSONS Talcott & BALES R.F. (en coll. avec ZELDITCH M., OLDS J., SLATER P.), *Family, socialization and interaction process*, Glencoe, The Free Press, 1955.

[151] Ce système fait ainsi référence aux quatre impératifs auxquels le processus de socialisation doit répondre : la stabilité normative (L, *Latent pattern maintenance*) : la société doit se charger des moyens qui lui permettent de faire intérioriser par ses membres son système de normes et de valeurs et d'en assurer ainsi la continuité ; l'intégration (I, *Integration*) : la société doit assurer la

aboutir à « *l'adaptation des personnalités individuelles au système social tel qu'il fonctionne dans ses structures les plus profondes, c'est-à-dire celles qui expriment le système symbolique et culturel existant*[152] ». Ces travaux, qui envisagent la socialisation comme un dressage, ou comme une inculcation, conçoivent alors les enfants comme des êtres passifs et entièrement malléables, et cette prédominance du point de vue du système (qui impose des règles, des normes, des valeurs et une culture donnée comme immuable) sur celui de l'acteur en constitue l'arrière-plan théorique. Mais les bouleversements sociaux des années soixante et soixante-dix amèneront une remise en cause des théories initiales.

Le courant béhavioriste produit au cours des années 1950 et 1960 une abondante littérature sur la socialisation politique aux États-Unis, les comportementalistes étant plus nombreux et bénéficiant d'une plus importante notoriété dans le champ scientifique ainsi que l'a analysé Annick Percheron[153]. Un des premiers ouvrages de synthèse sur la socialisation politique[154] réunit des auteurs tels que Adorno, Almond, Berelson et Lazarsfeld sous la même étiquette « psychology ». Les béhavioristes prolongent les premières réflexions de Durkheim en s'intéressant à l'insertion des individus au sein d'une entité socioculturelle qui leur préexiste, en transposant l'idée durkheimienne de l'harmonie sociale aux systèmes politiques qui leur convient. Les béhavioristes avancent « *l'idée que la socialisation assure une mise en conformité des individus, tout en ajoutant à cette idée initiale un processus psychologique : l'intériorisation des normes et des valeurs sociales*[155] ». On distingue au sein du béhaviorisme trois courants distincts.

Le premier est lié à l'école de la sociologie électorale de l'université de Michigan, dont les figues de proue sont Campbell, Converse, Miller Sears et Stokes, et attache une grande importance à la notion d'identification partisane, c'est à dire le fait de s'identifier à l'un des deux grands partis américain (démocrate ou conservateur). La question la plus fréquemment posée pour mesurer les préférences partisanes est la suivante : « *en général, vous considérez-vous comme démocrate, républicain, indépendant ou autre chose ?* ». C'est donc d'abord sur la base de

coordination et la spécialisation fonctionnelle de ses membres ; la poursuite des buts (G, *Goal attainment*) : la société doit définir et mettre en œuvre les objectifs de l'action de ses membres ; l'adaptation (A, *Adaptation*) : la société doit mettre en œuvre des moyens adaptés aux fins qu'elle poursuit et donc assurer une bonne adaptation de ses membres à leur milieu environnant.

[152] DUBAR Claude, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, op.cit., 1991, p. 55.

[153] PERCHERON Annick, *Les études américaines sur les phénomènes de socialisation politique dans l'impasse ? Chronique d'un domaine de recherche*, L'année sociologique, n°1-II, 1981, p. 69-96. Toutefois, Florence Plumat souligne que les frontières entre les courants d'analyses sont parfois artificielles : « *en fonction des analyses de la construction historique du concept de socialisation politique, les frontières entre psychologues et comportementalistes varient* », PLUMAT Florence, *« L'univers politique des enfants » en 2001. Lectures critiques et nouvelles questions autour de la socialisation politique des 5-12 ans*, op. cit., p. 58.

[154] HYMAN Herbert H., *Political Socialization : a study in the psychology of political behavior,* op. cit.

[155] TOURNIER Vincent, *La politique en héritage ? Famille et politique : bilan critique et analyse empirique*, Thèse de doctorat, Grenoble, 1997, p. 27.

simples déclarations de proximité demandant un auto-positionnement que les auteurs américains ont défini l'identification partisane. De cette manière, celle-ci, « *considérée d'abord comme une attitude partisane parmi d'autres, devint bientôt le facteur qui précède et qui donne cohérence à l'ensemble des attitudes politiques*[156] ». Ainsi, l'identification partisane n'est pas déterminée par le vote mais détermine le vote lui-même. Dans la logique énoncée par Durkheim, l'attachement quasiment immuable à l'un des deux grands partis conditionne la pérennité du système politique puisqu'il se transmet de génération en génération. Ces premières conclusions permettent de fonder les hypothèses suivantes qui constitueront longtemps les postulats de base quant à la socialisation politique des enfants : l'identification partisane résulte d'une transmission directe au sein de la famille par apprentissage ; celui-ci est précoce, naît pendant l'enfance et est graduel ; l'identification partisane sera d'autant plus stable qu'elle naît plus tôt. Ainsi, les moments fondateurs de la formation de l'identification partisane sont situés durant l'enfance et l'adolescence, moments de la formation des « *loyautés durables*[157] ».

Le deuxième courant du béhaviorisme est représenté par Easton et Dennis. Eux non plus ne s'intéressent pas spécifiquement aux mécanismes de formation des attitudes et des comportements politiques, mais proposent de construire une théorie politique de la socialisation politique, c'est à dire une théorie des fonctions de la socialisation politique en tant que facteur de persistance du système politique[158]. Ils s'intéressent donc davantage à la socialisation comme acceptation des institutions et de leur fonctionnement, qu'il s'agisse du système électif ou du système des partis. À la différence du premier courant, ces auteurs ne se préoccupent pas en premier lieu de la transmission des préférences partisanes, mais du consentement ou non par rapport mécanisme électoral comme instrument de sélection des gouvernants, et le système des partis comme intermédiaire légitime entre citoyens et dirigeants. Les conclusions de leurs premières études montrent qu'aux alentours de 10 ans, deux tiers des enfants ont une préférence partisane et qu'ils ont une vision idéalisée du système politique, dans lequel le président est considéré comme un « leader bienveillant ». La socialisation politique serait alors un mécanisme de soutien diffus au système politique.

Enfin, un dernier courant, le courant fonctionnaliste, « *consiste à expliquer les conduites particulières des membres d'une même société comme le résultat d'un équilibre entre les divers systèmes normatifs qui, eux-mêmes, s'équilibrent entre eux*[159] ». Dans cette optique, en raison de la différenciation des rôles et des activités, la socialisation n'est pas l'acquisition progressive de normes universelles mais une sélection des individus en vue de pourvoir les positions multiples de la structure sociale.

[156] PLUMAT Florence, *« L'univers politique des enfants » en 2001. Lectures critiques et nouvelles questions autour de la socialisation politique des 5-12 ans*, op. cit., p. 49.
[157] SEARS David O., *Political Socialization* in GREENSTEIN & POLSBY (eds.), Handbook of political science : micropolitical theory (vol. 2), Reading, Mass., Addison-Wesley, 1975.
[158] EASTON David & DENNIS Jack, *Children in the political system*, op. cit.
[159] HERPIN Nicolas, *Les sociologues américains et le siècle*, Paris, PUF, 1973, p. 37.

Au niveau méthodologique, les socialisés sont interrogés dès les années 1950 par déclarations *a posteriori*, c'est à dire effectuées à l'âge adulte sur la base de souvenirs. Se développent progressivement d'autres dispositifs visant à cerner l'identification partisane : des interviews et des questionnaires s'assimilant davantage à un contrôle de connaissances de ce qu'il est bon ou pas de savoir en politique, dans la mesure où la définition *a priori* de ce qui relève du politique est appliquée aux enfants interrogés. Il s'agit dès lors de vérifier que les enfants sont dotés d'une socialisation idoine à travers les institutions initialement rattachées à leur formation, notamment la famille et l'école, mais aussi les groupes d'appartenance et les affiliations religieuses. Si tant d'attentions sont d'abord portées sur la famille et l'école, c'est sans aucun doute parce que la formation et l'éducation des enfants font partie de leurs fonctions socialement explicites. Si la place de la famille dans la socialisation politique, et par extension dans le mode de production des opinions politiques, est si importante, c'est parce que « *à formation scolaire équivalente, les agents sociaux ne sont pas tous pourvus de compétence politique (...). Et même lorsqu'ils en sont pourvus, cette compétence politique n'est pas identique en raison des conditions sociales et historiques dans lesquelles elle s'est formée*[160] ». Il semble par ailleurs peu contestable de contester leur prégnance dans l'univers des enfants. C'est donc sur ce constat assez simple que se sont développées les premiers travaux menés sur la socialisation politique aux États-Unis, qui s'attachent à souligner le rôle capital de la famille dans les processus de transmission des opinions partisanes[161]. Peu à peu, l'idée selon laquelle « *les orientations politiques individuelles sont essentiellement le produit de la socialisation familiale*[162] » ne fait plus guère débat et s'érige même en postulat de départ. L'école constitue la deuxième instance socialisatrice particulièrement étudiée s'agissant des questions de socialisation politique. Bien qu'elle ait suscité un intérêt moindre que la famille, et que les questionnements qui lui sont associés sont teintés de biais normatifs sur les moyens de déterminer quels sont les meilleurs moyens d'éduquer à la citoyenneté, l'école se situe largement dans les interrogations qui animent le champ de la socialisation politique, puisqu'elles permettent de comprendre quel rôle est dévolu à l'école (et ainsi, en creux, à la

[160] FEDERINI Fabienne, « Prolégomènes à une théorie des modes de formation des dispositions politiques », *SociologieS*, Théories et recherches, mis en ligne le 15 novembre 2007. URL : http://sociologies.revues.org/document1113.html. « *Les personnes qui ont des dispositions culturelles susceptibles d'aider l'enfant, et, plus généralement, de le socialiser dans un sens scolairement harmonieux, n'ont pas toujours le temps ou les occasions de véritablement produire des effets de socialisation (...) C'est pour cette raison qu'à capital culturel équivalent, deux contextes familiaux peuvent produire des situations scolaires très différentes dans la mesure où le rendement scolaire de ces capitaux culturels dépend beaucoup des configurations familiales d'ensemble. On peut dire, pour évoquer une formule célèbre, que l'héritage culturel ne parvient pas toujours à trouver les conditions adéquates pour que l'héritier hérite* », LAHIRE Bernard, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action,* op. cit., p. 274-275.

[161] PARSONS T., BALES R.F. (en coll. avec ZELDITCH M., OLDS J. et SLATER P.), *Family, Socialization and interaction process*, op. cit.; HYMAN Herbert, *Political socialization. A study in the psychology of political behavior*, op. cit.

[162] HYMAN Herbert, *Political socialization. A study in the psychology of political behavior*, op. cit., p. 85.

famille) dans la formation politique des enfants. Durkheim estimait que la socialisation politique incombait à l'État, à travers l'école. Pour mesurer l'impact de cette socialisation, de premières études effectuées sur l'éventuelle influence des enseignants[163], peu probantes, ont été réalisées, avant que les questionnements ne se déplacent sur le contenu des enseignements (notamment l'instruction civique) et leurs répercussions sur le niveau de connaissances politiques des élèves.

Ainsi, à la fin des années 1960, à l'aune des nombreuses études sur la socialisation politique jusqu'alors menées, un premier bilan peut être dressé. Les chercheurs en science politique ont élaboré des hypothèses sur la formation des connaissances politiques des enfants, en partant de deux postulats majeurs : les enfants sont modelables, et leur socialisation politique vise à les adapter aux structures politiques existantes. À ce titre, il s'agit d'une conception instrumentalisée de la socialisation politique. Il n'est donc fait que peu de cas des enfants dans ces études : ils servent davantage de prétexte pour savoir ce qu'ils ont à nous dire sur les adultes ou sur la société. Les études qui s'intéressent aux enfants oublient ceux qui en sont l'objet.

1.3. La prise en compte des critiques de Piaget

Jean Piaget, dans les années 1960, formule ses critiques les plus retentissantes à l'encontre des travaux de Durkheim : il lui reproche en effet de donner une trop grande importance à la contrainte et, en retour, de minimiser l'action propre du socialisé (d'emblée disqualifié par la forme passive qui lui est accolée). Émile Durkheim avait déjà tempéré ses premières réflexions en indiquant que les éducateurs eux-mêmes sont sous l'influence de lois sociales qui limitent leur action et les conduisent à reproduire ce qu'ils ont eux-mêmes acquis[164]. S'il concède que les socialisateurs peuvent être sous influence, celle-ci ne change en rien leur relation avec les enfants à socialiser. En ce sens, il ignore que les moments socialisateurs sont loin de se cantonner aux moments explicitement éducatifs voulus comme tels, qu'ils sont davantage constitués d'implicite que d'intentionnel, qu'il s'agit d'un processus diffus et continu, très peu semblable à l'activité de l'hypnotiseur. J. Piaget critique l'approche de Durkheim selon laquelle ce dernier fait de la société un tout unifié. S'il admet que la société transcende les individus, il la considère comme un systèmes complexe de règles, de normes et de représentations parfois opposées[165]. Selon Piaget, la socialisation ne peut plus être

[163] BOIS Paul, « Dans l'Ouest : politique et enseignement primaire », *Annales ESC*, 9e année, n°1, 1954, p. 356-367.

[164] « *Chaque société considérée à un moment déterminé de son développement, a un système d'éducation qui s'impose aux individus avec une force généralement irrésistible. Il est vain de croire que nous pouvons élever nos enfants comme nous le voulons. Il y a des coutumes auxquelles nous sommes tenus de nous conformer ; si nous y dérogeons trop gravement, elles se vengent sur nos enfants. Ceux-ci, une fois adultes, ne se trouvent pas en état de vivre au milieu de leurs contemporains, avec lesquels ils ne sont pas en harmonie. Qu'ils aient été élevés d'après des idées trop archaïques ou trop prématurées, il n'importe ; dans un cas comme dans l'autre, ils ne sont pas de leur temps et, par conséquent, ils ne sont pas dans des conditions de vie normales* », DURKHEIM Émile, *Éducation et sociologie*, op. cit. p. 45

[165] « *La société est un système de rapports dont chacun engendre, en tant que rapport même, une transformation des termes qu'il relie (...) De l'interaction entre deux individus à la totalité constituée par l'ensemble des rapports entre les individus d'une même société, il y a donc une continuité et, en définitive, la totalité ainsi conçue apparaît comme consistant non pas en une somme d'individus ni*

pensée comme une inculcation, par les institutions, des manières de faire, de sentir et de penser, à des individus complètement inactifs. Il s'agit alors de complexifier l'analyse en y introduisant l'activité et les interactions qu'implique la socialisation des enfants.

On ne retient souvent de Jean Piaget que sa conception développementaliste de la pensée, qui modélise de façon par trop mécanique et naturalisée le développement mental de l'enfant[166]. Il est vrai que la psychologie, historiquement dévolue à se soucier de l'enfant plus que de la société « adulte », inquiète de la reproduction de ses normes et valeurs, a développé des modèles génétiques qui prennent en compte le processus de croissance enfantin. Mais, déconnectée des données fournies par les autres sciences humaines, sociales en particulier, elle tend à naturaliser des « stades » ou « étapes » qui le scandent et qui postulent la successivité, l'universalité et l'irréversibilité de ces étapes et de ses implications en termes cognitifs. Mais J. Piaget est aussi le premier à tenter une réflexion épistémologique sur la possibilité d'une approche scientifique permettant d'appréhender la confrontation des points de vue disciplinaires, avec notamment l'apport de la psychologie pour introduire l'hypothèse de *stades de développement* dans la formation de l'individu. S'attarder sur l'étude d'opinions en formation par la notion de développement permet de contrebalancer les premières enquêtes de terrain des années 1930 qui interrogeaient les socialisés une fois qu'ils avaient atteint un âge adulte[167], et à qui on faisait appel à la mémoire. Ainsi, « *à ne considérer que l'adulte, on n'aperçoit que des mécanismes déjà constitués, tandis qu'à suivre le développement de l'enfant, on atteint leur formation, et seule la formation est explicative*[168] ». Cette approche permet de ne pas naturaliser l'âge, et de ne pas entendre celui-ci comme un ensemble de phénomènes continus et réguliers. Parler de développement met en avant l'idée selon laquelle il existe de nombreux temps forts et temps faibles, qui ne sont jamais les mêmes, jamais au même moment. Le développement mental de l'enfant est une construction continue mais non linéaire : il y a un « *processus d'équilibration, c'est à dire le passage perpétuel d'un état de moindre équilibre à un état d'équilibre supérieur*[169] ».

Ce processus fait intervenir deux éléments hétérogènes : d'un côté, des structures définies comme des « formes d'organisation de l'activité mentale » aux

une réalité superposée aux individus, mais en un système d'interactions modifiant ces derniers en leur structure même », PIAGET Jean, *Études sociologiques*, Genève, Droz, 1965, p. 29-31.

[166] PIAGET Jean, *Six études de psychologie*, Paris, Gonthier, 1964 et *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux, 1967. Piaget envisage le développement mental de l'enfant à la manière d'un processus de croissance continue respectant des stades définis dont le dernier est l'âge adulte. A l'arrivée, le processus permet la mise en place d'un système mental équilibré et relativement stable. Cette théorie est cependant inopérante pour appréhender les phénomènes de changement : elle est en réalité révélatrice de l'état de la recherche en psychologie au début des années 1960, empreinte de l'approche des sciences exactes et ayant pour ambition de modéliser de manière aussi « scientifique » les attitudes et les comportements humains.

[167] MERRIAM Charles, *The making of citizens*, Chicago, The University of Chicago Press, 1931.

[168] PIAGET Jean, *Épistémologie des sciences de l'homme*, Paris, Gallimard, 1970, p. 139.

[169] CONVERSE Philip, « The Nature of Belief Systems in Mass Publics » in *Ideology and discontent*, David Apter, 1964, p. 10.

aspects cognitifs (internes à l'organisme) et affectifs (relationnels, tournés vers l'extérieur); de l'autre, un incessant mouvement provoquant le passage d'une situation de déséquilibre à une situation de nouvel équilibre, de sorte que toute action est conçue comme une démarche pour faire disparaître une tension entre les besoins propres de l'organisme et les ressources de l'environnement, et s'achève par la satisfaction du besoin, c'est à dire le retour à l'équilibre. Ce mouvement dit « homéostatique » (mouvement défini comme rétablissement d'un équilibre avec l'environnement) fait de la socialisation un processus actif d'adaptation discontinue à des formes mentales et sociales toujours plus complexes, régi par l'articulation de deux mouvements complémentaires : l'assimilation, désignant l'incorporation des choses et des personnes externes aux structures déjà existantes, et l'accommodation, consistant au réajustement des structures en fonction des transformations extérieures[170]. Pour compléter cette approche, Claude Dubar indique que « *ces structures mentales sont inséparables des formes relationnelles par lesquelles elles s'expriment à l'égard d'autrui. Ainsi, à chacun des stades distingués par Piaget, on peut faire correspondre des formes typiques de socialisation qui constituent des modalités de relations de l'enfant aux autres êtres humains. On passe ainsi, selon l'auteur, de l'égocentrisme initial du nouveau-né, caractérisé par "une indistinction du moi et du monde" à l'insertion terminale de l'adolescent scolarisé dans le monde professionnel et la vie sociale de l'adulte*[171] ».

Piaget offre ainsi la première tentative stimulante d'une définition sociologique de la socialisation qui soit complémentaire des approches psychogénétiques. Plus tard, son approche en termes de stades a été critiquée par des anthropologues américains qui lui reprochaient une vision trop « génétique » de la socialisation, c'est à dire régie par des mécanismes généraux que l'on pourrait universaliser, alors que de nombreuses recherches ethnographiques des années 1930 parvenaient à la même conclusion jamais démentie depuis selon laquelle il n'existe aucune loi générale gouvernant l'éducation des enfants dans quelque société que ce soit. Bien au contraire, à chaque culture correspond une socialisation, entendue comme l'apprentissage de la culture d'un groupe. Mais pour Jean Piaget, ces assimilation et accommodation sont deux processus intimement liés qui n'existent pas l'un sans l'autre. Il y a donc dans sa théorie une action réciproque et continue entre l'enfant et son environnement. C'est dire à quel point les travaux de socialisation politique ayant utilisé ses travaux pour justifier le postulat de la persistance des habitudes en ont en partie déformé le propos. S'il y a persistance, il y a en effet également adaptation, c'est à dire que des habitudes incorporées peuvent se modifier en fonction de l'environnement dans lequel elles trouvent à s'actualiser. Surtout, la socialisation politique n'est pas un processus unilatéral de pression du système sur

[170] Dit autrement, l'assimilation désigne le processus par lequel l'enfant cherche à modifier son environnement pour atténuer les dissonances pouvant apparaître entre la réalité et les schèmes mentaux qu'il a acquis. L'accommodation désigne quant à elle le processus par lequel les enfants se plient aux contraintes de leur environnement.

[171] DUBAR Claude, *La socialisation*, op. cit., p. 21.

l'individu, mais résulte bien « *de l'intervention d'une multiplicité d'interactions de types différents et d'effets parfois opposés*[172] ».

1.4. Rendre aux enfants leur autonomie et ne plus en faire une « population-prétexte »

Les premières études béhavioristes et culturalistes sur la socialisation politique ont étudié l'enfance moins pour ce qu'elle était que pour ce qu'elle avait à révéler des adultes ou de la stabilité du système politique. Cette méthode de travail fortement teintée d'aspects normatifs fut qualifiée par Annick Percheron de « *biais méthodologique*[173] ». En fait, l'enfance est étudiée en tant qu'étape, mais l'enfance en elle-même intéresse peu les chercheurs. Elle est uniquement traitée comme une phase au cours de laquelle se mettent en place les systèmes de représentations politiques qui détermineront les comportements ultérieurs, à l'âge adulte. En témoigne l'utilisation du terme « *pré-adulte* » par nombre de travaux américains pour désigner les enfants[174]. Les enfants sont ainsi un prétexte pour étudier ce qu'ils peuvent nous dire à propos d'autres préoccupations. De la même manière, depuis le début des années 1990, nous observons une attention nouvelle pour les questions liées à la formation des individus au sein de la société. Gardons nous cependant d'être trop enthousiaste face à ce regain d'intérêt : nous pouvons émettre l'hypothèse que ces nouveaux domaines de recherche répondent davantage à des préoccupations propres aux adultes d'aujourd'hui; ainsi, ce serait paradoxalement pour éclaircir leurs interrogations sur le monde social contemporain que les adultes réhabilitent la place de la jeunesse dans les sciences sociales. Les évolutions des domaines de recherche scientifiques ne sont en effet pas insensibles aux enjeux politiques et sociaux du moment.

Les recherches initiales s'étant focalisées sur la question des transmissions, on en est arrivé à la curiosité suivante : les enfants avaient presque disparu des études sur la socialisation politique. L'histoire de leurs premières années est ainsi l'histoire d'un effacement progressif de la place des enfants. Après tout, tant qu'il ne s'agit que de découvrir les racines des comportements politiques des adultes, l'enfance n'a pas d'intérêt en elle-même. Si les béhavioristes, fortement influencés par la psychanalyse qui accorde un poids déterminant du passé sur les attitudes présentes, ont accordé une grande place à l'enfance, celle-ci était, nous le disions, étudiée comme une simple étape. De ce point de vue, la vision des enfants comme d'êtres en devenir, en formation, « *caractérisé[s] par une situation de manque, d'inachèvement, d'immaturité, susceptible[s] de traverser différents stades de*

[172] PIAGET Jean, « Pensée égocentrique et pensée sociocentrique », in *Études sociologiques*, Paris, Droz, 1977.
[173] PERCHERON Annick, « La socialisation politique. Défense et illustration », in LECA Jean, GRAWITZ Madeleine (dir.), *Traité de science politique*, op. cit., p. 171.
[174] HYMAN Herbert, *Political Socialization*, op. Cit. ; EASTON David & DENNIS Jack, *Children in the political system*, op.cit.

développement marqués par l'acquisition et la maîtrise de certaines compétences[175] », semble inévitable. Julie Delalande souligne que « *jusqu'à une date récente, on étudiait cet âge de la vie pour ce qu'il a à nous apprendre sur l'adulte et sur sa construction*[176] ».

Nous défendons à l'inverse l'idée que l'enfance doit être étudiée pour ce qu'elle est, avec ses spécificités propres. Nous considérons en effet qu'elle est une période ayant un intérêt propre pour la socialisation politique, si bien qu'il devient essentiel de saisir quels mécanismes y sont à l'œuvre, en partant des représentations de ceux qui en font partie. Cette démarche est en effet la seule à même de mesurer ce qui est effectivement incorporé, approprié par l'enfant dans le processus d'échange avec les parents. L'appropriation et la reconstruction des messages des instances socialisatrices ne peuvent être saisies que si l'on connaît le rapport de l'enfant à une instance particulière, sans quoi l'on ne peut observer et analyser un processus d'échange que de manière unilatérale, en supputant sur les représentations de l'individu socialisé. Il faut ainsi se détacher d'une vision selon laquelle un enfant qui aurait les mêmes opinions politiques que ses parents les aurait automatiquement héritées d'eux : on ne sait en réalité pas grand chose de cette automaticité supposée. Les opinions et les représentations politiques ne sont pas comme des objets physiques que l'on peut se transmettre.

Il convient donc, de notre point de vue, de replacer l'enfant au centre de la pensée, avec son univers et ses propriétés propres. Placer l'enfant au centre des enquêtes est donc une posture assez récente, de plus en plus adoptée par quelques anthropologues notamment quant à des terrains concernant les jeux[177]. Par exemple, les travaux de Georges Augustins[178] sur le jeu de billes ou ceux de Marie Cipriani-Crauste sur les pogs[179] illustrent le fait que les enfants, quand ils sont entre eux, mettent en place une organisation sociale basée sur des phénomènes comparables à ceux des sociétés d'adultes ; en cela, les enfants ne sont pas qu'une population à n'étudier que dans leurs rapports aux adultes. Ce changement de perspective est notamment lié aux résultats contradictoires des études sur la socialisation politique : finalement, les méthodes envisagées et les buts poursuivis étaient-ils pertinents pour un tel objet ?

1.5. Des premiers résultats contestés qui sèment le doute

Dès les années 1970, de premiers doutes[180] apparaissent quant aux premières conclusions précédemment exposées. Il semblerait en réalité que les identifications partisanes des enfants n'aient pas ou peu de contenu et soient peu stables dans le temps.

[175] SAADI-MOKRANE Djamila (coord.), *Sociétés et cultures enfantines*, Lille, Université Charles de Gaulle, 2000, p. 9.
[176] DELALANDE Julie, *La cour de récréation,* op. cit., p. 18.
[177] L'ouvrage de Gilles Brougère (*Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1995) procède ainsi à une archéologie du jeu chez l'enfant, en relevant les différents discours sur l'enfance au fil des siècles.
[178] « Le jeu de billes : lieu de la raison, lieu de la passion », *Ethnologie Française*, XVIII, n°1, p. 5-14 ; « Le jeu de billes : un microcosme » in SAADI-MOKRANE Djamila (coord.), *Sociétés et cultures enfantines*, op. cit., p. 101-104).
[179] « Le jeu des pogs, un exemple de sociabilité enfantine », *Ibid.*, p. 83-92.
[180] PERCHERON Annick, « La socialisation politique, défense et illustration », in GRAWITZ Madeleine & LECA Jean (dir.), *Traité de science politique*, Tome 3, L'action politique, p. 165-235.

Autrement dit, ce sont deux piliers majeurs des théories sur la socialisation politique qui s'effondrent. Les jeunes américains s'éloignent de plus en plus avec le temps du système de préférences partisanes. Puis, l'étude de Converse[181] rend compte de l'inexistence d'attitudes politiques structurées chez les adultes. Pour illustrer encore ces remises en cause, Marsh[182], en 1971, écrit que les principes fondateurs des études sur la socialisation politique (formation des préférences politiques dès l'enfance, persistances des identifications à l'âge adulte) restent à démontrer. Par ailleurs, les conclusions sont remises en cause car on se rend compte qu'elles sont fortement liées au contexte des études, les États-Unis, et qu'elles ne sont dès lors pas généralisables en vue de faire une théorie générale de la socialisation politique. Ainsi, leur réalisation en période de prospérité économique et sociale durant les présidences d'Eisenhower et Kennedy, peut grandement expliquer pourquoi la figure du président symbolise l'image d'un guide moral et bienveillant.

Les méthodes employées sont également contestées : les enfants interrogés sont souvent une population homogène, c'est à dire des enfants blancs issus de milieux plutôt favorisés. Il paraît difficilement soutenable d'affirmer qu'une approche en terme d'identification partisane soit adaptée aux enfants, puisqu'elle est avant tout un outil savant et une façon « adulte » de s'orienter, qui nécessite des repères et des connaissances que les enfants n'ont certainement pas. On peut aussi s'interroger sur l'interprétation donnée à une supposée identification partisane : ne serait-ce pas plutôt le signe de la reconnaissance d'une institution politique parmi d'autres, comme le suggère Connell[183] ? Soulever des questions en termes d'intentions de vote, n'est-ce pas mesurer des comportements hypothétiques, dénués de toute observation empirique ? Demander aux enfants leurs intentions de vote ne suppose t-il pas une accumulation préalable de connaissances sur ce que sont les partis, connaissances dont on ignore la façon dont elles sont appréhendées ?

En outre, les études ne permettent pas d'expliquer le changement et les alternances politiques. Il faut penser la socialisation autrement que dans la perspective d'une reproduction générationnelle et d'une pérennisation des systèmes en place. De manière globale, cette « *indifférence aux différences*[184] » fait qu'on ne pouvait pas rendre compte des modes de formation différentiels des rapports au politique, qui n'ont jamais partout les mêmes formes et les mêmes

[181] CONVERSE P. E., 1964, « The Nature of Belief System in Mass Publics », in APTER D. E. (ed), *Ideology and discontent*, op. cit., p.206-261.
[182] MARSH David, 1971, « Political Socialization : the Implicit Assumptions Questioned », *British Journal of Political Science*, 1, p.453-465.
[183] CONNELL R. W., 1972, « Political Socialization in the American Family : the Evidence Reexamined », *Public Opinion Quarterly*, vol.36, n°3, p.323-333.
[184] PLUMAT Florence, *« L'univers politique des enfants » en 2001. Lectures critiques et nouvelles questions autour de la socialisation politique des 5-12 ans,* op. cit., p. 76.

fonctions : la socialisation politique ne peut être étudiée indépendamment d'un système culturel particulier, elle s'inscrit toujours dans un contexte historique donné.

Enfin, la dernière critique, sans doute la plus forte, émise par Vincent Tournier[185], énonce qu'en insistant sur l'intériorisation d'une culture historiquement située par les individus, on pose davantage de questions en termes de nécessité pour la société entière que pour les individus eux-mêmes : la socialisation, telle qu'elle est étudiée à l'époque, s'attarde sur les besoins d'une société et les fonctions que doivent accomplir les individus pour répondre à ces besoins, plus que sur les intérêts propres des socialisés, appréhendés comme des êtres ne devant pas perturber l'ordre social établi.

Face à ces remises en cause, les études sur la socialisation politique au début des années 1970 se retrouvent à la croisée des chemins. S'ouvrent alors deux options : soit on considère que la socialisation politique des enfants n'est pas un objet d'étude, puisque aucun dispositif ne parvient à démontrer l'utilité de la socialisation enfantine, à supposer qu'elle existe réellement; soit la prime socialisation existe vraiment et influence les comportements futurs, mais on ne connaît ni son contenu, ni sa force, ni sa durée. Nous assistons alors à un renversement de la perspective par laquelle on abordait la socialisation politique : alors qu'on s'interrogeait sur l'existence du changement politique dans le cadre d'une socialisation politique conservatrice, on va maintenant se demander quel rôle tient la socialisation dans le changement politique : « *une des raisons majeures de l'intérêt porté à la socialisation politique est la découverte toute récente de l'existence des rapports qui la lient aux phénomènes fondamentaux du changement et de la stabilité du système politique… La socialisation joue un rôle relativement important dans le changement politique tant du point de vue du sens de celui-ci que de son ampleur*[186] ». Cette nouvelle perspective est la première étape d'une reconnaissance de la période de socialisation comme d'un moment spécifique au cours duquel se jouent des épisodes fondamentaux de la vie des individus. Les études consacrées à la socialisation politique vont dès lors adopter une démarche plus compréhensive à l'égard des enfants, reconnus peu à peu comme des individus dignes d'intérêts pour ce qu'ils sont.

2. Vers une démarche compréhensive de la socialisation des « enfants » et des « jeunes »

La socialisation politique, comme nous l'avons écrit précédemment, en reprenant l'heureuse formule de Sophie Maurer, est un « *champ de controverses*[187] ». Parmi celles-ci, que nous distillerons notamment dans notre première partie, figure la question de savoir quels sont les moments où la formation politique de l'individu est la plus marquante. Les premières enquêtes en socialisation politique se sont intéressées à

[185] TOURNIER Vincent, « La politique en héritage ? Socialisation, famille et politique : bilan critique et analyse empirique », op. cit ;, 1997.
[186] DENNIS Jack, LINDBERG Léon & MCCRONE Donald, *Support for Nation and Government Among English Children*, Congrès de l'association internationale de science politique, Munich, septembre 1970.
[187] MAURER Sophie, « École, famille et politique : socialisations politiques et apprentissage de la citoyenneté. Bilan des recherches en science politique », art. cit., p. 11.

l'enfance, sans pour autant fournir d'éléments probants de justification quant à cet intérêt pour les apprentissages les plus précoces. Les béhavioristes, particulièrement, ont en quelque sorte imposé leurs présupposés à l'ensemble du champ de la socialisation politique sans toutefois véritablement démontrer que les apprentissages étudiés étaient les plus décisifs sur la durée de vie des individus. Les postulats implicites des béhavoristes consistaient donc à considérer l'influence primordiale de la socialisation politique enfantine dans la détermination des attitudes politiques des adultes, et à laisser penser que les apprentissages appréhendés à cette période sont naturellement persistants et stables tout au long de l'existence.

Cependant, la validité de ces postulats n'a jamais été démontrée empiriquement. Les mouvements sociaux des années 1960 ont rappelé à quel point les connaissances sur l'enfance n'étaient en rien définitives. Ces premières contestations des résultats de recherche initiaux ont alors entraîné une remise en question de la place accordée aux apprentissages politiques enfantins. L'une des tentatives les plus stimulantes pour vérifier le postulat de la persistance est la technique du panel, c'est à dire la suivi des mêmes individus sur un temps long quant à leurs opinions et comportements politiques. Si son travail ne parvient pas à échapper à quelques biais méthodologiques[188], Anne Muxel souligne « *la prégnance d'une structure idéologique relativement stable dans le temps*[189] ». En revanche, la stabilité des préférences partisanes et du comportement électoral est moins avérée : la question des effets durables de la socialisation politique enfantine n'obtient donc pas de réponse définitive. On peut repérer une relative stabilité d'orientation idéologique, mais rien ne permet d'en identifier précisément les causes : force des premiers apprentissages, contexte politique relativement stable, homologie de position sociale tout au long de la vie... ? L'enfance est-elle véritablement la période-clé des apprentissages politiques ? De fait, à moins de suivre les mêmes individus de leur enfance à l'âge adulte, ce qui exigerait des moyens hors du commun, les phénomènes de permanence et de changement politiques ne peuvent qu'être partiellement appréhendés dans une perspective de socialisation politique. Ainsi, si la recherche dans ce domaine a nettement éclairé les processus de formation des opinions et attitudes politiques des enfants et des adolescents, elle est encore dans l'incapacité d'évaluer le rôle joué par ces identités précoces sur la structuration des perceptions et des comportements ultérieurs. Il convient ainsi d'abandonner le terrain de la prédiction des comportements futurs pour se concentrer sur la compréhension de la formation des systèmes de lecture du politique des individus où, en ce domaine, les apprentissages précoces se révèlent en effet primordiaux, davantage pour leur

[188] L'une d'elles est la fidélisation du panel, à savoir le risque que les individus interrogés modifient leur rapport à la politique afin de « bien » répondre aux questions posées, assimilées à une forme d'examen scolaire. En pareil cas, cela peut conduire à une élévation artificielle du niveau d'intérêt pour la politique.

[189] MUXEL Anne, « Socialisation et formes de lien au politique dans le temps de la jeunesse », art. cit., p. 13.

« enrobage » que pour leur contenu. Une fois ce cadre posé, les études sur la socialisation politique des enfants peuvent traiter leur objet pour ce qu'il est : un monde et des individus à part entière.

3. L'importance de la socialisation politique primaire : une période de formation de dispositions

L'importance de la socialisation politique enfantine sur les comportements politiques adoptés à l'âge adulte est à relativiser. En revanche, son caractère décisif dans la formation de systèmes de lecture du politique et donc des identités politiques est désormais avéré. Mais il faut préciser les termes, sans poser d'équivalence entre l'identité politique et la préférence partisane, ni même l'appartenance à une famille politique : il s'agit de considérer la substance de cette identité. Or, l'importance de l'identité politique par rapport aux autres composantes identitaires et la prévalence de systèmes de lecture conflictuels ou consensuels sont bien en grande partie « héritées » par les enfants. De fait, il est nécessaire de rappeler l'une des particularités de l'enfance, période de faible autonomie psychologique et affective. Les univers cognitifs enfantins s'élaborent dans une structure de relations sociales déterminée, avant tout caractérisée par le rôle spécifique dévolu à l'enfant. Ce rôle est celui d'« apprenti » et les enfants se trouvent bien en partie « soumis » à la volonté formatrice des agents de socialisation présents dans leur environnement. La relation dans laquelle les adultes placent les enfants est, peut-être plus encore qu'une relation affective, foncièrement une relation pédagogique. L'enfant reste donc tributaire des modèles que les adultes veulent bien lui proposer. Même si les médias ou les pairs peuvent présenter d'autres formes d'organisation, l'enfant est dans un premier temps trop dépendant de sa famille (comme structure affective et nourricière) et de l'école (comme structure d'autorité et de confrontation aux pairs) pour se déprendre complètement du travail de socialisation effectué par ces deux instances.

Il n'est donc guère surprenant de trouver, dans les systèmes enfantins d'attitudes ou de valeurs, des « traces » du travail de socialisation de ces différents agents. L'un des mécanismes essentiels de développement des enfants reste l'imitation, et ils ne peuvent bien imiter que ce dont ils sont familiers. Mais cette familiarité peut être déformante : en imitant un « modèle », les enfants en sélectionnent et en hiérarchisent les différents éléments. C'est ainsi que l'on peut comprendre que des enfants de parents très politisés à droite se révèlent eux-mêmes très politisés, mais développent une préférence idéologique pour la gauche. Ce qui compte alors dans le « modèle » parental proposé, c'est bien plus l'implication politique que le contenu de cette implication. De même, le « sens de la solidarité » enseigné à l'école peut se voir réinvesti par l'enfant dans des solidarités juvéniles dont la force peut finalement se révéler antagoniste de l'institution scolaire.

Si la socialisation politique primaire est importante, elle ne l'est donc pas dans le sens que les adultes souhaiteraient généralement lui donner, c'est-à-dire comme mécanisme d'inculcation. Un travail de transmission « lourd » ne garantit en effet en rien que les enfants incorporeront tous les éléments faisant l'objet de ce travail. Le processus de sélection cognitive auquel ils se livrent leur permet de modeler, à partir des éléments fournis par les divers agents, différentes identités politiques. Plus encore, le contexte et les situations d'activation dans lesquelles ces identités pourront prendre corps décident en grande partie de la manière dont des « attitudes » vont pouvoir s'incarner dans des pratiques. Mais les apprentissages précoces n'en demeurent pas moins fondamentaux pour déterminer de quels matériaux disposent les enfants pour construire leur identité politique. Affirmer l'importance de la socialisation politique primaire, ce n'est donc pas décréter qu'elle détermine les comportements politiques tout au long de la vie, mais simplement comprendre qu'en tant que premier contact avec le politique, elle donne des marques et des repères qui constituent un « alphabet » permettant de décoder les situations politiques auxquelles les enfants seront ultérieurement confrontés. Il n'est qu'à mentionner les effets désormais bien démontrés des attitudes affectives des parents envers les enfants sur les futures relations affectives de ces derniers, ou ceux d'un apprentissage précoce de l'altérité sur le degré de tolérance développé à l'âge adulte, pour comprendre que le mécanisme mis en œuvre dans la socialisation politique ne diffère pas fondamentalement de ceux qui animent les autres sphères de l'identité sociale des individus. Là comme ailleurs, les adultes peuvent fournir des « codes » mais ne peuvent guère en imposer le mode d'utilisation. Cela constitue néanmoins déjà un processus d'importance dans la formation des individus. L'étude de la socialisation politique des enfants, en dehors de son intérêt pour elle-même, permet au delà de connaître les dispositions à l'engagement des individus.

4. « L'enfance », un monde et des individus à part entière

Alors que les enfants n'ont pas été considérés de manière spécifique pendant longtemps, l'invention progressive de leurs particularités a conduit à les étudier également en prenant en considération la diversité et la complexité de leurs univers.

4.1. La redécouverte du sentiment d'enfance ?

On a longtemps cru que la redécouverte de l'enfance et du sentiment d'enfance étaient des phénomènes relativement récents, comme l'indiquaient les recherches de Philippe Ariès[190], dont l'un des principaux enseignements est que l'amour parental ne naît qu'au moment où les naissances sont contrôlées et où elles

[190] ARIÈS Philippe, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon, 1960.

diminuent. En réalité, comme le souligne Julie Delalande, Philippe Ariès a été trompé par son champ d'étude. Il étudiait en effet les représentations picturales de l'enfant au Moyen-âge, qui le faisaient passer pour un adulte miniature. Or, « *s'il apparaît comme un adulte en miniature jusqu'au jusqu'au XIIIe siècle, c'est non pas du fait de l'ignorance d'une particularité enfantine comme l'avait interprété Philippe Ariès, mais plus simplement parce qu'un souci de réalisme ne s'est pas encore propagé parmi les peintres*[191] ». Ce « sentiment d'enfance » apparaît plutôt au siècle des Lumières et transparaît dans des ouvrages tels que *L'Émile ou l'éducation* de Jean-Jacques Rousseau (1762), recommandant de voir l'enfant comme un être unique, dont il faudrait sauvegarder la spontanéité, l'innocence et la pureté. La place de l'enfant est assignée par les conditions sociales de son environnement. La reconnaissance du sentiment d'enfance peut se voir d'abord d'un point de vue juridique. Sous l'Ancien Régime, l'enfance n'était pas reconnue en tant que telle puisque c'est la lignée qui comptait : l'ordre juridique se fondait sur la filiation, la puissance du père étant perpétuelle. Le seul sentiment d'enfance qui existait se limitait aux premiers âges de la vie jusque 5-7 ans, puis « *l'enfant se fondait sans transition parmi les adultes (...) On s'amusait avec lui comme avec un animal, un petit singe impudique. S'il mourrait alors, comme cela arrivait souvent, quelques-uns pouvaient s'en désoler, mais la règle générale était qu'on n'y prit pas trop garde, un autre le remplacerait bientôt. Il ne sortait pas d'une sorte d'anonymat*[192] ». La famille, au Moyen-âge, a principalement pour fonction de transmettre un nom et un patrimoine, et les enfants ne sont qu'un moyen de réussir cette transmission. C'est à partir du XVIIe siècle que l'enfance se prolonge, sous la double influence de la prolongation de la scolarité et l'importance accordée à l'éducation. Il ne s'agit donc pas forcément d'une reconnaissance individuelle de l'enfant. Est propagée[193] l'idée de l'innocence et de la fragilité de l'enfance, par l'action d'une minorité de légistes, moralistes et de prêtres, contribuant à modifier la perception de l'enfance : elle serait désormais un âge dans lequel se trouvent ceux qui sont considérés comme l'avenir de la société. Selon Florence Plumat[194], nous avons une concomitance paradoxale entre l'apparition du sentiment moderne de l'enfance et celui de la scolarité moderne : « *paradoxe car ce nouveau souci de l'éducation correspond à un encadrement strict des futurs adultes, une "quarantaine" sociale, à une restriction de la liberté que ne connaît pas l'adulte*[195] ». La reconnaissance de l'existence de l'enfance se fait donc pour mieux la

[191] DELALANDE Julie, *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, op. Cit., p. 26-27. On peut, de la même manière, se demander si Pierre Bourdieu ne tombe pas dans le même écueil à propos de la représentation de l'enfance à travers la photographie : « *On ne peut qu'approuver la mère qui fait photographier ses enfants. Dans l'ancienne société, l'enfant n'était jamais comme aujourd'hui le centre des regards. Les grandes fêtes et cérémonies de la société villageoise étaient surtout l'affaire des adultes et c'est seulement depuis 1945 que les fêtes des enfants (la première communion, par exemple) ont pris de l'importance; à mesure que la société accorde une place plus grande aux enfants, et, du même coup, à la femme en tant que mère, l'habitude de les faire photographier se renforce* », Pierre BOURDIEU, *Un art moyen. Essai sur les usages sociaux de la photographie*, Editions de Minuit, 1965, p. 42.

[192] *Ibid.*, p. 207.

[193] Ariès utilise le terme de « *propagande* », Ibid., p. 313.

[194] PLUMAT Florence, *« L'univers politique des enfants » en 2001. Lectures critiques et nouvelles questions autour de la socialisation politique des 5-12 ans*, op. cit., p. 269-277.

[195] Les travaux de Philippe Ariès suscitent parfois des réticences, notamment sur leur obsession supposée de dater précisément l'apparition du sentiment d'enfance, qui serait réalisée par l'adoption d'une vision restrictive du Moyen-âge. Voir FLANDRIN Jean-Louis, *Enfance et société*, Annales ESC, volume XIX,

contrôler : « *l'invention de cet âge s'est accompagnée de la perte immédiate ou presque de son autonomie. Le problème de l'enfance, avant même la Révolution française, est celui du pouvoir que l'État s'autorise sur elle, celui-ci se définissant en termes de domaines et de moyens mais se comptant aussi en nombres de classes d'âges concernées*[196] ».

L'invention d'une nouvelle phase entre d'un côté la dépendance et de l'autre l'entrée dans le monde adulte ne se réalise pas au même rythme selon les milieux sociaux : cette « adolescence » est davantage répandue en milieu bourgeois, notamment car les enfants de milieux populaires constituent une main d'œuvre précoce pour aider financièrement leur famille, si bien que se créent des enfances différentielles.

Au début du XXe siècle, le facteur déterminant de la place de l'enfant dans la famille réside dans les conditions économiques. Le passage d'une société de pénurie (caractérisée par une forte mortalité chez les enfants) à une société d'abondance modifie le rapport aux enfants, qui ne sont plus considérés comme une charge ou une force de travail pour la satisfaction des besoins élémentaires dans certains milieux. La protection sociale, l'amélioration des conditions de logement et des conditions sanitaires, entraînent une diminution de la mortalité infantile. Cette phase de transition fait coexister deux modèles familiaux : le modèle malthusien, que l'on retrouve dans les milieux où faire des enfants est une charge, et le modèle prolifique, dont on peut trouver la trace aux deux extrémités de l'échelle sociale, là où l'on dispose d'une fortune suffisante pour supporter le nombre, et là où les enfants sont destinés à travailler tôt.

Dans les années 1950, l'enfant devient l'objet d'un important investissement affectif de ses parents : l'autorité devient plus souple, l'adhésion de l'enfant est recherchée et non plus seulement son obéissance. Il n'est plus considéré comme un individu à former, il est une « *richesse authentique*[197] ». En outre, « *les progrès accomplis dans l'équipement ont assuré des conditions favorables à ce changement : libérées d'une partie de leur tâches ménagères par l'aspirateur, la machine à laver, les chauffages sans entretien, les mères se sont en quelque sorte reconverties dans un rôles d'éducatrices, dont l'institutrice de maternelle constituait le modèle (...) D'autres causes entrent en jeu. La propagande nataliste de l'État et celle des industriels; la fête des mères élargit encore cette propagande, mi-nataliste, mi-commerciale. Les magazines féminins œuvrent dans le même sens, avec le concours du plus beau bébé et leurs conseils éducatifs*[198] ». Ce nouvel intérêt pour l'enfance en deviendrait presque excessif selon Ariès, avec notamment le développement des sciences autour des problématiques de l'enfance, comme

n°2, 1964, p. 322-329.

[196] « Police et gestion des âges » in *Âge et politique*, p. 119.

[197] PLUMAT Florence, *« L'univers politique des enfants » en 2001. Lectures critiques et nouvelles questions autour de la socialisation politique des 5-12 ans,* op. cit., p. 276.

[198] PROST Antoine, *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Paris, Folio, 1997, p. 22-23.

nous l'avons rapidement évoqué précédemment : « *des sciences nouvelles, comme la psychanalyse, la pédiatrie, la psychologie, se consacrent aux problèmes de l'enfance et leurs consignes atteignent les parents à travers une vaste littérature de vulgarisation. Notre monde est obsédé par les problèmes physiques, moraux, sexuels, de l'enfance*[199] ». En effet, les enfants sont aujourd'hui bien souvent placés au cœur des préoccupations de la société[200].

> « *Le renversement de perspective est ici radical : les sociétés occidentales sont passées de la représentation dominante de l'enfant comme "futur adulte", de l'enfance comme période sans aucun investissement affectif, intellectuel voire social à celle de l'adulte comme "ancien enfant", de l'enfance comme "vert paradis des amours enfantines"... Il semble que ce mouvement d'évolution dans la définition sociale de l'enfance soit sous-tendu par des 'impressions' d'enfances, des "sentiments" d'enfance qui parasitent les réalités passée et contemporaine; moins objectivables que des statistiques démographiques ou des politiques scolaires, les indices de cette histoire subjective de l'enfance laissent penser que ce que l'enfance évoque pourrait, pour l'enfant comme pour l'adulte, avoir autant d'importance que ce qu'elle recouvre*[201] ».

4.2. Pour la reconnaissance d'un individu achevé

Les reconnaissances du sentiment d'enfance et de l'enfance en tant que catégorie spécifique ne valident pas l'existence de l'enfant en tant qu'être à part entière. En effet, est encore répandue l'idée selon laquelle il faudrait appréhender les enfants comme des êtres en développement, développement que l'on mesure à l'aune de différents stades par lesquels il est permis de dire s'il est « sur la bonne voie » pour devenir un adulte accompli. Autrement dit, on reproche presque aux enfants de ne pas être des adultes, ce qui n'a rien d'étonnant dans la mesure où les études sur leurs dispositions politiques ont longtemps été évaluées au regard de schèmes de perception appliqués traditionnellement aux adultes. D'ailleurs, les études sur les effets de l'âge prennent souvent en compte l'existence supposée de cycles de vie, dont l'inspiration est à trouver chez Jean Piaget et ses théories développementalistes : « *les analyses communes sur les effets de l'âge reposent sur trois postulats : une linéarité de ses effets en fonction du vieillissement biologique et social; à chacune des étapes du cycle de vie, une communauté des enjeux et des opinions suffisante pour être prise en compte par une même classe d'âge; l'existence d'une succession de seuils permettant de délimiter des classes d'âge successives*[202] ». C'est de cette vision ancienne, attribuée à la « sagesse des Anciens », qu'émane la « métaphore des saisons », longtemps utilisée pour illustrer le caractère implacable de la succession des âges de la vie : du printemps à l'hiver, l'individu se développe puis décline inévitablement, d'une façon linéaire et répétée. Cette approche psychologique du développement envisage ainsi l'existence individuelle sous l'angle de périodes spécifiques ayant chacune ses caractéristiques biologiques, cognitives,

---

[199] ARIÈS Philippe, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, op. cit., p. 311-312.
[200] FOURNIER Martine, *L'éducation nouvelle. Liberté, créativité, autonomie*, Sciences humaines, Hors-série, septembre 2000, p. 35.
[201] PLUMAT Florence, *« L'univers politique des enfants » en 2001. Lectures critiques et nouvelles questions autour de la socialisation politique des 5-12 ans,* op. cit., p. 277.
[202] PERCHERON Annick & CHICHE Jean, « Âge, morale et politique : ordre et désordre des âges », in PERCHERON Annick & RÉMOND René, *Âge et politique*, op. cit., p. 151.

affectives, sociales et même morales. Le modèle proposé par Jean Piaget, longtemps dominant dans le cadre des études sur le développement de l'intelligence, envisageait l'existence de stades de l'intelligence se déployant sous l'impulsion combinée de la maturation interne et de l'expérience.

L'enfant est un être en construction, incomplet, un adulte inachevé, certes. Ce qui nous importe n'est pas ce fait mais le point de vue qui en découle concernant les études de socialisation politique : un biais rétrospectif s'introduit, empêchant de saisir ce qui se joue avec les enfants. Alors que la socialisation était initialement pensée en termes de fonction, l'histoire de l'étude scientifique de la socialisation montre qu'elle est la reconnaissance progressive d'une capacité d'action propre des individus « socialisés ». De nombreuses études récentes, se détachant de l'adulto-centrisme qui prévalait jusque récemment, ont reconnu l'enfance en tant qu'univers social et culturel à part entière, en se penchant sur ce que les enfants vivent entre eux, ce qu'ils se racontent et leur perception du monde[203]. Les « enfants » et les « jeunes » sont ainsi pensés comme un groupe social à part entière, dont le rôle d'acteur dans la société est affirmé et reconnu. Cette prise de position scientifique (« *anthropologique*[204] ») permet en outre d'éviter l'écueil d'une vision globalisante (le jeune, l'enfant) en considérant les individus « *comme une ou un ensemble de populations de plein droit (scientifique) avec ses ou leurs traits culturels, ses ou leurs rituels, ses ou leurs langages, ses ou leurs "images-action", etc*[205] ». En ce sens, la « culture enfantine » est bien « *un milieu et un mode de construction de la réalité sociale irréductible à d'autres (...) Les enfants ne doivent dès lors plus être envisagés comme un univers préfigurant celui des adultes, pas davantage comme une copie imparfaite de celui-ci. C'est là une tentation fréquente chez les spécialistes de la mercatique à laquelle une anthropologie digne de ce nom est tenue de tourner le dos*[206] » ; de ce point de vue, *« loin d'être des individus en devenir, ils sont des êtres actuels*[207] ». De cette manière, il s'agit bien d'étudier des individus envisagés « *comme un ensemble de populations de plein droit (scientifique), avec ses ou leurs traits culturels*[208] » et un noyau culturel spécifique[209]. Les collectivités enfantines ont donc une vie et une culture qui leur sont propres, avec leurs pratiques, leurs techniques, leurs codes,

[203] DELALANDE Julie, *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, op. cit.; AUGUSTINS Georges, « Le jeu de billes : un microcosme », in SAADI-MOKRANE Djamila (coord.), *Sociétés et cultures enfantines*, op. cit., p. 101-104 : « *le fait que [ce jeu] intervienne chez des enfants et ne doive rien à l'enseignement des adultes, lesquels du reste, ne perçoivent nullement les ressorts de ce jeu, montre bien que les principes d'organisation sociale que l'on y trouve sont parmi ceux qui sont indispensables à toute culture* ».

[204] JAVEAU Claude, *Enfant, enfance (s), enfants : quel objet pour une science sociale du jeune âge ?,* in SAADI-MOKRANE Djamila (coord.), *Sociétés et cultures enfantines*, op. cit., p. 28.

[205] *Ibid.*

[206] *Ibid.*

[207] DANIC Isabelle, DELALANDE Julie & RAYOU Patrick, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales,* op. cit., p. 13.

[208] JAVEAU Claude, « Enfant, enfances (s), enfants : quel objet pour une science sociale du jeune âge ? » In SAADI-MOKRANE (coord.) *Sociétés et cultures enfantines*, art. cit., p. 28.

[209] QVORTRUP Jens, BARDY Marjatta, SGRITTA Giovanni & WINTERSBERGER, Helmut, *Childhood Matters. Social theory, practice and politics*, Aldershot, Avebury, 1994.

leurs langages qui se transmettent. Bien sûr, l'attention portée à leur autonomie n'exclut pas que soient considérés les liens de conformité ou de contradiction avec la société qui les enserre :« *pour rendre compte des réalités sociales, 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 filles, comme membre de tel groupe social pris dans un processus de socialisation, mais plus largement comme acteurs déjà dotés de compétences pour agir et réagir aux situations qui leur sont faites*[210] »

C'est la méconnaissance des enfances qui pousse à l'expliquer par des lieux communs : il n'existe pas d'autres catégories que l'on réduit au simple critère de l'âge : aurait-on l'idée de questionner spécifiquement des trentenaires ou des cinquantenaires ? Leur étude, loin de nécessiter le témoignage des adultes, fait d'eux-mêmes des « *informateurs privilégiés*[211] » et considère le fonctionnement de leurs groupes comparable à celui de sociétés, terme que nous préférons à celui de « micro-société[212] », dont le préfixe sous-tend encore l'idée d'une dénégation de la reconnaissance légitime son existence.

*

* *

Ainsi, il convient de repousser l'illusion de l'enfance conçue comme une réalité naturelle et immuable quels que soient les lieux et les époques : pour éviter des débats sans issue, nous préférerons, ainsi que le font Isabelle Danic, Patrick Rayou et Julie Delalande, parler de « *jeunes pensés comme un groupe social, de leur expérience et de leur rôle d'acteurs*[213] », et nous pensons dès lors qu'il est plus pertinent de chercher des méthodes de travail propres à notre objet, plutôt que d'y translater les catégories de perception à l'aune desquelles on mesure habituellement la participation politique des adultes. Notre position est de prendre résolument le monde enfantin en tant qu'espace culturel propre, et non pas de ne l'étudier que sous l'angle de la comparaison au « monde des adultes ».

Nous souhaitons alors étudier les enfants comme acteurs d'une société dont ils sont des éléments, à la fois par rapport aux membres de leur groupe de pairs et par rapport aux membres extérieurs à ce groupe. Cependant, nous ne disons pas que reconnaître les enfants en tant que personnes en fait pour autant des adultes : il ne s'agit que d'une illustration du processus d'individualisation en cours dans les sociétés contemporaines occidentales, touchant désormais les enfants[214]. La reconnaissance des enfants dans de nombreux textes législatifs, consacrée par la convention internationale

[210] DANIC Isabelle, DELALANDE Julie & RAYOU Patrick, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, op. cit. p. 11.
[211] DELALANDE Julie, *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, op. cit., p. 18.
[212] *Ibid.*
[213] DANIC Isabelle, DELALANDE Julie & RAYOU Patrick, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, op. cit.
[214] BECK Ulrich, BECK-GERNSHEIM Elisabeth, *Individualization : Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*, Sage, 2002.

des droits de l'enfant[215], texte contraignant rédigé en 1989 que seuls deux États de l'ONU n'ont pas ratifié[216], participe de ce processus biséculaire au cours duquel l'enfance a été reconnue comme une période spécifique de la vie des individus, sur laquelle il fallait se pencher particulièrement : ainsi, de nos jours, les enfants, au début du XXIe siècle, sont un sujet de plein droit, pour qui de nombreux éléments attestent de la reconnaissance par les adultes de compétences dont le droit et la loi doivent permettre l'exercice. De nombreuses initiatives pédagogiques et éducatives, scolaires et périscolaires, le développement des conseils municipaux d'enfants et de jeunes accompagnent ces actes.

[215] Les droits de l'enfant sont énoncés en termes de protection mais aussi en termes de libertés : droit à être protégé contre toute forme de violence (familiale, sociale, économique) et à bénéficier le cas échéant de programmes sociaux visant à fournir l'appui nécessaire; droit à participer à la vie de la société dans laquelle le hasard les a fait naître (droit à s'exprimer sur les décisions qui les concernent, en particulier) ; droit à la liberté de penser, de conscience et de religion; droit à la protection nécessaire pour les plus vulnérables (enfants handicapés, réfugiés, incarcérés, privés d'état civil, etc...).

[216] Il s'agit des États-Unis (en raison de l'interdiction de la peine de mort envers un criminel de moins de 18 ans) et de la Somalie (dont le gouvernement ne reconnaît pas l'ONU).

CHAPITRE 2 – PRENDRE EN COMPTE LE RÔLE ACTIF DES ENFANTS, DANS UN ENVIRONNEMENT QUI LEUR EST FAMILIER

Le changement de regard porté sur les enfants et leur reconnaissance progressive en tant que sujets agissants mettent en péril l'image d'une enfance homogène quelles que soient les aires/ères culturelles. L'importation en France des problématiques développées aux États-Unis se heurte à des obstacles insurmontables qui révèlent l'importance des contextes historiques, géographiques, et sociaux de la socialisation politique des enfants. Les méthodes d'enquête se doivent alors de prendre en compte, non seulement l'univers des enfants, mais aussi les diversités de cet univers, toujours socialement situé. Nous voyons donc ici comment la circulation « internationale » (du moins, des États-Unis vers la France) des méthodes concernant la socialisation politique des enfants a engendré des résistances et des innovations dans le champ d'importation, en France. Annick Percheron pose les fondations d'une étude de la socialisation politique « à la française » dont l'incontestable mérite est de porter en germe l'ensemble des débats ultérieurs sur ce thème[217]. On se rend alors compte que d'autres critères d'identification du politique, aux niveaux enfantin et « français », doivent se substituer à ceux qui ont fait le succès de ces études aux États-Unis, en prenant à la fois en compte l'existence d'un champ politique spécialisé, et les rapports que les enfants entretiennent à son égard. Il convient alors de se défaire d'approches du politique trop marquées par des principes de repérage « institutionnels » et nationaux qui indiquent davantage un niveau de connaissances sur ces institutions que des manières de se familiariser à la sphère politique.

À trop vouloir réduire, dans les entretiens, sondages ou enquêtes, la politique à ses aspects institutionnels ou partisans, il nous semble que l'on restreint considérablement non seulement le spectre de son champ d'études, mais surtout on mine sa vocation d'autonomie, en le cantonnant à un domaine annexe de la recherche sur le comportement électoral. Après tout, la démocratie n'offre-t-elle pas une multitude de mode de participation politique, et par là une multitude de façons de s'y familiariser, et donc de nouveaux champs à étudier ? De notre point de vue, le repérage de ce qui est politique pour les enfants ne doit pas forcément se baser sur une définition « savante ».

[217] PERCHERON Annick, *L'univers politique des enfants*, op. cit.

1. Vers une nouvelle appréhension de la socialisation politique

Pierre Bourdieu a évoqué la façon dont les écrits intellectuels circulent au niveau international, en expliquant comment des idées, des productions scientifiques issues d'un champ de production donné, sont lues dans un pays différent, dans un autre contexte de réception, et sont ainsi en partie reconstruites à l'aune du champ d'importation[218]. La thèse centrale issue de l'article de Bourdieu peut être résumée par cette phrase : « les textes circulent sans leur contexte », à contre-courant de l'opinion spontanée selon laquelle les productions scientifiques seraient internationalement compréhensibles. Bourdieu souligne combien cet « import-export » des connaissances révèle que l'espace intellectuel est constitué « *comme tous les autres espaces sociaux, de nationalismes et d'impérialismes, et les intellectuels véhiculent, presque autant que les autres, des préjugés, des stéréotypes, des idées reçues, des représentations très sommaires, très élémentaires*[219] ». Autrement dit, les productions scientifiques ne disposent pas d'une valeur intrinsèque qui s'imposerait de façon universelle et immuable quels que soient les contextes de réception et les mutations géographiques. Ces quiproquos se retrouvent dans le cas de la circulation des théories et méthodes sur la socialisation politique des enfants. Au moment où les études américaines sont questionnées, en France, on s'interroge en effet sur la pertinence de l'exportation des problématiques d'outre-Atlantique : les biais révélés ne risquent-ils pas d'être également transposés ? Les premières études de la sorte, par exemple celle de Converse et Dupeux[220], se révèlent en effet porteuses des mêmes critiques : les sondages, réalisés en France durant la guerre d'Algérie et la naissance de la Ve République, sont porteurs de ce contexte et introduisent des ambiguïtés quant aux rapports différentiels des « sans-réponse » vis à vis des partis politiques. Surtout, la notion d'identification partisane, centrale aux Etats-Unis, est-elle applicable en France, et ce d'autant plus au moment où elle commence à être remise en cause par ceux là mêmes qui l'ont initialement promue ? L'identification partisane a été élaborée pour rendre compte d'une situation spécifique, celle des États-Unis. Mais peut-elle adéquatement rendre compte de la persistance des systèmes de valeurs et de normes qui organisent les attitudes et les comportements politiques en France ? Et est-il encore seulement question de raisonner en termes de persistance du système politique ?

Il apparaît rapidement que l'étude en termes d'identification partisane ne peut s'appliquer au cas français, non seulement en raison d'une configuration

[218] BOURDIEU Pierre, « Les conditions sociales de la circulation internationale des idées », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2002/5, 145, p. 3-8.
[219] *Ibid.*, p. 3.
[220] CONVERSE Philip & DUPEUX George, *Politization of the electorate in France and United States*, Public opinion quartely, 26, printemps 1961, p. 1-23.

politique différente[221], mais aussi et surtout en raison des réserves méthodologiques exprimées précédemment, notamment par Jean Piaget. D'autres études amorcent une tentative d'adaptation des études américaines au contexte français. Mais en conservant nombre d'éléments des enquêtes états-uniennes, elles restent prisonnières d'effets de décontextualisation : l'étude de Charles Roig et Françoise Billon-Grand[222] contient ainsi des éléments directement importés (compréhension de la perception du fait politique, attachement à la communauté, attitudes à l'égard des institutions publiques, analyse des réactions devant des notions telles que « gauche », « droite », « communisme », « anticommunisme », « libéralisme » et « autoritarisme »). On sent bien évidemment poindre le contexte de guerre froide de la période, mais les auteurs innovent en tentant d'introduire, outre le rôle fondamental du milieu familial et du système d'éducation, l'influence de nouveaux moyens de communication comme le cinéma, la radio, la télévision et les bandes dessinées, intention assez peu exploitée en réalité.

1.1. Un renversement de perspective : l'apport d'Annick Percheron et le rôle actif du socialisé

Finalement, Annick Percheron a permis à ce champ de recherche de se développer en France. Reprenant à son compte les critiques des travaux américains, elle affirme qu'en France, en raison d'un modèle social autonome et d'une culture nationale propre, les méthodes utilisées ne peuvent être importées et appliquées telles quelles, sans que l'on ne se heurte à des incongruités. Surtout, l'approche adoptée est radicalement différente, puisque la socialisation politique devient un domaine de recherche empirique, et ne se cantonne plus à n'être qu'un processus explicatif rendant compte de la continuité des systèmes politiques ou de la cohésion de la société. On quitte le registre des conseils et des recommandations sur le fait de savoir ce qu'il est bon ou non de faire quant à l'éducation des enfants pour se concentrer vers l'observation et la mesure de comportements réels. Cette approche élargie de la socialisation politique, très éloignée de la vision de Durkheim, conduit à l'envisager comme une transaction entre l'individu et la société, ce qui revient à une application directe de l'équilibre proposé par Piaget entre assimilation et accommodation.

À partir de sa première étude sur l'univers politique des enfants dans les banlieues de Tircis et Audon en 1969 et 1970[223], Annick Percheron affirme que « *l'univers politique des enfants n'est ni amorphe, ni indifférencié, ni simplement calqué sur celui des adultes* », et que « *l'enfant ne se développe pas dans le contexte d'un système idéal. Il apprend à connaître, à aimer ou à ne pas aimer le système tel qu'il le voit fonctionner, avec un grand réalisme* », montrant ainsi la rupture effectuée avec les études

[221] Là où les États-Unis offrent deux grands partis, la France est davantage associée à un multipartisme dans lequel, de surcroît, le nom des organisations changent ; la participation électorale et la mobilisation des citoyens en période d'élections sont plus importantes en France ; les oppositions sont parfois plus fortes au sein des partis qu'entre partis différents : ainsi, Almond et Verba ont mis en exergue l'idée selon laquelle les américains prêtent autant de qualités au parti adverse qu'à celui dont ils se déclarent plus proches : ALMOND Gabriel Abraham & VERBA Sydney, *The civic culture*, Princeton, Princeton University Press, 1963

[222] ROIG Charles & BILLON-GRAND Françoise, *La socialisation politique des enfants*, op. cit., 1968.

[223] PERCHERON Annick, *L'univers politique des enfants*, op. cit.

américaines. Le point de vue est celui du socialisé, dont on cherche à comprendre l'assimilation spécifique de l'univers politique. La socialisation politique se définit de façon majoritaire selon une double optique : une articulation synchronique permet de prendre la mesure de l'existence d'une pluralité d'instances de socialisation à un moment donné du temps ; une articulation diachronique permet de comprendre l'accumulation de socialisations diverses et successives. Les conséquences de cette approche sont multiples, mais elles soulignent toutes l'avènement de la place fondamentale des enfants dans la construction de leur propre socialisation :

La socialisation est un processus interactif et multiforme, qui suppose une transaction entre socialisé et socialisateurs. En raison de la multiplicité des systèmes socialisants, la socialisation implique des renégociations permanentes en leur sein : « *la socialisation prend figure d'événement, de point de rencontre ou de compromis entre les besoins et désirs de l'individu et les valeurs des différents groupes avec lesquels il entre en relation*[224] ». Ainsi, il est admis que la socialisation politique opère à trois niveaux cumulatifs : celui des discours explicites que tiennent les agents dotés d'autorité légitime ; celui des codes de comportements qui, parfois, sont en contradiction avec les discours ; celui des modes de production des messages, le contexte dans lequel ils sont énoncés pouvant aussi revêtir de lourdes significations. La transmission des messages et de leur sens n'est pas toujours délibérée, et nous pouvons même penser que la résistance à ces messages s'en trouve plus difficile. La socialisation est d'autant plus efficace qu'il existe une cohérence entre ces trois niveaux, par exemple une « *convergence entre ce que disent les parents du bon usage de l'autorité, la manière dont ils se comportent dans les relations de pouvoir entre eux ou à l'extérieur, enfin le mode concret de distribution des tâches entre tous ses membres*[225] ».

La socialisation politique, comme toute socialisation, ne se limite pas à une transmission de valeurs, de normes ou de règles. Elle est avant tout le développement d'une certaine représentation du monde, et notamment de mondes spécialisés, en l'occurrence ici le monde politique. Il ne s'agit pas d'une imposition unilatérale, chacun « *se la compose lentement, en empruntant certaines images aux diverses représentations existantes mais en les réinterprétant pour en faire un tout original et neuf*[226] », même lorsqu'il s'agit de « représentations automatiques », elles-mêmes réaménagées selon les expériences personnelles.

Les premiers développements de la notion ont permis de s'en faire une idée globale, même si demeurent parfois des restes des premières définitions, qualifiées

[224] PERCHERON Annick, *L'univers politique des enfants*, op. cit, p. 26.
[225] BRAUD Philippe, *Sociologie politique*, op. cit., p. 265.
[226] *Ibid*.

d' « autoritaires », montrant par là que le travail de définition n'aboutit pas encore à une résultat consensuel. Ainsi, Philippe Braud persiste à écrire que le milieu de socialisation désigne la « *communauté sociale structurée au sein de laquelle s'opère l'activité d'inculcation (...) La socialisation est un processus d'inculcation (...) La socialisation politique n'est qu'un aspect de ce processus général et continu d'inculcation de normes et de comportements, de valeurs de référence, de savoirs perçus comme utiles ou valorisants*[227] », bien qu'il reconnaisse plus tard de façon contradictoire qu' « *il existe de constantes interactions entre les agents*[228] ». L'omission des « socialisés » est due au fait que de nombreuses définitions sont grammaticalement tournées de sorte que l'individu socialisé est éludé, « *renvoyé à un complément d'agent que l'on tait, fort symboliquement*[229] ». Il est désormais acquis que la socialisation est une interaction sociale, un échange constant entre la société et l'individu, et qu'il ne s'agit donc pas d'une simple reproduction. L'individu intériorise progressivement un modèle culturel, et se l'approprie le plus souvent à son insu. Il ne s'agit donc pas d'une inculcation en tant que telle, rigoureuse et systématique. Le plus souvent, la socialisation se fait plutôt implicitement sans le caractère contraignant des règles de vie, des valeurs, des façons de se comporter. C'est pourquoi la socialisation s'opère de façon privilégiée lorsqu'il existe une relation affective.

La socialisation politique n'est jamais un produit fini, c'est à dire le résultat d'apprentissages aboutissant à des connaissances dont l'ampleur serait limitée. Elle est le produit sans cesse remodelé d'influences passées et présentes de multiples agents, influences souvent non-intentionnelles. Autrement dit, il existe différents temps de socialisation : Berger et Luckmann ont permis à la notion de socialisation de se détacher du seul cadre de l'enfance par la distinction temporelle entre socialisations primaires et secondaires[230]. Ainsi, dans la mesure où la socialisation est une construction, celle-ci peut également être déconstruite et reconstruite à tout moment de l'existence. Cependant, la distinction entre ces deux socialisations *a priori* successives reste malaisée : il a longtemps été considéré que la socialisation primaire recouvrait celle qui avait lieu dans la famille, tandis que la socialisation secondaire était celle réalisée en d'autres lieux. Cette nuance est complexe à généraliser car d'autres instances que la famille peuvent intervenir rapidement. Elle suppose en outre que l'instance familiale est homogène et qu'elle se réduit au couple parental. Par ailleurs, le couple enfants et parents ne peut plus être considéré comme un modèle dominant produisant une influence à sens unique : la variété des modes de garde d'enfants selon les milieux sociaux et leurs possibilités financières, l'action des professionnels de l'enfance, l'influence des pairs et des industries culturelles, constituent autant d'instance de socialisation dont les effets sont

[227] BRAUD Philippe, *Sociologie politique*, op. cit. p. 261.
[228] *Ibid.*, p. 263.
[229] PLUMAT Florence, *« L'univers politique des enfants » en 2001. Lectures critiques et nouvelles questions autour de la socialisation politique des 5-12 ans,* op. cit., p. 171.
[230] On peut tout aussi bien considérer que la socialisation primaire ne désigne que les processus qui transmettent des connaissances et attitudes fondamentales, tandis que la secondaire ne viendrait apporter que des éléments négligeables. Ce point de vue est toutefois très normatif. Nous voyons donc aisément qu'il est délicat d'opérer une césure claire entre les différentes étapes de la vie, qui viendrait justifier à des moments précis une coupure entre socialisations primaires et secondaires.

difficilement mesurables[231]. Ainsi, « *tout corps (individuel) plongé dans une pluralité de mondes sociaux est soumis à des principes de socialisation hétérogènes et parfois même contradictoires qu'il incorpore*[232] » ; « *Chaque homme est plongé en même temps ou successivement dans plusieurs groupes*[233] » et ces groupes ne sont eux-mêmes ni homogènes ni immuables.

La socialisation politique est une construction lente et graduelle qui n'aboutit pas, comme l'indiquait Durkheim, à donner la clé d'un comportement adéquat dans une situation donnée en fonction de la manière dont on évalue le réel : « *il n'y a jamais de relation "objective" au politique et toutes les notions ne prennent leur signification que par leur mise en relation avec d'autres notions, après une série de médiations et de transformations : il n'y a pas d'objet, loi ou parti politique, en dehors des représentations qui sous-tendent ces concepts et pas de représentations en dehors de l'ensemble des attitudes qui organisent toute saisie du réel et, donc, permettent de s'y orienter. Ainsi, se socialiser c'est apprendre à représenter un signifié (politique dans ce cas) à l'aide de multiples signifiants qui sert à sa représentation*[234] ».

La socialisation politique n'est compréhensible que saisie dans la complexité des multiples relations que le socialisé entretient, ce qui rend d'autant plus complexe l'appréhension empirique de l'identité. Ensuite, l'identité est souvent ambivalente : « *entre le désir d'être comme les autres, accepté par les groupes auxquels on appartient ou on veut appartenir et l'apprentissage de la différence, voire de l'opposition à l'égard de ces groupes, l'enfant doit construire sa propre identité par une intégration progressive de ses différentes identifications positives et négatives*[235] ».

Il aura donc fallu attendre les travaux d'Annick Percheron pour voir le rôle actif des « socialisés » affirmé, et quelques acquis se dessiner sur la socialisation politique. Mais, concrètement, ce progrès conceptuel ne s'accompagne pas véritablement d'innovations méthodologiques telles qu'elles permettent effectivement d'accéder à la double dimension (assimilation et accommodation) de la socialisation politique des enfants. En outre, cette conception relève de conceptions générales du comportement humain, mais n'est pas spécialement propre à l'étude des enfants. Or, il semble que la recherche en socialisation politique sur les enfants souffre de ne pas prendre en compte les particularités des univers cognitifs et émotionnels enfantins.

[231] DARMON Muriel, *La socialisation*, op. cit.
[232] LAHIRE Bernard, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, op. cit., p. 50.
[233] HALBWACHS Maurice, *La mémoire collective*, Paris, PUF, 1968, p. 67-68.
[234] *Ibid.*, p. 27.
[235] PLUMAT Florence, *« L'univers politique des enfants » en 2001. Lectures critiques et nouvelles questions autour de la socialisation politique des 5-12 ans,* op. cit., p. 33.

1.2. Tentative de synthèse chez Pierre Bourdieu

Bien que son œuvre soit traversée par la question du politique, Pierre Bourdieu ne parle jamais directement ou de façon explicite de la question de la diversité des modes de formation des dispositions politiques, s'intéressant davantage à la genèse de ces dispositions dans le domaine artistique. S'il a notamment insisté sur le fait que toute forme de disposition est le résultat de conditions historiques et sociales particulières et combien « *ce produit de l'histoire qui doit être reproduit par l'éducation implique l'oubli de ces conditions historiques et sociales de production et de reproduction*[236] », il ne développe pas les façons dont certains acteurs deviennent pourvus de capacités spécifiques permettant de se repérer dans l'espace politique.
Cependant, il apporte également sa pierre à l'édifice de la socialisation politique notamment dans deux œuvres : *Les Héritiers*[237] et *La Reproduction*[238]. Dans la première, il évoque la notion d'héritage, que sous-tend l'idée de transmission, et qui est longtemps restée un axe de recherche majeur de la socialisation politique. Annick Percheron avait à ce sujet tiré les conclusions suivantes[239] :

Plus l'intérêt des parents pour la politique est grand, plus le « *taux de reproduction parfaite* », c'est à dire le fait que les préférences des enfants correspondent à celles des parents, est grand ; plus les préférences parentales sont fortes et orientent les enfants vers des partis minoritaires, meilleure est la reproduction ; plus les parents ont des préférences politiques proches, mieux la reproduction de ces préférences est favorisée ; plus les choix politiques des parents sont revendiqués et visibles, meilleure est la reproduction.

Pierre Bourdieu postule l'existence de dispositions spécifiques permettant de se repérer dans l'espace politique dont il convient de resituer la genèse. À ce titre, il apporte un élément essentiel : celui selon lequel la formation des goûts politiques ne doit pas être réduite aux instruments proprement politiques de formation. Afin de dépasser l'approche en termes de reproduction, qui suppose une transmission unilatérale, donc un processus dans lequel le socialisé n'est pas acteur de sa propre socialisation[240], Bourdieu tente de concilier deux approches historiquement opposées en sociologie : d'une part, celle que défendait Durkheim selon laquelle les individus sont les vecteurs passifs des schèmes culturels de comportements propres à leur société ; d'autre part, celle selon laquelle les comportements individuels sont fondés sur un calcul rationnel et sont donc intentionnels, par opposition aux comportements culturellement conditionnés. Entre ces

[236] BOURDIEU Pierre, « Disposition esthétique et compétence artistique », *Les temps modernes*, 295, p.1348.
[237] BOURDIEU Pierre & PASSERON Jean-Claude, *Les Héritiers*, Paris, Éditions de Minuit, 1964.
[238] BOURDIEU Pierre, *La Distinction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1971.
[239] PERCHERON Annick, *Peut-on encore parler d'héritage politique en 1989* ? in MENY Yves, *Idéologies, partis politiques et groupes sociaux*, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1989.
[240] Le terme même de « transmission » est trompeur dans la mesure où il semble nier le travail de co-construction entre socialisé et socialisateur : « *la notion de transmission rend compte relativement mal du travail, de l'activité d'appropriation et de construction effectués par l'apprenti ou l'héritier* », LAHIRE Bernard, « La variation des contextes en sciences sociales. Remarques épistémologiques », *Annales, Histoire, Sciences Sociales*, 1996.

deux visions extrêmes, nous pouvons envisager l'existence d'un continuum des approches entre déterminisme et autonomie. Nous pouvons notamment nous poser deux questions : quel est le sens de la corrélation entre normes et valeurs d'une part, attitudes et comportements pratiques d'autre part ? Autrement dit, les secondes sont-elles inspirées par les premières ? Nous l'avons déjà évoqué, les interactions ne sont pas unidirectionnelles, mais il peut paraître rassurant de penser, dans une logique de rationalisation, que certains comportements sont directement guidés par de grands déterminants, alors que, bien souvent, ils sont inspirés par des mobiles inconscients ou difficilement saisissables. Surtout, comment concilier l'idée selon laquelle l'éducation est la transmission des normes et des pratiques de l'ordre social établi, reconnu comme « *autorité nécessaire*[241] », et le fait que certains individus tentent de s'y soustraire ou de le modifier ? Par ailleurs, ne peut-il pas y avoir de conciliation entre des impératifs culturels et des stratégies individuelles réagissant face une situation donnée ?

C'est là qu'intervient la notion d'habitus, permettant une nouvelle grille de lecture de l'apprentissage politique faisant aussi la part belle à l'importance du rôle du socialisé. Pour Pierre Bourdieu, la socialisation constitue la formation de l'habitus. Selon Florence Plumat, l'habitus découle des « schèmes » de Piaget : ces derniers se définissent comme « *ce qui, dans une action, est transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action (...) Or, la définition technique, qui est aussi la plus précise, de l'habitus chez Pierre Bourdieu se rattache aux schèmes piagétiens*[242] ».

Ainsi, l'habitus tel que développé par Bourdieu devient le produit de la socialisation ; sa formation même est une forme de socialisation, « *dans la mesure où [il] est constitué par l'incorporation des conditions sociales et des expériences passées, notamment enfantines*[243] ». Il désigne le principe générateur de toutes les représentations et de toutes les pratiques. En partant de quelques éléments comme la connaissance des conditions d'existence, de l'appartenance de classe, de la position dans la structure de ladite classe et de la trajectoire familiale, on peut induire une grande partie des prédispositions politiques des enfants. Deux agents essentiels aux rôles complémentaires interviennent : l'école et la famille, permettant de scinder en plusieurs temps la formation de l'habitus, notamment par une répartition marquée entre les apprentissages de la prime enfance au sein de la famille et l'éducation institutionnalisée à l'école. Il s'agit donc dans un premier temps d'une transmission du capital culturel ou de la « *culture politique* » telle que définie par Almond et Verba (« *un ensemble de savoirs, de perceptions, d'évaluations, d'attitudes et de dispositions qui permettent aux citoyens d'ordonner et d'interpréter les institutions et processus politiques ainsi que leurs propres*

[241] BOURDIEU Pierre, « Disposition esthétique et compétence artistique », art.cit., p. 1347.
[242] PLUMAT Florence, *« L'univers politique des enfants » en 2001. Lectures critiques et nouvelles questions autour de la socialisation politique des 5-12 ans,* op. cit., p.119.
[243] DARMON Muriel, *La socialisation*, op. cit., p. 17.

relations avec ces institutions et processus[244] »), mais aussi de ce qui n'apparaît pas comme directement politique, à travers l'expérience de ce qui est permis, interdit, ou craint.

L'habitus s'acquiert d'abord dans la famille ; il est la formation par familiarisation de systèmes de valeurs implicitement intériorisées dès la prime enfance ; il habitue chacun à sa position dans la structure sociale, donne à chacun le sentiment « librement » accepté de sa compétence ou de son incompétence sociale. Il contient ainsi une double dimension : une dimension du passé, dans la mesure où il véhicule une histoire et une mémoire, et une dimension du futur, car il conditionne les comportements ultérieurs. Les premières expériences faites par les enfants ont toute chance de revêtir une importance considérable dans l'organisation ultérieure des anticipations, attentes et motivations : « *les dispositions durablement inculquées par les possibilités et impossibilités, les libertés et les nécessités, les facilités et les interdits qui sont inscrits dans les conditions objectives (...) engendrent des dispositions objectivement compatibles avec ces conditions et en quelque sorte préadaptées à leurs exigences, les pratiques les plus improbables se trouvant exclues, avant tout examen, au titre d'impensable*[245] ».

Ces manières d'appréhender la socialisation politique demeurent teintées d'un présupposé selon lequel la socialisation politique consisterait d'une part en la genèse de repères politiques, et d'autre part en une cohérence de ces représentations qui se forment et se transforment au gré des contextes, dans la lignée de l'équilibre entre assimilation et accommodation proposé par Jean Piaget. Elles s'organisent finalement toujours sur une base biologique : une harmonie est supposée se constituer entre des dispositions individuelles et des contextes sociaux, à travers des « mécanismes », des « processus », des « manières », qui « font système », fabriquent une « organisation », dont les contenus peuvent être hiérarchisés ou superposés. Cependant, l'importance de la mobilisation de ces concepts semble inversement proportionnelle à la finesse de la connaissance de leur contenu précis. Depuis quelques années, l'appréhension de la socialisation politique semble se concentrer sur des notions moins générales, afin de favoriser l'étude de moments plus précisément situés.

1.3. Vers un élargissement du champ d'application de la socialisation politique

Anne Muxel a poursuivi les travaux initiés par Percheron en définissant la socialisation politique par l'acquisition de contenus explicitement politiques, c'est à dire souvent institutionnels, *via* les notions d'identité nationale, d'identification à une famille politique, et par l'acquisition d'un « outillage politique », au sein de l'institution familiale, qui, selon elle, demeure le « *creuset de l'identité politique*[246] ». Elle remarque aussi que dans la famille s'opèrent des formes de socialisations politiques genrées[247]. Ses

[244] ALMOND Gabriel & VERBA Sidney, *The civic culture revisited*, Boston, Little Brown, 1980, p. 340.
[245] BOURDIEU Pierre, *La distinction*, op. cit., p. 49.
[246] MUXEL Anne, *L'expérience politique des jeunes*, Paris, Presses de Sciences Po, 2001.
[247] MUXEL Anne, « Socialisation et lien politique », in BLÖSS Thierry (dir.), *La Dialectique des rapports hommes-femmes*, Paris, PUF, 2001, p. 27-45.

travaux s'inscrivent dans la lignée d'études qui se concentrent sur des niveaux de connaissances, rapportés aux traditionnels facteurs explicatifs de la socialisation politique (âge, sexe, classe sociale). Progressivement, les études sur la socialisation politique ne s'intéressent plus seulement à ses effets sur le vote mais, plus globalement, à ses effets sur la participation politique. De plus, les enfants ne sont plus seulement étudiés au sein de leur famille, ou uniquement en prenant en compte leur âge, mais aussi par cohortes d'individus appartenant à la même génération, ou en prenant en compte des conditions sociales d'existence diverses[248]. La socialisation politique est également étudiée par les « événements », qui impliquent à la fois des effets communs et créent des différences entre les individus qui y sont exposés[249]. Certaines expériences politiques (élections, mouvements sociaux, actions individuelles de personnalités...) constituent des « *opportunités de socialisation* » aux effets potentiellement durables. Annick Percheron soulignait aussi les effets d'événements, aux niveaux individuels et collectifs : ainsi, elle prend l'exemple de mai 68 et de la guerre d'Algérie[250]. Elle explique que « *à l'évidence, Mai 68 et la guerre d'Algérie ont entraîné la naissance de générations. Des traces profondes et durables des engagements d'alors imprègnent, aujourd'hui encore, les opinions et les attitudes*[251] ». Les débats restent cristallisés autour du caractère spécifiquement politique de la socialisation politique. Dans ces derniers cas, les études ne concernent pas que les enfants, mais nous souhaitons souligner que la socialisation politique est aussi envisagée comme un processus qui se fait tout au long de la vie et qui peut être remodelé sans cesse, et se trouver, par exemple, au sein d'organisations militantes[252]. S'intéresser à la socialisation à l'engagement, envisagé comme une carrière, conduit à prendre en considération l'hétérogénéité des cadres et des moments de socialisation auxquels les individus sont confrontés au long de leur existence. C'est en ce sens que Bernard Lahire évoque un « homme pluriel » (et Muriel Darmon une « *socialisation plurielle*[253] »), détenteur de dispositions diverses, parfois contradictoires voire incompatibles, prolongeant et complexifiant le modèle de l'habitus développé par Pierre Bourdieu. D'autres travaux ont insisté

[248] *« L'âge n'est pas une variable dépourvue de signification, pour peu qu'il ne soit pas dissocié autres variables : les différences économiques et sociales entre personnes de même âge biologique, les conditions d'existence et les positions sociales individuelles, les effets de génération...* », LAGROYE Jacques, « La socialisation politique. La pensée vivante d'Annick Percheron », *RFSP*, 44e année, n°1, 1994. p. 134.

[249] IHL Olivier, « Socialisation et événements politiques », art. cit., p. 125-144.

[250] PERCHERON Annick, « La mémoire des générations: la guerre d'Algérie - Mai 68 », Sofres, *L'état de l'opinion 1991*, Paris : Le Seuil, 1991, p. 39-57.

[251] PERCHERON Annick, *La socialisation politique*, op. cit., p. 188.

[252] ETHUIN Nathalie, *À l'école du parti. L'éducation et la formation des militants et des cadres du PCF (1970-2003)*, thèse pour le doctorat de science politique, Université Lille 2, CERAPS, 2003 ; BARGEL Lucie, *Jeunes socialistes ; jeunes UMP ; lieux et processus de socialisation politique*, Dalloz, collection « Nouvelle Bibliotheque De Thèses », 2009.

[253] DARMON Murielle, *La socialisation*, op. cit., p. 45.

sur la socialisation professionnelle[254], ou les conséquences biographiques de l'engagement[255].

Nous voyons donc que, à mesure que, dans l'ensemble de la société, les enfants occupent une place grandissante, les études de socialisation politique s'attachent de plus en plus à garantir aux socialisés, donc aux enfants, une place prépondérante. Ceux-ci ne sont plus considérés comme de simples objets malléables à l'envi, mais bien comme des acteurs à part entière de leur propre socialisation. Les critiques apportées aux premières études américaines, les apports d'Annick Percheron et les développements conceptuels de Pierre Bourdieu permettent alors d'envisager la socialisation politique pour elle-même, et comme un processus de co-construction, dans lequel instances socialisatrices et individus socialisés se partagent un rôle actif. En outre, les études de socialisation politique s'étendent à d'autres dimensions et d'autres populations que les seuls enfants, et ont tendance à se détacher des grands déterminants traditionnellement utilisés pour expliquer les contenus des socialisations, comme si l'étude de la socialisation politique se découpait en séquences, pas forcément reliées les unes aux autres, les unes annulant les autres, ou les unes s'ajoutant aux autres, qui font peu de cas des origines sociales des sujets.

Florence Plumat a tenté de construire une nouvelle définition de la socialisation politique en tenant compte des écueils qu'impliquaient ses usages traditionnels, et des évolutions méthodologiques exposées à l'instant : en rompant avec la temporalité qu'implique la notion de processus, elle pense la socialisation comme « *une mémoire en train de se former* ». Elle envisage alors la socialisation politique des enfants comme une suite de « moments », dont le caractère « politique » n'est pas forcément explicite, dont on ne sait pas vraiment quels seront les effets, la durabilité ou la force. Ils peuvent susciter des réactions sur l'instant ou engendrer une apparente indifférence, restant en quelque sorte « en attente d'activation ».

> « *En pensant la socialisation politique comme l'exposition et l'assistance, actives ou non, volontaires ou non, conscientes ou non, à des informations, à des connaissances, à des influences soit directement politiques, soit en rapport avec le politique, nous voulons insister sur le fait que cette exposition-assistance ne serait "que" potentiellement génératrice chez l'individu socialisé de réactions, de productions d'attitudes et d'opinions, de schèmes d'action politiques, plus ou moins permanents, plus ou moins organisés susceptibles à chaque instant d'être modifiés par une autre exposition-assistance. Présentée ainsi, il n'est de socialisation politique que de moments* ».

Le recours au terme de « mémoire » semble pouvoir éviter les écueils que les chercheurs en socialisation politique ont rencontrés : celui du normatisme, bien sûr, mais aussi celui d'une définition opératoire, *a priori*, de la socialisation, qui présupposerait la

[254] SAINSAULIEU Ivan, SURDEZ Muriel (dir.), *Sens politiques du travail*, Paris, Armand Colin, coll. « Recherches », 2012

[255] PAGIS Julie, *Les incidences biographiques du militantisme en mai 68. Une enquête sur deux générations familiales : des « soixante-huitards » et leurs enfants scolarisés dans deux écoles expérimentales (Vitruve et Ange-Guépin)*, Thèse pour l'obtention du titre de Docteur de l'EHESS, Sous la direction de Gérard Mauger, 2009.

réalité certaine d'un déroulement, d'un processus étalé sur le temps, dont on n'a pas la preuve de l'existence. En outre, cette définition prend en compte les grandes inflexions qu'a connu le concept de socialisation politique, qui ne se limite plus au repérage de capacités ou de connaissances qu'il s'agit de rapporter à de grands déterminants sociaux explicatifs.

2. Réhabiliter les perceptions enfantines

La reconnaissance du rôle actif des enfants dans leur propre socialisation, l'étude de la construction des univers politiques des enfants à partir de moments plus circonscrits appellent à centrer davantage nos connaissances sur les mondes enfantins et les perceptions que les enfants en ont.Comme l'écrivent Stéphane Beaud et Florence Weber, « *la sociologie culturelle (Grignon et Passeron) nous a appris que les pratiques des "dominés" sont presque toujours prises dans le regard des "dominants" : elles sont vues d'en haut, soit dévalorisées, soit idéalisées (populisme). L'ethnographie, grâce à l'immersion de l'enquêteur dans le milieu enquêté, restitue les visions d'en bas les plus variées qu'on ne le croit ; elle permet le croisement de divers points de vue sur l'objet, éclaire la complexité des pratiques, en révèle l'épaisseur*[256] ». Outre les nationalismes évoqués précédemment, les études en socialisation politique ont longtemps souffert d'un manque de prise en compte du point de vue des enfants au profit de méthodes d'enquêtes privilégiant les questionnements des adultes, comme si calquer des modes de raisonnement d'une population à l'autre n'était pas sans poser de sérieux problèmes de pertinence scientifique.

2.1. Se détacher d'approches « adulto-centrées »

> _Tout à l'heure, quand tu as parlé dans ton discours devant les plus petits, tu as dit que parfois les hommes politiques ne faisaient pas bien leur travail, qu'est-ce que tu entends par là ?
>
> _*Ben, c'est à dire qu'en ce moment, y a deux hommes politiques que je... Enfin que mes parents et moi on déteste beaucoup. En fait ils avancent rien. Y en a un qui a même réussi à être condamné, et donc en ce moment, la politique avance pas trop en fait. Malgré les idées qu'on propose euh... fixer l'école le mercredi, ça c'est des idées qui sont pas très... Nous les enfants, sommes un peu les dépannés de leur... Parce que en ce moment... Y a pas que Sarkozy, y a plein de gens, leurs ministres, en ce moment, c'est pas très très bien, c'est désorganisé, voilà.*[257]

La réponse alambiquée de Salim, qui fait référence à ce que pensent ses parents, qui ne termine pas certaines phrases, qui évoque des problèmes locaux et la politique nationale, ne nous semble pas signifier son incapacité à se faire sa propre opinion sur la chose publique, mais plutôt le résultat de notre propre incapacité à le faire réfléchir sur des éléments qui relèvent du domaine de sa

[256] BEAUD Stéphane & WEBER Florence, *Guide de l'enquête de terrain*, op.cit., p. 9-10.
[257] Salim, 10 ans, Lille, le 11 janvier 2011.

propre expérience et pour lesquelles il pourrait éventuellement se montrer très expert. La référence aux « hommes politiques » est de notre part très maladroite (même si le terme avait été initialement introduit par Salim lui-même), et une seule question de relance à ce sujet nous renvoie à l'énonciation d'un discours convenu, entendu ailleurs, en tout cas peu argumenté car ne s'adressant pas en des termes intelligibles pour l'enfant. Cet exemple vise à montrer que des références et des mots employés pour interroger un adulte ne sont pas forcément pertinents quand ils s'adressent à un enfant.

Plusieurs articles interrogent, dès 1970, la validité des résultats antérieurs obtenus en inférant des « réponses » des enfants leurs systèmes de représentations politiques. Soumises à un examen attentif, il s'avère que ces « réponses » n'ont pas obligatoirement un contenu aussi dense que les premiers travaux pouvaient le laisser supposer. K. Kolson et J. Green[258] mettent par exemple en avant le « biais d'acquiescement » qui caractérise les réponses des enfants, toujours plus prompts à répondre, quelle que soit la question, « *oui* » ou « *je suis d'accord* » que « *non* » ou « *je ne suis pas d'accord* »... Et en introduisant un personnage fictif dans le questionnaire, ils constatent également qu'un nombre assez important d'enfants répondent à la question le concernant, comme s'il s'agissait d'un personnage réel, remettant ainsi en cause les conclusions des recherches fondées sur l'utilisation exclusive de questionnaires. La compréhension des questions par les enfants, toujours supposée parfaite par les enquêtes des années 1960, est sujette à caution : comment s'assurer qu'un enfant répondant à une question sur le gouvernement sache réellement ce que signifie le gouvernement ? Ces critiques sont bien entendu valables pour toute enquête par questionnaire, et pas seulement pour celles destinées à une population enfantine. Mais elles n'ont pas levé un certain nombre de doutes sur les conclusions des travaux antérieurs : les enfants avaient-ils bien compris ce qui leur était demandé ?

De nouvelles méthodes d'interrogation des enfants sont donc introduites dans les années 1970, avec par exemple la présentation de photographies, l'écoute de discours, la présentations de certains mots ou des exercices de rédaction, afin de donner au travail d'enquête une dimension ludique supposée être plus parlante pour les enfants. Dans la même optique, F. Greestein a proposé d'utiliser des histoires à compléter en lieu et place des traditionnels questionnaires[259]. Il semble néanmoins que ces innovations ne résolvent que partiellement le problème de la compréhension : les enfants comprennent-ils les mots, images, discours proposés ? Le mode de passation d'un questionnaire s'apparentant en grande partie à une épreuve scolaire - d'autant plus quand il se déroule précisément dans le cadre scolaire -, dans quelle mesure les enfants n'usent-ils pas de stratégies leur permettant de cacher leur ignorance ? Autant de questions, à ce jour irrésolues, qui invalident sérieusement certaines recherches de socialisation politique. De plus, les thèmes présentés aux enfants restent tributaires d'une politique institutionnelle et dominante, qui fait que, en fin de compte, la mesure de la « bonne »

[258] KOLSON Kenneth & GREEN Justin, « Response Set Bias and Political Socialization Research », *Social Science Quarterly*, vol. 51, n°3, 1970, p. 527-538.

[259] GREENSTEIN Fred, « The Benevolent Leader Revisited : Children's Images of Political Leaders in Three Democracies », *American Political Science Review*, vol. 69, n°4, 1975, p. 1371-1398.

socialisation est l'évaluation de la socialisation valorisée Les enquêtes américaines, à partir de la notion d'identification partisane, sont à ce titre symptomatiques d'une manière d'étudier la socialisation politique des enfants en se basant sur des modes de repérage de l'espace politique qui, s'ils peuvent paraître évidents pour les citoyens américains, ne disent rien sur la capacité des enfants à les appréhender, et de quelles façons.

Ces modes d'appréhension de la socialisation politique restent ainsi prisonniers d'une optique qui fait trop la part belle à la référence à un citoyen idéal, ou au point de vue du chercheur qui, trop absorbé par ses questions de recherche, oublie de prendre en compte les spécificités par lesquelles se construit l'univers politique des enfants. Une méthode de travail avec les enfants semble donc encore entièrement à construire étant donné le peu de travaux ayant renouvelé les approches initiées par Percheron centrées sur la connaissance de l'éducation civique et des symboles nationaux. Si un premier pas a été fait en introduisant une dimension ludique dans les questionnaires, tout se passe comme si on évitait de prendre en compte la spécificité des repères enfantins : les enfants sont sommés d'être évalués à partir des mêmes critères de référence que les adultes. Nous estimons que ce type d'approche, comportant de nombreux manques quant à la compréhension de l'univers des enfants, peut légitimer une vision selon laquelle ceux-ci n'auraient effectivement que peu à voir avec le monde politique. Or, en prenant en compte des repères et des formes de participation plus souples, éloignées d'un modèle idéal basé sur la participation électorale, on peut se rendre compte que la participation politique n'est pas forcément étrangère aux plus jeunes : « *selon que l'on mesure le civisme à l'aune des élections ou à celle d'autres formes plus souples, on décidera que ce sont les vieux ou les jeunes qui forment les bataillons des bons ou des mauvais citoyens*[260] », soulignent Annick Percheron et René Rémond.

C'est pourquoi le travail en compagnie d'enfants, *a priori* relativement abordable, doit se démarquer - et c'est là que se situe toute sa difficulté - des représentations dominantes qui pèsent sur eux. Il convient de restituer précisément ce qui se joue à l'intérieur des groupes d'enfants et quelles logiques les guident. Pour ce faire, nous nous devons de leur rendre la parole, afin de faire apparaître ce que nous supposons être un milieu complexe. Il s'agit de renverser le point de vue adulto-centrique : cela ne signifie pas que la parole des enfants est plus importante, mais elle manquait. Or, « *c'est par le croisement du point de vue des acteurs, celui des adultes et celui des enfants, qu'apparaît la complexité du social*[261] ».

[260] PERCHERON Annick & RÉMOND René, *Âge et politique*, op.cit, p. 149.
[261] DANIC Isabelle, DELALANDE Julie & RAYOU Patrick, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, op.cit., p. 89.

2.2. Prendre en considération les représentations enfantines

Afin de saisir cette structuration politique chez les enfants sans se référer à des modes de pensée qui leur seraient inadaptés, Annick Percheron a tenté de se rapprocher de leurs modes de pensée en se penchant sur la cohérence de leur langage, c'est à dire la façon dont leurs représentations s'expriment par rapport à un domaine d'objets spécifique.

> « *Percheron choisit d'étudier certains aspects des phénomènes et processus de socialisation à travers l'étude de la constitution du vocabulaire politique des enfants, du développement des représentations qui y sont associées et surtout de l'organisation du vocabulaire en dimensions spécifiques (...) La structure du vocabulaire politique permet de saisir à la fois la structuration objective du champ politique, en référant les systèmes de mots à des positions dans l'espace en fonction des usages linguistiques des diverses "forces politiques", et les structurations subjectives des diverses catégories d'enfants, en les référant aux caractéristiques sociales (profession du père, lieu d'habitation, etc), psychologiques et biologiques (classe d'âge) de ces enfants*[262] ».

A. Percheron tente ainsi d'exploiter la proximité déclarée des adolescents qu'elle étudie afin d'y découvrir à quels ensembles de valeurs ils se rattachent, puis de déduire de ces ensembles de valeurs les préférences idéologiques de ceux qui les portent. Cependant, si cette étude a le mérite de se détacher des enquêtes adulto-centrés en donnant la parole aux adolescents, elle demeure de notre point de vue inaboutie car encore trop dépendante de catégorisations savantes du politiques, dont rien n'indique qu'elles soient adaptées à la population enquêtée.

Précisément, l'étude du vocabulaire est organisée en différentes catégories : vocabulaire communautaire ; vocabulaire des valeurs, vocabulaire partisan ; vocabulaire social. Cette classification est finalement assez proche des thématiques abordées auparavant : ainsi, l'ouvrage de Roig et Billon-Grand consacre chaque chapitre à l'une de ces thématiques : le sentiment d'appartenir à une communauté politique, le patriotisme, les attitudes vis à vis des pouvoirs publics (président de la République, députés...), la droite et la gauche, l'anticommunisme... soient des thèmes qui envisagent la politique d'une manière très institutionnelle et selon des outils de décryptage utilisés par les adultes. Dès lors, quand A. Percheron tire des conclusions sur la structuration du vocabulaire politique des enfants (les enfants sont réticents à l'égard du vocabulaire politique ; il existe des strates différentes dans le vocabulaire politique : les valeurs de la collectivité nationale sont connues et consenties, la neutralité s'impose quant aux mécanismes du régimes et aux structures d'autorité, et les conflits idéologiques sont mal-aimés), il est délicat d'affirmer sans réserve que l'interprétation qu'elle fournit est la plus pertinente : « *dans l'ensemble, l'intérêt des enfants pour la politique est faible, même s'il grandit avec l'âge et cela dans les diverses cultures. Les enfants disent ne pas lire les journaux, ne pas suivre les émissions télévisées, ne pas parler des événements politiques avec leurs amis et leurs parents*[263] ». La mesure de « l'intérêt politique » est problématique, et les méthodes utilisées pour la mesurer sont établies à l'aune du modèle

[262] PERCHERON Annick & RÉMOND René, *Âge et politique*, op.cit, p. 33.
[263] PERCHERON Annick, *La socialisation politique, défense et illustration* , art. cit., p. 205.

du citoyen idéal, ce qui tend forcément à minorer le niveau effectif de l'intérêt politique des personnes interrogées. De fait, et surtout vis à vis d'enfants, il est délicat de qualifier une situation comme politique et plus encore de lire et d'interpréter de telles codifications : à quel moment une situation que l'on a qualifiée comme politique peut-elle être pareillement qualifiée chez d'autres pour qui les repères et classements politiques diffèrent ? Cette difficulté à mettre en relation les opinions et comportements des enfants avec ceux des adultes a conduit, après un mouvement d'abaissement de l'âge des populations étudiées suite à l'hypothèse selon laquelle l'essentiel de la socialisation se joue dès le plus jeune âge, à un mouvement inverse à la fin des années 1970 : « *en définitive, du point de vue de la socialisation politique, la période décisive court entre 10-11 ans et 16 ans. La première socialisation s'achève à cet âge. Cela ne signifie pas que tout est dit et joué. Mais il s'agit ensuite de réorganisations, de transformations, de compléments, et non plus de la construction initiale du système des connaissances, des opinions et des attitudes politiques*[264] ». C'est comme si l'on avait conscience de l'inadaptation des méthodes aux recherches ambitionnées, mais celles-ci se poursuivent sur des individus qui sont davantage des adolescents, jusqu'à ce qu'un chercheur parvienne à trouver une solution permettant d'étudier la formation de l'univers politique des enfants.

Alors que les enfants bénéficient d'une représentation idéalisée, paradoxalement, leur parole est souvent délégitimée. Ils seraient des sortes d'« idiots culturels », incapables de décrire la réalité dans laquelle ils vivent, et par là incapables de donner aux chercheurs des éléments pouvant l'aider à constituer une enquête les concernant. Là encore, il nous semble que si les enfants véhiculent ce type de représentations, ce n'est pas en raison de leur nature profonde (ils seraient des « incapables » ou des « menteurs »), mais parce qu'ils sont interrogés en des termes qui ne font pas écho à leur expérience. Dès lors, se demander si les enfants sont dignes de confiance est un problème fallacieux ou, en tout cas, il nécessite la même prudence qu'avec d'autres acteurs.

> « *Les enfants ont des connaissances de ce qu'ils vivent qui ne sont limitées que par le caractère parcellaire de leur expérience. Ils ne diffèrent pas en cela des adultes, en particulier des plus démunis d'entre eux qui, pour être infantilisés par divers mécanismes de domination, ne sont pas condamnés à vivre dans une illusion totale sur leur condition. Dans les réticences face à la prise au sérieux de la parole enfantine réside sans doute la nostalgie d'une expérience qui serait totalement transparente à elle-même, soit d'un point de vue moral, soit d'un point de vue cognitif. C'est là, évidemment, un fantasme, car c'est précisément le propre de l'attitude de recherche que de la réélaborer à partir des informations que veulent bien nous donner les différents acteurs avec qui nous travaillon*s[265] ».

[264] *Ibid.*, p. 222.

Ainsi, la principale difficulté n'est pas d'être confronté à des enfants menteurs ou inconscients de ce qu'ils sont, mais plutôt de trouver des questions qui sont évocatrices de leurs représentations du monde social et de leurs expériences. Patrick Rayou souligne ainsi la réhabilitation des comportements enfantins pour peu que l'on parvienne à comprendre et à intégrer leurs mondes : « *habituellement disqualifiés par une tradition psychologique qui leur niait la capacité de formuler des jugements cohérents en raison de leur état d'inachèvement cognitif, les enfants voient leurs prétendues déficiences se transformer en compétences pour peu qu'ils soient observés dans des situations qui fassent sens pour eux (...) Adopter une posture compréhensive susceptible de leur faire exprimer leurs aptitudes à interpréter le monde à l'instar des adultes, de les regarder comme des êtres compétents et non plus déficients*[266] ». De cette manière, nous comprenons bien qu'interroger les enfants en des termes qui ne sont pas ceux qu'ils sont habitués à exprimer rend l'entreprise scientifiquement vaine.

Nous pensons dès lors qu'il nous faut en partie renoncer à partir de l'actualité politique, qui mobilise des catégories peu parlantes pour les enfants, pour accéder à la manière dont ils envisagent l'ordre social. C'est pourquoi certains auteurs sont allés à la recherche de « compétences » proprement enfantines[267], et les ont étudiées en prenant leur univers comme une « micro-société »[268]. La nécessité de considérer les points de vue enfantins sur le politique nous incite donc à aller chercher des occurrences au politique qui ne sont pas forcément spontanées et qui, sans être directement inscrites dans l'univers politique institutionnel, peuvent en fait être constitutives d'un rapport politique au monde social.

3. Quels indicateurs ? Vers un élargissement progressif du champ d'étude de la socialisation politique

Les recherches en socialisation politique ont connu de nombreuses controverses théoriques sur le rôle attribué à telle ou telle instance socialisatrice. En fonction du rôle supposé de la famille, de sa place dans la hiérarchie des valeurs selon les contextes d'études, l'étude de la socialisation politique est passée d'une conception portée sur sa puissance reproductrice à une prise en compte d'agents socialisateurs pluriels. Même les plus traditionnels ont connu des reconfigurations : la famille a longtemps été considérée selon le modèle dit nucléaire, c'est à dire constituée des parents et des enfants. La socialisation politique y a été étudiée à l'origine par le prisme de l'héritage et des transmissions, des parents vers les enfants. La famille était ainsi naturalisée dans une de ses formes, considérée comme homogène et réduite au couple parental. Or, comme l'a illustré Bernard Lahire au cours d'une étude dans des milieux populaires, l'apparente équivalence entre familles d'un point de vue statistique peut être rapidement gommée : « *l'analyse microsociologique fait disparaître l'équivalence de façade des propriétés*

[265] DANIC Isabelle, DELALANDE Julie & RAYOU Patrick, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, op.cit., p. 105.
[266] RAYOU Patrick, *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, op. cit. , p. 9.
[267] *Ibid*.
[268] DELALANDE Julie, *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, op. cit.

générales des familles, et lui substitue une analyse des relations effectives ayant des effets socialisateurs pour l'enfant[269] ». Ainsi de l'exemple d'une fille aînée étudiante qui aide les enfants plus jeunes pour leurs devoirs. Loin d'être une réalité naturelle et homogène, la famille doit être étudiée comme un fait social, et connaît également de nombreuses transformations, que l'on songe par exemple à de nouveaux types de conjugalités ou de parentalités. La sociologie de la famille a mis en évidence la raréfaction du modèle « classique » au profit de formes plus complexes et plus larges dues aux recompositions familiales[270]. Cependant, en dépit de quelques efforts de définition et de précision quant à la présentation de certaines familles, cette évolution n'a été que peu prise en compte en science politique, si bien que les conclusions de récentes études ne permettent pas d'éclairer de façon satisfaisante les processus de socialisation politique à l'œuvre au sein des « nouvelles » familles, dans lesquelles les sources socialisatrices peuvent se révéler plus diverses qu'auparavant.

Quant à la socialisation politique à l'école, c'est principalement en sociologie de l'éducation que des recherches se sont développées : « *l'évolution des recherches en sociologie de l'éducation a schématiquement vu se succéder trois courants théoriques tranchés. Le premier a consisté à étudier la manière dont l'école pouvait efficacement transmettre des valeurs communes garantes d'une intégration sociale réussie. Le deuxième, bien que privilégiant toujours cette idée d'école "reproductrice", a au contraire mis en exergue les mécanismes par lesquels l'école assurait la reproduction des rapports de domination sociale. La critique de ces deux théories a conduit à privilégier une approche plus micro-sociologique se penchant sur les acteurs et sur les interactions concrètes qui sont au cœur de l'expérience scolaire*[271] ».

Nous voyons donc que l'étude de la socialisation politique *via* la famille et l'école ne se borne pas à étudier celles-ci comme si elles étaient des entités homogènes, réifiées et naturalisées : elles sont porteuses de formes et de configurations diverses, qui permettent d'étudier avec davantage de complexité les lieux et les moments de socialisation. « *Chaque homme est plongé en même temps ou successivement dans plusieurs groupes*[272] », et ces groupes ne sont eux-mêmes ni homogènes ni immuables. Le concept d'habitus que nous avons présenté tend ainsi à s'effacer peu à peu face à la complexification des trajectoires des individus. Cela permet d'élargir aussi la focale temporelle : il peut y avoir des changements tout au long de la vie. Enfin, le champ des recherches tend également à s'élargir.

De l'étude quasiment monopolistique de la socialisation politique familiale, on est passé d'une part à une complexification de ce modèle familial, et d'autre part

[269] LAHIRE Bernard, *Tableaux de familles*, Gallimard, Le Seuil, 1995, p. 52.
[270] DECHAUX Jean-Hughes, « Orientations théoriques en sociologie de la famille : autour de cinq ouvrages récents », *Revue Française de Sociologie*, vol. 36, n°3, 1995, p. 525-550 ; SEGALEN Martine, *Sociologie de la famille*, Paris, Armand Colin, 1996.
[271] MAURER Sophie, « École, famille et politique : socialisations politiques et apprentissage de la citoyenneté. Bilan des recherches en science politique », art. cit., p. 31
[272] HALBWACHS Maurice, *La mémoire collective*, Paris, PUF, 1968, p. 67-68.

à une pluralité d'instances qui lui sont désormais concurrentes. Cet élargissement du domaine d'étude de la socialisation politique ne va pas de soi : il nécessite d'aller chercher des occurrences politiques là où on ne s'y attend pas forcément, en dehors des références systématiquement orientées vers la politique institutionnelle.

3.1. Des délimitations du politique variables...

Si la socialisation désigne l'ensemble des mécanismes de formation de l'identité sociale des individus, il est nécessaire de circonscrire plus précisément le terme « politique », afin de délimiter les frontières du champ d'analyse pertinent. Mais comment définir la politique ? Celle-ci s'impose à nous comme une évidence du sens commun, et il paraît bien curieux de vouloir définir ce terme dans une thèse de science politique, comme si nous doutions du contenu de la discipline. C'est cependant cette évidence que nous devons questionner : Bourdieu souligne ainsi que « *la politique est difficile à penser parce qu'à la fois on la connaît et on ne la connaît pas. On en entend parler tous les jours aux informations, on baigne dans une espèce de familiarité avec la politique, ce qui est le principal obstacle à la connaissance du monde politique*[273] ». En français, le mot « politique » désigne de nombreuses situations, là où l'anglais dispose de trois mots différents pour désigner trois réalités elles-mêmes diverses, certes, mais cette première division rend l'appréhension du terme moins complexe. « Politique » est à la fois polysémique et androgyne, tantôt adjectif, tantôt nom commun. Cette diversité est de plus renforcée par la contingence du terme : la perception différenciée de l'univers politique, de ce qui est et de ce qui n'est pas perçu, à un moment donné du temps et dans une position singulière de l'espace social, comme politique, est un enjeu de luttes, constituées de divers acteurs habilités à constituer comme « politique » un problème, à le politiser, le dépolitiser, le non politiser[274]. Nous ne reviendrons pas sur l'ensemble des utilisations possibles du terme pour retenir que, étymologiquement, le mot politique renvoie à ce qui touche à la Cité, donc, par extension, au gouvernement du groupe. La politique ne se résume pas à l'État, mais elle évoque l'ensemble des situations dans lesquelles s'établit une relation de pouvoir : la politique est l'exercice du pouvoir par l'État, mais aussi dans le cadre familial, à l'école ou à l'université. Au premier abord, on a tendance à associer à la politique les élections, ainsi que le vote des citoyens sur des enjeux politiques[275] : il existe des élections chargées de désigner les représentants à la

[273] BOURDIEU Pierre, *Propos sur le champ politique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2000.

[274] LAGROYE Jacques, *La politisation*, op. cit. ; Lionel ARNAUD et Christine GUIONNET, *Les frontières du politique*, op. cit.

[275] Cependant, une approche historique nous indique que même le vote n'a pas toujours été considéré comme un acte politique, notamment aux débuts de l'application du suffrage universel quand l'Église tenta de donner du monde une image globale où politique et religion sont imbriquées. Yves Déloye souligne qu'à cette période, « *la religion reste comme auparavant une affaire publique qui pénètre les différents domaines de la vie sociale. Par là même, l'Église catholique cherche à invalider une vision du monde démocratique et laïque qui affirme la spécificité d'un espace politique désormais séparé de tout principe structurant de nature religieuse. Les tentatives pour imposer des catégories de jugement spécifiquement "politiques" sont ici stigmatisées comme réductrices, plus encore destructrices de la "personne humaine" telle que l'Église entend la gouverner dans son intégralité* » (« pour une sociologie de la compétence à opiner "politiquement". Quelques hypothèses de travail à partir de l'histoire électorale française », *RFSP,* 2007/6, volume 57, p. 782). Dans ce cadre mêlant religieux et politique, le vote est analysé à travers une grille de lecture avant tout éthique : il est un devoir du chrétien, tant et si bien que l'Église transforme la signification politique du geste électoral.

tête des organes de décision collectifs de l'État et de ses démembrements, il existe une vie politique dont une presse spécialisée rend compte dans une rubrique clairement distincte.

Chez Bourdieu, être familiarisé à la politique, c'est d'abord être l'objet d'un apprentissage pour acquérir le corpus de savoirs spécifiques (théories, problématiques, concepts, traditions historiques, données économiques, etc.) produits et accumulés par le travail politique des professionnels du présent ou du passé ou des capacités plus générales telles que la maîtrise d'un certain langage et d'une certaine rhétorique politique, celle du tribun, indispensable dans les rapports avec les profanes, ou celle du *debater*, nécessaire dans les rapports entre professionnels. Mais c'est aussi et surtout cette sorte « *d'initiation, avec ses épreuves et ses rites de passage, qui tendent à inculquer la maîtrise pratique de la logique immanente du champ politique et à imposer une soumission de fait aux valeurs, aux hiérarchies et aux censures inhérentes à ce champ ou à la forme spécifique que ses contraintes et ses contrôles revêtent au sein de chaque parti*[276] ». Cependant, cette approche du politique comporte quelques lacunes, car ce qui forme la spécificité du champ politique par rapport à d'autres espaces d'activités est que même ceux qui n'en font pas partie peuvent l'influencer voire le subvertir. Le champ politique est sans cesse confronté au hors-champ politique, susceptible d'intervenir à tout moment. Les profanes y sont même sollicités lors d'échéances électorales afin de donner au champ politique sa légitimité. Si « *une institution, une personne, un agent [existent] dans un champ quand ils y produisent des effets*[277] », alors même les individus placés objectivement hors du champ politique en sont parties prenantes. Même si le politique suppose la maîtrise plus ou moins fine des principes politiques structurant l'espace politique, il ne se réduit donc pas au seul champ politique, puisqu'il est aussi contestation de l'ordre social établi. En ce sens, la définition du politique ne se réduit pas à celle que produit le champ politique lui-même. Et comme il n'y a pas de connaissance infuse de ces principes politiques, il nous paraît pertinent de postuler l'existence d'une socialisation spécifique, effectuée sur le mode de « *l'éducation diffuse et méthodique*[278] » sans pour autant considérer que cette socialisation soit explicitement politique[279]. Ainsi, la coupure entre professionnels et profanes de la politique ne semble pas aussi radicale, et il n'est jamais inutile de rappeler que la

[276] BOURDIEU Pierre, « La représentation politique : éléments pour une théorie du champ politique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°36-37, février-mars 1981, p. 5-6.
[277] BOURDIEU Pierre, *Propos sur le champ politique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, p. 38.
[278] BOURDIEU Pierre, « Disposition esthétique et compétence artistique », art. cit., p. 1348.
[279] Les « émeutes de banlieues » constituent ainsi un exemple d'une mobilisation de profanes, hors-champ, dont l'action s'impose à l'arrivée dans le champ politique, avec le président de la République ressentant la nécessité d'intervenir à la télévision, la réinscription des politiques à mener dans les banlieues sur l'agenda politique, la mobilisation des forces de police... Certains sociologues comme Robert Castel ont prêté à ces événements une dimension politique (CASTEL Robert, *La discrimination négative*, Seuil-La République des idées, 2007). Gérard Mauger, quant à lui, a estimé qu'il s'agissait d'événements « protopolitiques », c'est à dire antérieurs à toute entreprise moderne de mise en forme politique (MAUGER Gérard, *L'émeute de novembre 2005. Une révolte protopolitique*, Éditions du Croquant, 2006).

politique n'est pas l'apanage des partis, des institutions ou des mouvements sociaux[280], mais recouvre de nombreuses actions et activités qui n'exercent pas forcément d'effets directs sur le champ politique mais qui traduisent sans aucun doute des degrés différents de rapports au politique.

Nous nous rendons compte dès lors de l'ambiguïté de toute qualification de la réalité comme politique et de la difficulté de lecture et d'interprétation des codifications de ce type. C'est pourtant ce qui était réalisé dans les premières études sur la socialisation politique : on plaquait des définitions *a priori* de ce que recouvrait le politique afin de classer les individus selon leur degré de proximité avec celui-ci. Ainsi, Annick Percheron découpait le monde social en trois domaines distincts selon la plus ou moins grande proximité avec l'univers politique : « *la zone du politique entendu en un sens strict, l'environnement social et économique direct de cette zone et les expériences lointaines*[281] ». Cette construction, exprimée sur le mode de l'évidence par le chercheur, serait-elle aussi spontanée chez d'autres individus ? Ces nomenclatures posent réellement problème : « *ces relations ne sont saisies, d'une part, que sous l'angle de l'évaluation (valorisation de la communauté, dévalorisation du régime et du jeu politique) ; d'autre part, l'orientation politique est le seul élément pris en compte pour un classement des enfants selon une nomenclature à peine plus sophistiquée que celles traditionnellement utilisées par les américains (dressées à partir du croisement des axes démocrate/ républicain et libéral/ conservateur) et qui, au fond, revient à retrouver approximativement le schéma classique des cinq grandes "familles" idéologiques françaises : gauche, centre gauche, centre, centre droit, droite. Ainsi donc les auteurs français demeurent soumis, dans tous les cas, au vieux paradigme américain orientation/évaluation certes spécifié mais qui ne permet pas de rendre compte ni de la genèse, ni de la nature des types d'attachement au système politique*[282] ».

Opérer une rupture avec l'adulto-centrisme des études de socialisation politique, c'est également adopter une définition du politique qui fasse sens pour les enfants, et qui ne se limite pas aux modes de repérages traditionnellement utilisés par les adultes, fondés sur le modèle d'un citoyen idéal, ou selon une définition « *à la fois arbitraire et légitime, c'est à dire dominante et dissimulée comme telle, de la politique*[283] ». Les travaux centrés sur une définition du politique qui se contentent que de ne faire référence qu'aux institutions étatiques sont datés, et particulièrement inappropriés pour des enfants. Il est en effet peu fréquent que des enfants puissent s'auto-positionner sur le clivage gauche/droite, et pas toujours pertinent de leur présenter des images de grandes figures de la vie politique. Le recours à cette grille d'analyse est devenu tellement systématique qu'il a fait écran, chez les adultes, à toutes les autres représentations qui

[280] « *La place du politique diffère selon les convictions idéologiques* » MICHELAT Guy & SIMON Michel, *Classe, religion et comportement politique*, Paris, PFNSP, 1977, p. 128.
[281] PERCHERON Annick, *L'univers politique des enfants*, op. cit p. 5.
[282] MIMIAGUE Michel, *Bilan critique des études de socialisation politique. Le cas des recherches anglo-saxonnes*, Bordeaux, Université de Bordeaux II, Thèse pour le doctorat de 3e cycle, 1979, p. 12.
[283] BOURDIEU Pierre, « L'opinion publique n'existe pas » in *Questions de sociologie*, op. cit., p. 226.

pouvaient émerger. En devenant le signe extérieur de la validité de la parole autorisée dans le domaine politique, le principe partisan a éteint toutes les autres manières, devenues presque non conventionnelles, de parler de la politique. « Pire », on a plaqué cette réalité dans le monde enfantin, là où, précisément, il est le moins évident (les enfants n'ayant pas encore intégré le vocabulaire courant des conventions partisanes qui sont la norme pour parler de politique) et là où régnait peut être un espace plus grand de liberté pour parler de la politique en d'autres termes et selon d'autres modalités.

Annick Percheron s'est essayée à une définition indigène du politique, à partir des représentations des populations qu'elle étudie[284], mais de façon largement insatisfaisante : si elle a bien tenté de s'adapter à l'univers des enfants, c'était toujours en référence à une politique vue « d'en haut », du point de vue des institutions. Pourtant, elle soulignait fort justement qu'il ne « fa[llait] *pas entendre le terme de "politique" en un sens trop strict quand il s'agit de socialisation. Dans un sens très large, on pourrait avancer que la socialisation est "politique" chaque fois qu'elle aboutit à expliquer, dans une proportion variable, le développement de certaines attitudes, la genèse de certains comportements, la prédisposition pour jouer tel ou tel rôle politique*[285] ». Chez Percheron, le processus de socialisation politique est perçu comme autonome. Il est conçu comme un dialogue entre l'enfant et le système politique, d'où un isolement de ce champ vis à vis du reste de la société, en dépit de la vaste définition du terme « politique ». Cette approche n'est pas totalement abandonnée dans des travaux qui portent sur la transmission d'une génération à une autre de préférences politiques[286]. De même, des chercheurs anglo-saxons persistent à envisager la socialisation politique des individus *via* leur rapport aux partis et aux élections[287]

Il semble possible de distinguer deux types de repérage de l'objet « politique » quand il s'agit d'étude de socialisation politique. Deux théories apparemment contradictoires s'affrontent : celle qui soutient qu'il existe une socialisation proprement politique reposant sur des mécanismes et transitant par des canaux distincts[288], 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[289]. En réalité, on peut considérer ces deux approches comme complémentaires en distinguant deux niveaux constitutifs du rapport des individus

[284] PERCHERON Annick, *Les 10-16 ans et la politique*, op.cit.
[285] PERCHERON Annick, *L'univers politique des enfants*, op. cit., p. 6-7.
[286] MUXEL Anne, *L'expérience politique des jeunes*, op. cit., 2001.
[287] JENNINGS Kent, « Political Socialization », in DALTON Russel J. & KLINGEMANN Hans-Dieter (eds.), *The Oxford Handbook of Political Behavior*, Oxford University Press, 2007 ; COFFE Hilde & VOORPOSTEL Marieke, « Young people, parents and radical right voting. The case of the Swiss People's Party », *Electoral studies*, 2010 (29), 435-443.
[288] PERCHERON Annick, « La socialisation politique. Défense et illustration », art. cit.
[289] BOURDIEU Pierre, « Culture et politique » in Pierre Bourdieu, *Questions de sociologie*, op.cit., p. 236-250.

au politique : un premier niveau est constitué du rapport à la politique, c'est à dire à un univers spécialisé, dans lequel des repères tels que les partis, les idéologies, les élections, ont une place centrale ; 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*[290] ».

Le premier niveau d'analyse appelle une réduction de la socialisation politique à la socialisation *à la politique*, stato-centrée, cantonnée aux objets politiques, et donc à des contenus spécifiques aisément identifiables. En revanche, le second niveau paraît ouvrir à l'infini le champ d'investigation, tout semblant pouvoir être politique. Dans la mesure où la définition du politique ne fait pas consensus chez les chercheurs en sciences sociales, certaines pratiques peuvent ne pas être pensées comme politiques par les uns, tandis que d'autres considéreront ces mêmes pratiques comme un indicateur de rapports au politique. Il convient d'éclaircir précisément ce que nous entendons par « politique », car la pluralité des définitions fait que l'on n'est jamais certain que les études parlent bien de la même chose.

3.2. … qui incitent à se tourner vers de nouveaux indicateurs

Alors que la circonscription de la place du politique dans la famille a longtemps reposé sur l'utilisation d'indicateurs tels que la fréquence des discussions politiques ou l'intérêt déclaré des parents pour la politique, la mise au jour de différents modèles d'interactions familiales permet d'affiner les configurations étudiées. Un fort intérêt déclaré par les parents ne se traduit pas obligatoirement par un travail de transmission politique intense ; de même, la rareté des discussions politiques est parfois compensée par un travail d'éducation morale ou religieuse dont les retombées dans les univers de représentations politiques des enfants peuvent être importantes. Autant de situations complexes que les méthodes utilisées par les premières enquêtes ne permettaient pas de saisir. Autant de situations qui sont désormais appréhendées au travers de méthodes d'enquête et de catégories nouvelles, tels que les « styles cognitifs » ou les « modèles de familles ». L'utilisation de ce type de catégories permet notamment d'étudier les effets politiques des processus non politiques de transmission familiale, comme l'a par exemple réalisé Valérie Lafont[291]. À propos d'une recherche consacrée au Front National, elle souligne qu'*« il se pourrait que l'apprentissage du politique ne soit déterminé au sein de la famille qu'en partie autour du politique et que d'autres*

[290] MAURER Sophie, « École, famille et politique : socialisations politiques et apprentissage de la citoyenneté. Bilan des recherches en science politique », art. cit., p. 8.
[291] LAFONT Valérie, « Perpétuer, rompre, innover : "hériter" et devenir militant Front National », *RFSP*, 2001.

"contenus" de socialisation "non politique" (la façon dont on a appris à se comporter dans le monde par exemple), que la manière dont la transmission s'est opérée (selon le type de relations intra-familiales) (...), soient également déterminants ». On assiste alors à un élargissement des canaux de transmission pris en considération pour étudier les phénomènes d'« héritage » politique : l'analyse du travail de transmission politique des parents s'accompagne de l'étude des modes sur lesquels il s'effectue et du contexte familial particulier dans lequel il s'inscrit.

Il convient dès lors de se pencher plus largement sur l'acquisition de normes et de valeurs idéologiques, en considérant que ce n'est pas la politique, entendue dans un sens restrictif, se limitant à ses aspects institutionnels et partisans, qui, parfois, se révèle être le facteur déterminant de l'appartenance à tel ou tel groupe. Dans cette optique, des pratiques qui n'apparaissent pas comme directement politiques, mais plus généralement comme des pratiques sociales, peuvent jouer un rôle fondamental dans la construction d'un système de valeurs individuel. Cette prise en compte ouvre l'horizon des possibles vers davantage d'éléments de vie susceptibles d'avoir des répercussions sur la construction de l'univers politique des individus dans la mesure où il n'est dans ce cas pas nécessaire d'y associer forcément un sigle ou le nom d'un parti. Ainsi, des travaux s'intéressent aux rapports que les individus entretiennent avec le monde social et les rapports de domination qui le traversent, sans forcément que leurs auteurs ne définissent ces rapports comme « politiques » : Bernard Zarka évoque « le sens social » des enfants[292]. D'autres se penchent sur la manière dont les individus appréhendent divers classements sociaux[293] (de classe, de race ou de genre), ou sur les façons dont des modes d'éducation « alternatifs » mettent en question les rôles sociaux traditionnels[294]. Ces recherches ont pour point commun de se pencher sur des rapports de domination, mais peu d'entre eux les traitent par une approche explicitement politique.

L'incorporation, dans ces cas, se fait le plus souvent de façon non-consciente, c'est à dire que ce ne sont pas toujours les mécanismes les plus explicites qui ont les effets les plus puissants : ainsi, les conditions matérielles d'existence des parents, les représentations du monde véhiculées, ne se présentent pas explicitement aux enfants : « *les différents apprentissages et habitudes politiques, transmis par les parents à leurs enfants, se font donc plus par imprégnation que par inculcation d'un contenu expressément politique, sauf lorsqu'ils donnent une explication argumentée politiquement de certaines de leurs*

[292] ZARCA, Bernard, « Le sens social des enfants », *Sociétés contemporaines*, 36, 1999.
[293] DAFFLON-NOVELLE Anne (dir.), *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* Grenoble, PUG, 2006 ; COURT, Martine, *Corps de filles, corps de garçons : une construction sociale*, Paris, La Dispute, 2010.
[294] MACK-CANTY Colleen & WRIGHT Sue, « Family Values as Practiced by Feminist Parents. Bridging Third-Wave Feminism and Family Pluralism », *Journal of Family Issues*, 2004, Vol.5, n° 7.

attitudes ou opinions politiques[295] ». De même, certains apprentissages passent par le non-dit, notamment par le corps (apprentissage de la féminité ou de la masculinité par la démarche, l'habillement, les occupations culturelles...) ; on parle à ce titre de « *persuasion clandestine*[296] », où les comportements sont suggérés davantage qu'énoncés. Certaines actions ou futures actions politiques ne doivent donc pas particulièrement leur activation à une formation spécifiquement politique : « *l'éducation politique ne se réduit pas, comme le veulent presque toujours ceux qui s'intéressent à cet objet, à la transmission consciente des représentations les plus directement liées à la sphère de la "politique" au sens ordinaire du terme : il serait au moins aussi absurde de réduire les conditions de la production des dispositions qui sont au principe des jugements et des pratiques politiques à la socialisation proprement politique, ou pire, à son aspect institutionnalisé, l'instruction civique, que de réduire les conditions sociales de production du goût à la formation proprement artistique*[297] ».

Réintégrer les enfants au cœur des recherches de socialisation politique et réhabiliter leurs points de vue est essentiel. Sans prise en compte de ces deux perspectives, les analyses n'en resteront qu'au stade de supputations d'adultes sur des réalités vécues par des enfants. Nous avons vu que les éléments qui participent de la création d'un souvenir ou d'une action politique sont très divers. Politiques, bien sûr, mais pas que politiques : sociaux, économiques, rationnels mais aussi émotionnels, familiaux, sentimentaux, artistiques... Se socialiser à la politique, ce n'est pas seulement connaître les partis et leur positionnement ; cela signifie aussi percevoir les clivages sociaux fondamentaux qui s'articulent au travers du politique. Finalement, en étudiant la socialisation politique des enfants par le biais d'observations rattachées à des grands déterminants sociaux, il semble que l'on se concentre sur des événements qui, certes, peuvent être majeurs, mais qui ont surtout le mérite, pour les chercheurs, d'être plus aisément « mesurables » : « *à trop attirer l'attention sur ce qui se mesure, on ne voit qu'une partie de la réalité sociale, on lui attache une importance démesurée. Les élections ne sont pas les seules manifestations de la vie politique et à l'inverse elles n'engagent probablement pas que des attitudes politiques. On pense à l'ivrogne qui a perdu sa clé dans une rue obscure et qui s'obstine à la chercher sous un lampadaire sous prétexte que c'est le seul endroit éclairé*[298] ».

La prise en compte du point de vue des enfants permet d'élargir le champ d'étude de la socialisation politique, dans la mesure où, pour trouver des occurrences qui fassent sens pour les enfants, le politique doit être pris dans un sens plus étendu qu'il ne l'est traditionnellement, c'est à dire au delà de ses aspects les plus visibles, tels que les institutions, les partis politiques, ou la reconnaissance des « grandes » figures de la vie politique. Prendre le politique de manière si restrictive, c'est, à notre sens, se limiter à

[295] FEDERINI Fabienne, « Prolégomènes à une théorie des modes de formation des dispositions politiques », art. cit.
[296] DARMON Muriel, *La socialisation*, op. cit., p. 18.
[297] BOURDIEU Pierre, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, op. cit., p. 534.
[298] COT Jean-Pierre & MOUNIER Jean-Pierre, *Pour une sociologie politique (Tome 1)*. Paris, Point seuil, 1974, p. 43.

l’étude des mécanismes de socialisation *à la politique*. Or, il existe bien d'autres manières d'investir l'univers politique, particulièrement lorsqu'il s'agit d'enfants, une population pour laquelle cette politique est largement inintelligible. En considérant l'ensemble des éléments évoqués précédemment, les problèmes posés par une tel objet, il faut alors nous atteler à construire une méthode la plus adéquate possible pour contribuer à notre tour à renouveler les questions liées à la socialisation politique des enfants.

CHAPITRE 3 – « BRICOLER » LA COMPÉTENCE POLITIQUE POUR L'ADAPTER À UNE POPULATION ENFANTINE

Les problèmes que pose l'étude de la socialisation politique des enfants, avec la difficulté de saisir des rapports au politique considérés comme distants, nous rappellent les rapports inégaux qu'entretiennent les citoyens « majeurs » avec cet univers. Si d'aucuns parviennent à s'y repérer sans difficulté majeure, pour d'autres, au contraire, il reste un milieu ésotérique. Ces inégalités dans le rapport au monde politique, inscrites dès l'enfance, sont étudiées à travers la notion de compétence politique, sur laquelle nous allons désormais nous attarder, tant elle semble nous offrir une clé d'analyse pour notre recherche. En effet, en considérant la socialisation politique comme la formation d'une compétence politique ou, plus largement, sociale, nous pensons qu'un parallèle peut être effectué entre la manière dont la notion de compétence politique a été récemment réinvestie pour comprendre comment des citoyens « ordinaires » organisaient leur rapport au monde politique, et la façon dont on pourrait étudier le rapport enfantin au politique, la construction enfantine des rapports au politique. Appliquée aux adultes, la notion de compétence politique a surtout cherché à comprendre pourquoi et comment des citoyens se retrouvaient démunis face au champ politique, et en étaient exclus de fait. Appliquée aux enfants, la compétence politique semble pouvoir à l'inverse montrer pourquoi et comment une population considérée comme étrangère à cet univers pourrait très bien s'y intégrer. Le concept de compétence politique est d'ailleurs l'un des plus repris au cours de l'histoire des sciences sociales, afin d'évaluer, à partir de quelques critères de références, le rapport qu'entretiennent les enfants vis à vis de la politique, le plus souvent afin de classer les individus par ordre de « mérite », celui-ci se définissant comme la capacité la meilleure possible à se repérer dans l'espace politique. L'étude des rapports des individus à la politique échappe rarement à une problématique formulée en termes de compétence : le modèle de la démocratie représentative s'est construit sur le postulat d'un individu savant, tandis que ses remises en cause sont fondées sur des lectures sceptiques de ce même modèle. On comprend donc aisément qu'il est aussi l'un des plus controversés en raison de son caractère normatif puisque, pour les mêmes raisons qu'il a des vertus scientifiques, il contribue à définir pêle-mêle les représentations officielles de la démocratie

représentative, la légitimité de la population à intervenir en politique, les inégalités entre les citoyens, le contrôle des représentants par les représentés ou la pertinence des sondages d'opinion.

William Labov a pointé les risques que contient une généralisation à outrance de la distinction opérée par Bernstein[299]. Celui-ci, en considérant qu'il faut envisager les rapports des individus à la politique à travers une pensée abstraite, ne peut aboutir qu'à trouver chez les plus démunis d'entre eux ce que cette distinction cherche à prouver : la dépossession, la déficience, l'exclusion. En ce sens, l'outil de repérage des comportements politiques utilisé porte presque en lui ses propres trouvailles. Mais, précisément, en réhabilitant le point de vue des enfants et leurs manières propres d'envisager l'ordre politique, il semble que nous puissions éviter de tomber dans le piège normatif que recèle la notion de compétence politique. Notre ambition est donc de nous servir du renouvellement récent des études sur la compétence politique pour tester leur applicabilité aux enfants et faire à notre tour des moments de « bricolage », articuler ces avancées au monde des enfants, qu'on imagine coupés du monde politique, en vue d'aller y chercher des moments où nous allons à notre tour « bricoler » pour définir ce qu'est « leur » socialisation politique.

1. La compétence politique comme clé d'analyse pour l'étude de la socialisation politique

Nous revenons sur ce que désigne la « compétence politique », comment elle permet d'envisager les inégalités de politisation en dépit du mythe du fonctionnement démocratique selon lequel les individus sont censés s'intéresser à la chose publique et voter en connaissance de cause, pour voir que la mesure de celle-ci ne passe pas forcément par des connaissances factuelles sur le/la politique. Dès lors, apparaissent de grandes similitudes entre la manière de la « mesurer » et la façon dont nous envisageons l'étude de la socialisation politique des enfants.

1.1. Compétence et politique, compétence politique : éviter l'écueil normatif

Nous tentons ici de faire un bref retour sur la façon dont la notion de compétence politique s'est imposée de façon centrale en science politique, puis nous nous pencherons sur ses implications en termes théoriques et méthodologiques afin de savoir si la pertinence de son utilisation demeure, particulièrement à propos d'enfants. La difficulté principale réside dans le choix des critères traditionnellement utilisés pour mesurer la compétence des citoyens :

[299] LABOV William, *Le Parler ordinaire. Les langues dans les ghettos noirs des États-Unis*, Éditions de Minuit, 1993, [1978].

basés principalement sur des connaissances institutionnelles ou factuelles, ils valorisent un certain rapport à la politique, et consacrent ainsi les citoyens qui connaissent la politique comme elle s'exerce en les qualifiant de « compétents ». Une hiérarchie se crée ainsi entre citoyens, alors que ne sont pas pris en compte d'autres manières d'appréhender l'univers politique, qui ne se basent pas sur ces critères facilement identifiables, mais qui constituent des rapports à la politique qui ne sont pas moins valables. Cela rappelle alors que les enfants sont considérés comme étrangers à l'univers politique parce qu'ils ne maîtrisent pas les critères habituellement retenus pour déterminer la compétence politique. Il convient alors d'utiliser cette notion en faisant appel à des critères d'identification des rapports à la politique qui correspondent davantage aux univers enfantins et aux représentations enfantines.

1.1.1. Une compétence politique « mesurée à l'aune des critères d'identification du politique dominants

Comme le rappelle Loïc Blondiaux dans un numéro de la *Revue Française de Science Politique* consacrée à la question[300], la notion de compétence politique a été préférée a celle de connaissance (knowledge) ou de « *sophistication politique*[301] ». Si elle fut longtemps utilisée à l'aune de la définition donnée par quelques ouvrages de référence, anglo-saxons et français[302], il ne paraît plus pensable de nos jours de l'aborder ainsi.

Seule la dimension cognitive de la compétence politique, qui ne recouvre qu'une connaissance approfondie de l'univers politique, a longtemps été privilégiée pour « évaluer » cette compétence. Dès lors, nous retrouvons ici des éléments que nous avons développés antérieurement. La compétence politique est appréhendée pour observer quelles peuvent être ses fonctions au niveau de la société entière, et notamment autour de trois axes : « *le niveau de connaissance de l'univers politique par les citoyens "ordinaires" ; le niveau de cohérence de leurs attitudes ; le niveau de stabilité de leurs opinions dans le temps*[303] ». Il s'agit plus précisément de déterminer de quoi les citoyens sont capables, et l'on raisonne en terme de « performance ». C'est ici que nous ressentons déjà le caractère normatif de la compétence politique dans la mesure où ces « performances » sont évaluées par rapport à des critères clairement identifiés, aussi bien aux États-Unis qu'en France, en raisonnant en fonction du système politique dominant, notamment quant à la classification sur une échelle libéral/conservateur, ou gauche/droite.

[300] BLONDIAUX Loïc, *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 2007/6, volume 57, p. 759-774.

[301] NEUMANN Russel, *The Paradox of Mass Politics : Knowledge and Opinion in the American*, Electorate, Cambridge, Harvard University Press, 1986.

[302] CONVERSE Philip, « The Nature of Mass Beliefs in Mass Publics », in APTER David E. (ed.), *Ideology and Discontent*, op. cit., p. 206-261; GAXIE Daniel, *Le cens caché. Inégalités culturelles et ségrégation politique*, Paris, Seuil, 1978.

[303] BLONDIAUX Loïc, *Faut-il se débarrasser de la notion de compétence politique ? Retour critique sur un concept classique de la science politique*, art. cit., p. 761.

Daniel Gaxie montre que l'étroitesse du public politisé remet en cause le postulat de la démocratie représentative et l'idéal démocratique du citoyen informé[304] sur lesquels reposaient l'instauration du suffrage universel masculin en 1848[305] : on voulait un vote « *libre, consciencieux, éclairé et désintéressé*[306] ». De nos jours encore, la participation et l'intérêt pour la politique ne concernent pas tout le monde de la même façon. Déjà, aux États-Unis, les chercheurs de l'université de Michigan avaient constaté le faible intérêt porté par de nombreux citoyens aux questions politiques à travers le concept de « paradigme minimaliste[307] ». En France, par exemple, on estime le nombre de personnes qui participent activement à la politique en adhérant à un parti ou en participant à un conseil municipal à 1 million, soit entre 2 et 3% de la population en âge de voter. Au sens strict, la politique n'est donc pas l'affaire de tout le monde et ce d'autant plus que l'activité politique s'est professionnalisée en devenant une activité à temps plein, conséquence de l'instauration du suffrage universel. Le fait de s'intéresser ou non à la politique n'est pas qu'une question de « goût », même si c'est ainsi que les individus le ressentent. Des phrases comme « *ça ne m'intéresse pas* », « *de toute façon, ça ne changera rien* »... correspondent souvent à une manière de faire de nécessité vertu : les individus feignent de choisir de ne pas s'intéresser à un domaine dont ils sont objectivement exclus parce qu'ils n'ont pas les ressources culturelles et sociales suffisantes pour le comprendre et y pénétrer. Ces phrases, qui révèlent l'acceptation de la délégation par les individus, dans la mesure où on laisse ces affaires à ceux qu'on considère être les mieux préparés à les gérer et à les prendre en charge, cachent une incapacité culturelle à décrypter ce qui se passe, c'est à dire à comprendre les intérêts et les discours en jeu à un moment donné. Dès lors, cette exclusion d'autant plus efficace qu'elle est une auto-exclusion, fonctionne comme un véritable cens caché : là où le cens fonctionnait comme un mécanisme légal d'exclusion, les inégalités culturelles excluent, sans le dire, la majorité des citoyens de la sphère politique. Celle-ci nécessite toujours un coût d'entrée ; seulement, il n'est plus d'ordre pécuniaire mais culturel.

Il existe une corrélation forte entre la capacité à répondre aux questions politiques et l'intérêt déclaré pour la politique. Autrement dit, ceux qui déclarent ne pas s'y intéresser sont aussi ceux qui ont du mal à comprendre et à décrypter l'actualité politique : le désintérêt affiché va souvent de pair avec une incompétence à comprendre ce qui se passe. Cette incompétence n'est pas liée à un déficit de connaissances qu'on pourrait en quelque sorte combler par l'information télévisuelle ou écrite ; elle renvoie davantage à l'incapacité à maîtriser un langage

[304] GAXIE Daniel, *Le cens caché*, op. cit.
[305] BERT Paul, *De l'éducation civique*. Conférence faite au palais du Trocadéro le 6 août 1882 au profit de bibliothèques populaires syndiquées du département de la Seine, Paris, Librairie Picard-Bernheim et Cie, p. 15; OFFERLÉ Michel, *Une homme, une voix ? Histoire du suffrage universel*, Paris, Découvertes Gallimard, 1993.
[306] MÉZIÈRES Alfred, *Éducation morale et instruction civique*, Paris, Librairie C. Delagrave, 1883, p. 129.
[307] CONVERSE Philip, « The Nature of Beliefs Systems in Mass Publics », art. cit.

abstrait et par voie de conséquence les schèmes élémentaires de classification qui ont cours dans une conjoncture politique, comme l'opposition gauche/droite en France, échelle fréquemment utilisée ne fût-ce que pour s'en démarquer. Ne pas maîtriser ce schème, et pour reprendre la comparaison développée par Bourdieu (« *la probabilité d'avoir une opinion sur toutes les questions supposant un savoir politique est assez comparable à la probabilité d'aller au musée*[308] »), c'est comme entrer dans un musée sans être capable de distinguer les différents styles de peinture, c'est être réduit à n'utiliser comme seul discours des catégories simples, qui sont des applications du vocabulaire ordinaire à un domaine spécifique : beau/ pas beau, ou éthiques. Il en va de même en politique en l'absence de maîtrise des schèmes dominants de classification : soit on s'en désintéresse, soit on fait référence à des critères éthiques (« *c'est une femme honnête* », « *elle a l'air sérieuse* ») voire esthétiques (« *il se tient bien* », « *il est beau* »). Cela ne signifie pas que ces jugements ne se basent que sur le hasard : les qualités qu'on valorise, les manières d'être auxquelles on est sensible sont socialement marquées, notamment, elles sont tirées, outre le discours des médias et la sagesse populaire, de l'expérience personnelle[309]. Ainsi, même les individus qui ne suivent qu'épisodiquement les informations politiques ou n'y portent qu'un faible intérêt parviennent à avoir un avis sur des questions politiques, et leurs carences supposées ne les empêchent pas de voter.

Cette compétence politique n'est pas également répartie ; elle « *varie grosso modo comme le niveau d'instruction*[310] » : admettre ce lien de causalité, c'est considérer que la capacité sociale induit la compétence politique ; l'acquisition d'une « *culture politique spécifique, c'est à dire des principes de classement et d'analyse explicitement politiques*[311] ». Le postulat de Bourdieu est ainsi le suivant : comme, objectivement, il y a des acteurs et des exclus du système politique, il y a des dispositions spécifiques à l'activité et la participation politiques. Ces dispositions déterminent le niveau de compétence politique. Il n'existe pas de connaissance infuse de la politique, d'autant plus que la notion est contingente. Selon Bourdieu, toute réponse à une question politique nécessite dans un premier temps de se sentir socialement capable d'y répondre, ce sentiment dépendant de l'âge, du sexe et du niveau d'instruction; il faut ensuite cerner la question comme politique, et non comme morale par exemple, en fonction de son éthos de classe, c'est à dire la structuration de « *la perception ordinaire de l'existence ordinaire*[312] » ; puis, quand cette question est perçue comme politique, il faut être capable de lui appliquer « *des catégories proprement politiques qui peuvent être plus ou moins adéquates, plus ou moins raffinées*[313] ». Ainsi, la compétence politique dépend du

[308] BOURDIEU Pierre, « L'opinion publique n'existe pas » in *Questions de sociologie*, op. cit. p. 226.
[309] GAMSON William, *Talking politics*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992.
[310] BOURDIEU Pierre, « L'opinion publique n'existe pas », art. cit., p. 226 ; Sur les liens entre compétence poltiique et niveau d'instruction, Pierre Bourdieu écrit que « *par un de ces retournements paradoxaux qui sont coutumiers en ces matières, l'instruction, dont les réformateurs du XIXe siècle attendaient par dessus tout qu'elle assurât les conditions du bon fonctionnement du suffrage universel en produisant des citoyens capables de voter (...) tend à fonctionner comme un principe de sélection (...) qui fonde et légitime l'inégale participation de la démocratie électorale et, tendanciellement, toute la division du travail politique* ». BOURDIEU Pierre, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, op. cit., p. 484.
[311] BOURDIEU Pierre, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, op. cit., p. 478.
[312] *Ibid.*, p. 45.
[313] BOURDIEU Pierre, « L'opinion publique n'existe pas », art. cit., p. 227.

degré de finesse de perception : « *la compétence se mesure entre autres choses au degré de finesse de perception (c'est la même chose en esthétique, certains pouvant distinguer les cinq ou six manières successives d'un seul peintre)*[314] ». De cette façon, la perception politique d'un objet politique se distingue de la perception naïve ou profane, « *non par la logique de son fonctionnement mais par le type de traits qu'elle retient comme pertinents en fonction d'un principe de sélection qui n'est autre chose que la disposition proprement [politique]*[315] ». La lisibilité d'une conjoncture politique est fonction de « *l'écart entre le code qu'exige objectivement [la situation considérée] et le code [politique] disponible : pour un individu particulier, [ici un écrivain ou un intellectuel], de l'écart entre le code qu'exige [l'événement politique] et la compétence individuelle définie par le degré auquel le code [politique], lui-même plus ou moins adéquate, est maîtrisé*[316] ».

1.1.2. Envisager la compétence politique de manière située

La compétence politique semble de cette façon inadaptée aux enfants, car reposant sur des postulats qui ne permettent pas de saisir leurs représentations, selon les méthodes que nous avons évoquées dans les deux chapitres précédents. Considérer, comme le fait Pierre Bourdieu, que la culture politique est spécifique, c'est admettre qu'il y a une coupure nette entre des rapports légitimes au politique, et d'autres qui seraient moins acceptables, car détachés de ses critères d'identification. Or, les individus qui, précisément, ont ces rapports les plus distants avec l'univers politique, sont les plus démunis culturellement, ou ceux pour qui les critères d'identification du politique sont étrangers ou peu connus, comme les enfants. Dès lors, appréhender la compétence politique de cette manière ne nous permettrait pas d'appréhender le rapport à la politique des enfants : il semble qu'il n'y aurait rien à observer. Loïc Blondiaux revient sur quelques-uns des postulats d'une approche en termes de compétence politique.

La compétence politique est pensée comme une disposition individuelle qui serait mesurable, soit pour y découvrir une connaissance des faits politiques, soit pour tester leur cohérence, soit pour tester leur stabilité ;

À partir des « mesures » de la compétence politique, on peut établir des classements entre les individus. Ainsi, Daniel Gaxie avait divisé la population en six catégories[317] : les professionnels de la politique (ceux qui vivent « de et pour » la politique, tels que définis par Max Weber) représentant une très faible proportion de citoyens ; les actifs réguliers (vivant pour la politique sans en faire une profession : militants, élus locaux…) ; les actifs occasionnels (participant parfois à des activités politiques (réunions, meetings, concert de soutien aux sans

[314] *Ibidem*.
[315] BOURDIEU Pierre, « Disposition esthétique et compétence artistique », *Les temps modernes*, 295, 1971, p. 1367.
[316] *Ibidem*, p. 1370.
[317] GAXIE Daniel, *Le cens caché*, op. cit.

papiers…); les spectateurs réguliers (s'intéressant à la politique à travers la presse, les médias, discussions avec l'entourage) ; les spectateurs occasionnels (ayant les mêmes caractéristiques que les spectateurs réguliers mais avec un intérêt moins dense et plus intermittent) ; les indifférents (ne lisant presque pas la rubrique politique des journaux, ne suivant pas les émissions politiques à la télé, discussions politiques rares, représentant la majorité de la population). Les frontières entre ces différentes catégories fluctuent en fonction du contexte politique ;

La compétence politique peut se mesurer en dehors de toute prise en compte du contexte d'action : « *pour dire les choses le plus simplement possible, la recherche ne vise pas à étudier la compétence politique en actes au sein d'une organisation, dans le cadre d'une discussion véritable ou dans un mouvement collectif, mais "à froid" dans le face à face d'un enquêteur et d'un enquêté*[318] ». Autrement dit, la compétence politique serait une propriété individuelle qui pourrait se mesurer de façon abstraite, sans les changements de contextes ne l'affectent ;

Enfin, le dernier postulat repris par Loïc Blondiaux énonce que cette acception de la compétence politique confère une très grande importance à la « connaissance savante » de l'univers politique, à travers la maîtrise des schèmes traditionnels de classement.

Nous pouvons également ajouter dans la lignée du dernier postulat que prise ainsi, puisqu'elle est mesurée à travers la lecture savante de la politique, c'est à dire définie en réalité par celles et ceux qui l'exercent, elle ne fait que légitimer la position des dominants, puisqu'est alors un bon citoyen celui dont les conceptions correspondent le plus exactement à celles qui sont effectivement exercées par ceux-ci. Lorsque des partis politiques aujourd'hui prétendent dénoncer « l'établissement » ou « le système », et revendiquer des postes pour ceux qui en sont exclus, ils sont fréquemment dénoncés comme « démagogues » ou « populistes » : les jugements politiques sont alors souvent à leur égard mélangés à des jugements sociaux, si bien que l'exclusion due aux inégalités de compétence politique n'est pas que le reflet des inégalités sociales et culturelles dans la population ; il est aussi la conséquence d'un effet de clôture produit par les gouvernants qui font de leur compétence la seule possible pour exercer l'activité politique, en délégitimant toute autre façon de faire. Ainsi, il paraît peu pertinent de nos jours de reprendre cette définition classique de la compétence politique, et ce pour plusieurs raisons rappelant que la notion doit être fréquemment renouvelée.

John Zaller met en garde contre la tentation de mesurer la compétence politique *in abstracto*, sans se soucier du contexte dans lequel elle s'observe[319]. Selon Zaller, le contexte dans lequel est produite une opinion influe directement sur le contenu même de cette opinion. Dans le cas d'une étude sur les enfants, la prise en compte du contexte dans le recueil de paroles est fondamentale. Il s'agit donc de lutter contre le troisième

[318] BLONDIAUX Loïc, *Faut-il se débarrasser de la notion de compétence politique ? Retour critique sur un concept classique de la science politique*, art. cit., p. 762.
[319] ZALLER John, *The Nature and Origins of Mass Opinion*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992.

postulat implicite développé antérieurement selon lequel la compétence politique, en tant que propriété individuelle, peut être appréhendée par le chercheur lors d'une simple interaction de face à face. Les opinions seraient toujours le produit de la rencontre « *entre un ensemble d'attitudes plus ou moins stables (...) avec un contexte d'actualisation qui peut varier*[320] », ce qui n'empêche pas que certaines opinions soient effectivement plus stables. Cette réflexion incite à dépasser les approches purement quantitatives et factuelles pour l'appréhension de la compétence politique et à ouvrir de nouvelles voies méthodologiques se détachant de la seule connaissance des institutions politiques dans la mesure où nous nous retrouvons dans « *une situation dans laquelle l'explication des attitudes et comportements des citoyens semble pouvoir se faire sans référence au gouvernement, et réciproquement*[321] », ce qui, là aussi, semble bien correspondre à des rapports que peuvent avoir les enfants avec le monde politique. C'est aussi ce que souligne Loïc Blondiaux : il est nécessaire de relativiser fortement la place des connaissances factuelles dans l'élaboration des opinions politiques. Autrement dit, il n'est pas fondamental d'accumuler des connaissances sur les institutions ou le système partisan dans la mesure où « *l'individu ne ressent nullement le besoin de stocker un grand nombre d'informations en permanence dans sa mémoire pour produire ses jugements. Ceux-ci se formeraient "on line", par un phénomène d'actualisation permanente. L'individu garderait en mémoire une impression, celle qui formera le jugement, mais pas les informations qui ont été à l'origine de cette impression*[322] ». Comme l'écrit Daniel Gaxie, « *les électeurs sont en effet censés utiliser des "raccourcis" et des moyens "pifométriques" (rules of thumb) pour collecter, évaluer et mémoriser des informations et simplifier leurs choix (...) Ils évaluent par exemple les déclarations des candidats à partir de leur comportement dans la campagne, de leur apparence physique, de ses caractéristiques sociales ou de celles de leurs partisans, des attitudes des syndicats et des groupes de pression, des ralliements ou des campagnes de publicité négatives. Ils s'appuient également sur leurs traditions familiales et sur les réactions de personnes de leur entourage. Ils se font une opinion sur la "sincérité" d'un candidat et son souci de "tenir ses promesses" en extrapolant sa moralité publique de ce qu'ils apprennent de sa moralité privée. Les électeurs sont ainsi censés prendre appui sur des signaux et des indices simples, à faible contenu informationnel (low information signals and cues), mais aisément accessibles grâce aux modes de couverture et de cadrage des médias orientés vers le grand public*[323] ».

[320] BLONDIAUX Loïc, *Faut-il se débarrasser de la notion de compétence politique ? Retour critique sur un concept classique de la science politique*, art. cit., p. 765.
[321] DUCHESNE Sophie & HAEGEL Florence, « La politisation des discussions, au croisement des logiques de spécialisation et de conflictualisation », art. cit., p. 878.
[322] BLONDIAUX Loïc, *Faut-il se débarrasser de la notion de compétence politique ? Retour critique sur un concept classique de la science politique*, art. cit., p. 767.
[323] GAXIE Daniel, « Cognitions, auto-habilitation et pouvoirs des "citoyens" », *Revue française de science politique*, 2007/6 (vol. 57), p. 738.

Il existe ainsi d'autres critères d'évaluation et de jugements pour se repérer dans l'univers politique que des critères définis comme politiques, des critères esthétiques ou moraux par exemple. Cependant, ces critères sont définis de façon normative comme de l'incompétence, ce qui revient à nier la logique de leur formation, comme si la compétence était réservée à ceux qui pensent et opinent sur la politique telle qu'elle est pratiquée dans les faits. On substitue alors la compétence à une « évaluation », un « jugement », une « forme de rationalité », laissant planer une connotation toute personnelle voire irrationnelle au mode de production du raisonnement. De la sorte, l'étrangeté par rapport à la politique ne doit pas être assimilée à une incompétence absolue : même s'ils ont du mal à s'intéresser à la politique et à la comprendre, les agents sociaux ne sont pas totalement démunis de repères, repères qu'ils ont souvent hérité de leur socialisation familiale, scolaire et professionnelle. Autrement dit, si on ne vote que rarement en connaissance de cause, on ne vote pas au hasard ou en fonction de la bonne mine des candidats. Comme l'a résumé James Kuklinski, « *les gens font du mieux qu'ils peuvent avec les ressources et les connaissances qu'ils possèdent*[324] ». Cela revient à dire qu'il n'existe pas d'incompétence, mais que les citoyens développent chacun leur compétence propre, la difficulté pour le chercheur consistant alors à saisir chacune d'entre elles sans se référer à une définition *a priori* de ce qu'est la compétence et la façon dont elle se « mesure ».

1.2. Les enfants, des « citoyens ordinaires » ?

Saisir les logiques de la formation de la compétence politique pour chacun, puis chercher ce qui, dans les mobilisations d'outils pas forcément politiques, peut servir à émettre une opinion politique pourrait nous conduire à émettre l'hypothèse selon laquelle finalement, tous les agents sociaux sont politiquement compétents, à des degrés divers. Mettre l'accent sur la diversité des modes d'appréhension des objets politiques plutôt que sur les niveaux inégaux de compétence suppose que l'ensemble des savoirs d'un individu et la façon dont ils sont organisés fondent dans leur ensemble une compétence politique, permettant de rendre intelligibles des objets, agents, espaces et situations traditionnellement définis comme non-politiques.

C'est le sens des recherches entreprises par Alfredo Joignant, pour qui cette approche « *consiste à appréhender les citoyens ordinaires comme des sujets qui, face à un champ politique et des enjeux qui leur sont largement étrangers, sont moins acculés vers une position d'incompétence que portés à appréhender le politique à leur manière*[325] ». Ce point de vue nous semble particulièrement propice pour répondre aux interrogations que nous soulevons, dans le cadre d'un travail avec des enfants dont le sens commun voudrait qu'ils n'aient pas de représentation du monde politique. Or, ici, nous est offerte la perspective de découvrir de nouveaux rapports à l'objet politique,

[324] KUKLINSKI James, « Political psychology and the study of politics » in KUKLINSKI James (ed.), *Thinking about political psychology*, Cambridge, Cambride University Press, 2002, p. 2.

[325] JOIGNANT Alfredo, « Compétence politique et bricolage. Les formes profanes du rapport au politique », *Revue française de science politique* 2007/6, volume 57, p. 799.

diverses compétences indépendamment d'une définition de référence qui définirait en creux les bonnes et les mauvaises pratiques, et qui permet d'éviter de tomber dans l'écueil de la mesure de simples « connaissances » car, en réalité, il est probable que ces savoirs factuels soient un indicateur de « *la capacité scolaire des enquêtés*[326] ». Il s'agit alors de questionner certains savoirs, tout aussi organisés, qui ne s'inscrivent pas dans des schèmes[327] politiques, ce qui indique dès lors que ce qui permet d'avoir une opinion politique n'est pas systématiquement originaire des schèmes politiques, ceux-ci ne formant alors qu'une partie des savoirs des individus dans leur rapport au politique : « *il s'ensuit que ces savoirs très généraux, et au demeurant non schématiques, fournissent aux agents des outils qui sont à la fois ajustés à leur équipement cognitif et pertinents face aux exigences du monde politique tel qu'il se présente à leurs yeux*[328] ». A. Joignant propose de se pencher sur des objets non politiques et dont les principes de cohérence sont très généraux, de les prendre au sérieux afin de déterminer ce qu'ils révèlent des conceptions politiques de ceux qui les utilisent : il parle ainsi de « *travail de bricolage*[329] » afin de rendre compte des « *opérations cognitives des agents et des compétences générales impliquées sur des objets politiques*[330] ». Il cherche ainsi des références au sein des productions culturelles de manière générale, comme la musique, les gestes corporels, et des éléments qu'il qualifie de « rudimentaires », tels que les couleurs associées aux partis, pour y déterminer des scripts[331] : « *le rapport au politique et le repérage de cette région du réel par des citoyens ordinaires peuvent ne pas se fonder dans des connaissances proprement politiques. En effet, des nombreux rapports au politique, surtout de la part d'individus faiblement scolarisés et largement dépossédés de connaissances politiques, trouvent leur origine dans des savoirs sociaux qu'il convient d'identifier. Plus précisément, il est possible d'affirmer que des individus politiquement incompétents (ou en tout cas très largement incompétents) peuvent se révéler compétents sous d'autres rapports, notamment en mobilisant des matériaux culturels qui leur permettent de repérer, déchiffrer, évaluer, juger et donc habiter, ne serait-ce que de manière épisodique, le monde politique*[332] ». De cette manière, Alfredo Joignant parvient à déceler des enjeux et des objets qui servent de repères dont se servent certains individus à la base de leurs compétences générales.

[326] FAVRE Pierre & OFFERLÉ Michel, « Connaissances politiques, compétence politique ? » Enquête sur les performances cognitives des étudiants français », *Revue française de science politique*, 52 (2-3), avril-juin 2002, p. 206.

[327] A. Joignant précise que les schèmes sont composés de savoirs intériorisés durant la socialisation; ils se répartissent, pour le domaine politique, en enjeux (issues schemas), hommes politiques (politicians schemas) et partis (party schemas), à côté d'autres schèmes non spécifiquement politiques.

[328] JOIGNANT Alfredo, « Compétence politique et bricolage. Les formes profanes du rapport au politique », art. cit., p. 801.

[329] *Ibidem*.

[330] *Ibidem*.

[331] Définis comme des « *scénarios pratiques permettant d'ordonner logiquement des séquences d'actions et d'évènements ayant lieu dans le champ politique* ». *Ibid*. p. 802.

[332] *Ibid.*, p. 802.

L'hypothèse ainsi soulevée soulève l'idée que le raisonnement à travers la notion de compétence politique autonomise trop cette dernière par rapport à d'autres facteurs sociaux et culturels que mobilisent tout autant les individus qui ont un rapport distant avec la champ politique spécialisé. Il convient donc, nous semble t-il, d'aller chercher d'autres occurrences tout autant constitutives de la production d'une opinion politique en se penchant notamment sur la dimension culturelle des phénomènes politiques. Yves Déloye souligne que « *à bien des égards, les travaux contemporains de science politique [lui] semblent encore éprouver des difficultés à accorder à cette dimension culturelle sa place véritable. Si l'on reconnaît bien sûr largement l'importance déterminante du niveau scolaire dans le processus de politisation, on souffre encore d'un rejet souvent brutal de la dimension proprement culturelle des phénomènes politiques, voire de leurs imbrications étroites et mutuelles*[333] ». En effet, à trop appuyer sur les inégalités sociales qui fondent en partie les inégalités de compétence politique, on omet le fait que les investissements et les rapports à l'espace politique sont inscrits « *dans des registres, des répertoires ou des ensembles de savoirs faits de symboles et d'outils qui relèvent de la culture*[334] ». Cette approche nous conduit à nous pencher sur des concepts permettant de fusionner plusieurs espaces sociaux *a priori* très différents, ou plutôt d'amener des espaces sociaux vers l'espace politique, à travers un processus de déplacement des enjeux.

Dans le même ordre d'idée, Yves Déloye privilégie le terme d' « acculturation », qui désigne les « *interactions qui résultent du contact de deux ou plusieurs cultures et [qui] oblige[nt], ce faisant, le chercheur à conserver une attention au contenu de ces cultures hétérogènes et aux résistances (idéologiques et pratiques) que rencontre la mise en place d'une culture civique et politique à prétention dominante. Dans ce cadre, l'"acculturation politique" ne se réduit pas à un cheminement unique, au simple passage de la culture dominée à la culture dominante, mais il se forme un processus inverse par lequel la culture dominée intègre certains éléments de la culture dominante sans perdre complètement ses caractères originaux*[335] ». Cette approche invite également à rompre avec l'illusion d'une différenciation nette entre espaces d'activités, et à prendre en compte les divers contextes, particulièrement ceux qui font intervenir des instances non politiques, dans lesquels un individu s'est familiarisé avec le monde politique.

1.3. Appliquer la compétence politique aux enfants

Au vu de l'ensemble des éléments considérés, c'est une transformation radicale du mode d'appréhension de la compétence politique qui est ici proposée : alors qu'elle a longtemps été étudiée « par le haut », c'est à dire à partir de critères de définition et

[333] DÉLOYE Yves, « 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,* 2007/6, volume 57, p. 781.
[334] JOIGNANT Alfredo, « Compétence politique et bricolage. Les formes profanes du rapport au politique », art. cit., p. 804.
[335] DÉLOYE Yves, « Pour une sociologie politique de la compétence à opiner "politiquement" », art. cit., p. 795.

d'évaluation de la politique des catégories dominantes, nous optons ici pour une approche « par le bas », soucieuse de la prise en compte des « *bricolages de sens et de pratiques mis en œuvre par les citoyens ordinaires*[336] », qui permet non seulement de saisir les formes profanes d'appropriation des formes dominantes de la compétence politique, mais aussi de prendre en compte l'intégration de ces pratiques profanes dans la définition dominante de ce que recouvre la compétence politique.

En dépit de leur faible niveau d'information, des citoyens sont donc supposés se débrouiller pour raisonner de manière cohérente, former des opinions et faire des choix en s'appuyant sur des raccourcis de raisonnements et sur des heuristiques de jugements. L'hypothèse des raccourcis d'information et des heuristiques de jugement (judgmental heuristics[337]) mérite d'être prise au sérieux, et pourquoi pas d'être extrapolée à l'enfance, à des individus qui ne maîtrisent pas *a priori* l'univers politique tel qu'on le définit habituellement. Après tout, si la recherche a fourni de nombreux efforts pour saisir des formes de compétences politiques profanes chez des adultes, il n'est pas de raison valable pour faire de même chez les enfants, et pourquoi pas avec les mêmes outils.

2. Comment identifier les compétences « politiques » des enfants ?

Au vu des dernières avancées de la discipline quant à la compétence politique, nous est-il encore utile de définir ce que recouvre la politique ? N'est-ce pas une entreprise trop périlleuse ? De prime abord, il paraît nécessaire d'avoir une idée de ce vers quoi nous courons : la définition du politique pour une population donnée. Eu égard à la particularité de notre objet, il semblerait qu'idéalement, la définition de ce qui relève du politique n'émane que de notre terrain. Cependant, cet objectif s'avère peu opérationnel en pratique.

2.1. Un idéal théorique : considérer toute définition du politique a priori comme inutile

Comme nous l'avons vu, ce que recouvre le terme « politique » est si large qu'il apparaît qu'arrêter une définition qui engloberait l'ensemble de ce qu'il évoque risquerait de nous égarer vers un concept bien trop flou. En effet, la qualification politique ne s'applique ni aux mêmes objets, ni aux mêmes situations. Dès l'enfance, le champ du politique est d'une étendue et d'un contenu très différents, selon les individus, et il s'agit d'analyser en fonction de quels critères, inhérents soit aux situations soit à la personnalité sociale des sujets, un objet est reconnu ou non comme politique. Un élargissement du domaine du politique a pour corollaire

[336] *Ibid.*, p. 796.
[337] SNIDERMAN Paul, « Taking Sides : a Fixed Choice Theory of Political Reasoning » dans LAPIA Arthur, MCCUBBINS Matthew, POPKIN Samuel, *Elements of reason,. Cognition, Choice, and the bounts of rationality, Cambridge*, Cambridge University Press, 2000, p. 68.

d'aller chercher d'autres occurrences que ses manifestations les plus évidentes : la politique qui donne de la politique n'est qu'une toute petite zone, la plus visible, de notre champ d'étude. Là encore, un moyen d'éviter cet écueil, semble de ne pas imposer une définition de la politique, puisque nous en savons pas, tout au moins chez les enfants, lesquelles de leurs représentations peuvent être considérées comme « politiques ».

Dernier élément qui semble jouer en défaveur d'une définition *a priori* du politique : les objectifs des études sur la socialisation politique semblent incompatibles avec une définition du politique, puisque le but est de montrer comment une telle définition se construit pour chacun. On en reviendrait alors à évaluer, comparer, par rapport à une définition de référence puis raisonner en termes de manques, de socialisation « réussie », non accomplie... c'est à dire que nous retomberions dans les écueils normatifs que nous avons évoqués.

Idéalement, nous avons donc d'abord envisagé de sortir des préoccupations adultes pour ne pas enfermer les enfants dans des représentations biaisées, en opérant une sorte de tour du propriétaire au cours duquel il serait possible de repérer des champs de préoccupation dans lesquels ils sont amenés à faire preuve d'un sens politique, par une série d'entretiens par exemple. Nous aurions ainsi obtenu une définition « par le bas » de ce qui fait sens politiquement pour les enfants, recueillie à partir de notre seul terrain, ce qui semble cohérent avec la volonté de ne pas intégrer de présupposés scientifiques sur ce qui est entendu par « politique ».

Ainsi, les études sur la socialisation politique qui postulent une définition et une délimitation universelles du champ du politique nous semblaient se perdre dans des démarches vaines. Nous nous trouvons dans une situation particulière où l'objet de nos recherches constitue également son but. Et rares ont été les chercheurs en socialisation politique ayant enquêté libérés de présupposés sur ce qu'ils voulaient trouver. Cependant, cette idéal théorique est assez rapidement confronté à la dure réalité du terrain : il semble en réalité qu'une délimitation claire de ce qui est politique soit nécessaire.

2.2. La confrontation au terrain : la nécessité d'avoir une définition opératoire

Pour qui travaille sur des individus peu politisés (au sens institutionnel) et les observe dans des activités socialement constituées comme éloignées de la politique, comme nous l'ambitionnons, aucune modalité de saisie de la politisation, que ce soit au sens d'intérêt pour la politique, ou au sens de Lagroye, comme nous l'avons antérieurement développé, ne sont disponibles : d'autres outils de repérage doivent alors s'imposer, sous peine de ne rien pouvoir observer. Mais la qualification produite par les acteurs eux-mêmes est aussi problématique dans la mesure où cette auto-labellisation peut être variable et empêche ainsi de se doter des moyens de comparer ces fluctuations[338]. Dès lors, il nous apparaît très délicat de refuser toute définition du politique *a priori*, en dépit de nos idéaux théoriques.

[338] HAMIDI Camille, *La société civile dans les cités*, op. cit., notamment le chapitre 6.

En outre, si l'on s'intéresse aux effets des variations de contexte sur la production d'une parole politisée, il est problématique d'utiliser comme indicateur la qualification produite par les acteurs eux-mêmes, puisqu'un même individu peut précisément labelliser un même discours comme étant politique ou non, selon les contextes. Si nous adoptions en toute circonstance le point de vue indigène, nous serions privés des moyens permettant d'observer ces fluctuations. Pourtant, ce ne sont pas seulement ces considérations pratiques qui nous semblent justifier une définition élargie de la politisation. En effet, les approches centrées sur l'existence d'un ordre politique spécialisé, selon lesquelles un discours n'est politisé que lorsque cet ordre est explicitement invoqué ou que des acteurs issus de ce champ se font les porteurs du discours, courent le risque du légitimisme, faisant « *juge des frontières du politique ceux qui ont intérêt à maintenir ces frontières dans un état propre à perpétuer leur domination*[339] », comme le souligne Jean Leca. Nous risquerions à nouveau de tomber dans le piège normatif : en mettant l'accent sur le caractère autonome et spécialisé du champ politique, on est par construction conduit à faire le constat de la distance que les profanes entretiennent avec cet univers. Mais, de fait, il semble bien que nous ne pouvons entièrement nous affranchir d'un point de vue partiellement normatif. Il est vrai que la sociologie politique et la science politique s'interrogent essentiellement sur la signification politique, et donc collective, des phénomènes observés. L'étude des processus de socialisation politique n'échappe pas à cette règle, qui commande que l'on analyse le sens que les faits étudiés revêtent du point de vue du système politique. Ainsi, l'enjeu des travaux de socialisation politique, dès lors qu'ils quittent la simple mise en évidence de modes de transmission des opinions politiques au sein de la famille, reste bien la compréhension des moyens et des mécanismes spécifiques par lesquels un système social assure l'intériorisation par ses membres d'un socle minimal de valeurs partagées leur permettant de vivre ensemble. Il y a là une forme de problème insurmontable.

C'est pour minimiser ce risque que Jean Leca propose de repérer le politique à sa fonction de résolution des conflits par un appel à des principes d'arbitrage extérieurs aux parties en présence, et tirés des valeurs centrales de la société. La notion de conflictualité permet d'opérer une première restriction parmi l'ensemble des éléments potentiellement politiques. Le politique n'apparaît bien que là où s'expriment des divergences d'intérêts et donc des rapports de forces. Les représentations et pratiques pertinentes pour l'analyse seront donc limitées aux représentations et pratiques liées à ces rapports de forces, quels qu'ils soient. Sophie Duchesne et Florence Haegel ont avancé des justifications au choix de s'en remettre à la notion de conflictualité pour repérer le politique, au détriment d'autres critères qui auraient pu paraître tout aussi légitimes, en termes de justice ou de liberté par exemple[340]. Une seconde restriction peut ensuite être opérée sur la base du terrain d'enquête choisi par les différents travaux. En effet, en fonction des

[339] LECA Jean, « Le repérage du politique », *Projets*, 71, 1971, p. 11-24, p. 15.

situations singulières, une pratique peut ou non avoir un sens politique, soit que l'individu lui en assigne un, soit que les relations sociales objectives dans lesquelles est placé le groupe auquel appartient l'individu lui donnent une portée politique.

Camille Hamidi, confrontée à des problèmes similaires dans son étude sur la politisation dans des associations aux buts *a priori* éloignés de la politique (couture, danse orientale...) se réfère également aux principes de conflictualité et de montée en généralité, c'est à dire aux principes généraux devant régir une société : « *précisions qu'à notre sens, la "montée en généralité" n'implique pas nécessairement de référence à l'idée d'un bien commun, mais simplement un travail de désingularisation du discours qui peut opérer selon différentes logiques, et la conflictualisation ne suppose pas de mobiliser un registre discursif revendicatif ou contestataire, mais "simplement" d'identifier des forces opposées organisées sur la question en jeu. On considérera qu'il y a politisation du discours dès lors que ces deux éléments sont réunis*[341] ». De même, Sophie Duschesne et Florence Haegel se réfèrent à la notion de conflictualité, tout en gardant à l'esprit la place qui revient aux références à la politique comme univers spécialisé pour repérer les processus de politisation : elles observent ainsi des références évidentes à la politique institutionnalisée. Enfin, Danny Trom se penche sur les contraintes qui pèsent sur les individus quand une expérience singulière se transforme en problème public : il entend alors par politisation un processus de désingularisation[342], qui peut toucher n'importe quel domaine pour se transformer en problème politique. Comme Patrick Rayou, qui précise que si les compétences ainsi mises en évidence sont qualifiées de « politiques » et non seulement de « sociales », nous pensons que la première dénomination va plus loin en reconnaissant une « *habileté à établir et maintenir le contact avec l'autre*[343] », c'est à dire à interpréter et réguler les situations d'interaction, et elle « *suppose aussi une hiérarchisation des principes de l'action qui implique plus ou moins directement la construction d'une Cité*[344] ». Enfin, Nina Éliasoph envisage la politisation des discours dès lors qu'ils sont orientés vers « l'esprit public », c'est à dire permettant des débats et portant sur des questions relatives à un bien commun[345].

---

[340] « *Nous avons été régulièrement confrontées à des critiques dénonçant le caractère arbitraire de ce choix qui consistait à qualifier le politique par le conflit (...) Trois arguments contribuaient à justifier notre choix. Le premier tient au fait que la conflictualisation n'équivaut pas à définir une finalité ou un but en politique (la qualification du politique en termes de justice ou de liberté relève, elle, de cette logique) mais elle permettait juste de qualifier le processus à l'œuvre dans la politisation. Le second renvoie au fait qu'une tradition bien établie en philosophie et en science politiques souligne la dimension conflictuelle inhérente au politique (...) Surtout, argument décisif, utilisée pour analyser des entretiens collectifs menés en France sur le thème de la délinquance, cette grille de lecture s'est révélée particulièrement heuristique. Empiriquement, elle nous a permis de repérer les moments où quelque chose d'intense, de « sensible » se noue dans le groupe et nous a conduit à dégager la dynamique complexe que revêt le processus de politisation observé à l'échelle d'une discussion engageant un groupe d'individus* », DUCHESNE Sophie & HAEGEL Florence, « La politisation des discussions à l'épreuve de la comparaison : premiers enseignements d'une enquête en France, en Belgique francophone et en Angleterre sur le thème de l'Europe », com. cit.

[341] HAMIDI Camille, *La société civile dans les cités*, op. cit., p. 170.

[342] TROM Danny, « De la réfutation de l'effet NIMBY considérée comme une pratique militante. Notes pour une approche pragmatique de l'activité revendicative », *Revue française de science politique*, 49 (1), 1999, p. 31-50.

[343] CARTRON Annick & WINNYKAMEN Fayda, *Les relations sociales chez l'enfant*, Paris, Armand Colin, 1995.

[344] RAYOU Patrick, *La Grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, op. cit., p. 175.

En recourant à des formes de repérages du politique souples, conformément à la manière dont les enfants peuvent se représenter leurs univers politiques, nous considérerons donc que les enfants mobilisent des compétences politiques à partir du moment où se manifeste(nt) un ou plusieurs des phénomènes suivants :

L'expression ou l'identification de divergences, de rapports de force, entre des personnes ou des groupes qui poursuivent des buts opposés voire contradictoires (ou l'expression de convergences entre des personnes et des groupes qui poursuivent des buts communs), ce que l'on peut classer sous l'étiquette de *conflictualité*[346] ;

L'appel à des principes d'arbitrage qui transcendent les situations concrètes vécues sur l'instant, afin de mettre en ordre des situations identifiées comme conflictuelles ou de réguler des relations entre groupes de personnes. Nous pouvons nommer ce processus *montée en généralité* ou *désingularisation* ;

Nous conservons les références à la vie politique institutionnelle (partis, personnalités...) comme un indicateur essentiel de l'identification du politique, mais que l'on imagine moins répandu chez les enfants, et, en tous les cas, largement étudié pour d'autres populations.

À partir du moment où nous ne retenons ni l'indicateur de la labellisation politique par les acteurs, ni celui de la mise en relation avec les catégories socialement construites comme politiques en tant qu'éléments de repérage du politique exclusifs, une telle démarche paraît s'imposer nécessairement, même si nos idéaux théoriques nous indiquaient le contraire. Ces définitions amènent à observer dans le discours des enfants-profanes des processus de politisation bien plus fréquents que ceux qu'une définition objectiviste inciterait à retenir. En ce sens, elles devraient conduire à relativiser le constat de la distance au politique, quand bien même la distance au champ politique spécialisé est bien réelle. C'est avec ce mode de repérage que nous tenterons de déterminer les compétences politique enfantines.

Avant d'étudier précisément notre travail de terrain, il convient de présenter comment nous y sommes parvenus et quelles méthodes pratiques nous avons mises en place.

---

[345] ELIASOPH Nina, *L'évitement du politique. Comment les Américains produisent l'apathie dans la vie quotidienne*, op. cit., 2010.

[346] *« Pour justifier son usage, on peut rappeler, conformément aux définitions fournies par le Trésor de la langue française , que si la notion de désaccord ne désigne que la rupture de l'union, de l'harmonie ou de l'entente, le terme de conflit suppose, lui – et c'est un point essentiel s'agissant de l'analyse du politique –, que la rupture soit assumée et publique, que les forces opposées se soient constituées et dévoilées. En d'autres termes, un des intérêts d'utiliser le terme de conflit tient au fait qu'il met l'accent sur l'expression publique et la prise de contact entre forces antagonistes dans une communauté politique démocratique. »* DUCHESNE Sophie & HAEGEL Florence, « La politisation des discussions, au croisement des logiques de spécialisation et de conflictualisation », art. cit., p. 880.

« On est sur un terrain glissant. Il ne s'agit pas d'aller à l'encontre des opinions du papa d'untel ou de la maman d'untel. Je suis ouvert à toute opinion, et on en discute. Au niveau politique, il faut faire très attention. Après, le rôle de l'école, c'est de donner des valeurs »[347]

Laurent, directeur d'école primaire

AU vu de la manière dont nous envisageons de traiter la socialisation politique des enfants, il semble que deux éléments se dégagent pour déterminer sur quels terrains nous allons travailler.

D'une part, si la recherche en socialisation politique doit désormais s'orienter vers une une meilleure compréhension des univers enfantins, il serait opportun de se tourner vers des structures qui, ces dernières années, ont reconnu que les enfants étaient des êtres doués de capacités et de compétences, loin de l'image d'êtres passifs qui les a souvent suivie. L'extension de la focale d'analyse est en fait étroitement liée à un mouvement de reconnaissance et de subjectivisation des individus. Plus que l'univers politique objectif étudié dans la seule famille, il s'agit de prendre en compte les traductions concrètes de cet univers et les perceptions qu'en ont les enfants, comment ils peuvent les exprimer, afin de mesurer leur degré d'« imprégnation » politique. De prime abord, le développement des conseils municipaux d'enfants ou des journaux d'actualité destinés aux plus jeunes laisse entrevoir que l'enfant peut, en tant qu'enfant, être un acteur politique, s'intéresser aux problèmes dépassant le cadre strictement personnel, saisir les enjeux des questions sociales et enfin, agir.

D'autre part, envisager les représentations politiques enfantines suppose de prendre des voies par lesquelles le « non-politique » peut amener au politique : il se pourrait que l'apprentissage du politique ne soit qu'en partie déterminé autour du politique, et que d'autres contenus non explicitement politiques aboutissent de façon déterminante à une structuration politique, formant comme un apprentissage « involontaire », éloigné des considérations en termes de transmission ou d'héritage. La variété des modes de garde d'enfants selon les milieux sociaux et leurs possibilités financières, l'action des professionnels de l'enfance, l'influence des pairs et des industries culturelles, constituent autant d'instances de socialisation dont les effets sont difficilement mesurables[348]. En approfondissant le travail d'Annick Percheron, par l'introduction de nouveaux types d'indicateurs dans l'étude de la socialisation politique, il devient ainsi possible d'étudier, au-delà des opinions et des attitudes strictement politiques, de quelle manière elle s'organise dans les univers plus « quotidiens », éloignés de la sphère politique spécialisée. Aussi, nous dévoilerons de quelle manière nous avons suivi l'association « Lis avec moi », qui effectue des lectures d'albums pour enfants.

[347] BOURDIEU Pierre, « L'objectivation participante », art.cit., p. 51-55.
[348] DARMON Muriel, *La socialisation*, op. cit.

La présentation ci-dessus est en partie trompeuse. Les terrains investis sont bien ceux annoncés. Mais l'écrire de cette manière peut donner le sentiment que la façon de les déterminer et la manière d'y accéder ont été décidées suite à une longue réflexion suivant le raisonnement théorique que nous avons exposé dans les chapitres précédents. Puis, en quelque sorte, les terrains se seraient « imposés d'eux-mêmes ». Si en effet, l'exposé des questionnements que pose notre objet de recherche nous a conduit à grandement nous questionner sur les terrains sur lesquels nous rendre pour y répondre, il ne faut pas tomber dans l'illusion selon laquelle les rapports entre questions de recherche et traduction pratique se seraient effectués sans accroc. Nous souhaitons ici, en toute transparence, exposer les dessous de notre recherche, et particulièrement les aléas qu'elle a occasionnés et les stratégies que nous avons mises en place pour les surmonter.

Il est relativement facile de se fixer un cahier des charges en début de thèse quant à la méthode d'enquête que l'on va adopter. Cependant, l'idéal méthodologique envisagé est rarement appliqué sans contrainte ni déviation des volontés initiales, et ce, notamment quand il est question d'enfants. Certes, il semble peu crédible de soutenir qu'il existerait des terrains « faciles », par opposition à des terrains « difficiles ». Comme l'écrivent Magali Boumaza et Aurélie Campana, « *quel que soit le terrain, il est susceptible d'être considéré comme difficile*[349] », dans la mesure où l'adjectif contient une grande part de subjectivité dont la labellisation dépend aussi de l'habitus propre du chercheur. Il est en revanche plus aisé de considérer que s'engager sur le terrain enfantin comporte des particularités. Dans notre propre cas, nous pouvons considérer que la difficulté se situe davantage dans l'accès au terrain que sur le terrain lui-même, et qu'elle se situe surtout dans les dimensions relationnelles que ce terrain appelle à mettre en œuvre. Celui-ci invite par exemple à se confronter à des représentations antagonistes quant à l'objet d'étude qui nécessitent des présentations de soi variables dont dépend la confiance que les adultes qui entourent les enfants nous accordent, confiance indispensable à une liberté maximale dans nos recherches. En outre, les différents rôles dans lesquels les acteurs rencontrés nous placent nous invitent à réajuster en permanence les rapports que nous souhaitons entretenir avec eux. Notre travail d'enquête, notamment durant sa phase initiale, s'est souvent apparenté à de l'artisanat ou à une forme de bricolage nécessitant de se détacher de pures considérations de rigueur méthodologique. Si bien que nous nous sommes bien des fois trouvé en situation d' « *inconfort*[350] », tant en raison des spécificités de notre terrain qu'en raison de nos manières de les appréhender. Les recherches sont rarement présentées de sorte que soit révélée la façon dont elles se sont adaptées au gré des circonstances, quitte à se détacher d'une certaine intransigeance scientifique, certainement parce que le dévoilement des coulisses d'une recherche n'apporte pas d'éléments fondamentaux quant à ses enseignements. Surtout, dévoiler ce qui est habituellement invisible risquerait de désenchanter le travail de recherche, qui est souvent présenté comme le résultat d'un raisonnement et d'une réflexion linéaires qui se sont mis en pratique sans résistance majeure. Comme l'écrit Jean-Pierre Digard, le terrain est « le lieu privilégié des pratiques obscures de la

[349] BOUMAZA Magali & CAMPANA Aurélie, « Enquêter en milieu "difficile" », art. cit.
[350] ALBERA Dionigi, « Terrains minés », art. cit.

profession, pratiques qui tiendraient à la fois de l'aventure et du bricolage et sur lesquelles il serait de bon ton d'observer la plus extrême discrétion[351] ». Or, il nous semble que, précisément, ce travail de « *bricolage*[352] » fait partie intégrante de l'enquête et ne devrait pas être dissimulé de façon honteuse comme s'il révélait les carences des chercheurs à mener à bien leur travail, et comme si ce retour méthodologique pouvait mettre en question la validité des résultats obtenus. Sa présentation peut en outre permettre que de futures recherches soient menées en connaissance de cause, sans prendre pour argent comptant les justifications données *a posteriori* sur les choix de terrain, et sans que la seule présentation du protocole d'enquête final ne laisse à penser que la réflexion en amont de l'enquête a été pensée puis appliquée sans aléas divers. Révéler de la sorte nos hésitations constitue une réflexion sur nos conditions d'enquête, qui permet en retour une meilleure compréhension des ressources de notre terrain : « *parce que la "présentation de soi" de l'enquêté dépend de la représentation qu'il se fait de l'enquêteur et de la situation d'enquête, l'analyse de la situation d'enquête est une condition nécessaire à l'intelligibilité des matériaux recueillis*[353] ».

Nous verrons alors dans un premier temps que ce sont en partie les circonstances, davantage qu'un protocole bien déterminé, qui ont par moments guidé notre travail, qu'il s'agisse du choix des enfants rencontrés ou des lieux d'observation. Dans un second temps, nous dévoilons les méthodes que nous avons mises en place pour procéder à notre enquête.

[351] DIGARD Jean-Pierre, « Muséographie et pratique du terrain en ethnologie », in CRESWELL R., GODELIER Maurice (éd.), *Outils d'enquête et d'analyse anthropologique*, Paris, Maspero, 1976.

[352] Le terme de « bricolage » semble de plus en plus souvent utilisé, justement afin de justifier la construction de recherches selon des méthodes innovantes ou concernant des terrains peu connus. Magali Boumaza et Aurélie Campana y ont recours (« Enquêter en milieu « difficile » », art. cit., p. 5 et p. 9). On citera en outre la contribution d'Alfredo Joignant afin de saisir les formes de compétence politique d'individus culturellement démunis (« Compétence politique et bricolage », art. cit.). Sur des terrains spécifiquement tournés vers l'enfance, cette étape est même largement conseillée, voir, toujours, Isabelle DANIC, Julie DELALANDE & Patrick RAYOU, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes, objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, op. cit.

[353] MAUGER Gérard, « Enquêter en milieu populaire », *Genèses*, 6, 1991, p. 125-143.

CHAPITRE 4 – DES PREMIERS TÂTONNEMENTS AUX TERRAINS D'ENQUÊTE : UN CHEMINEMENT CAHOTEUX

Travailler sur la socialisation politique des enfants, étudier les manières dont se font les apprentissages politiques, pouvoir observer la façon dont ils mettent en place, quand ils sont entre eux, des modes de sociabilités, des formes d'organisation sociale... suppose d'être en contact avec des enfants. Mais trouver un terrain et construire un corpus répondant à nos objectifs soulève de multiples problèmes empiriques. D'abord, où sont-ils ? Il apparaît rapidement que les enfants, bien qu'ils constituent une réalité familière, sont souvent présents, presque « parqués », dans les mêmes lieux, qui leur sont d'ailleurs souvent dédiés : écoles, crèches, parcs... et que ces lieux sont encadrés par des adultes. Ils sont une population dont la présence est cantonnée à la sphère privée ou dans des lieux publics spécifiques : « *les travaux en sciences sociales nous révèlent en creux ce fait social massif : la ségrégation institutionnalisée de l'enfance. Contrairement à d'autres époques et à d'autres sociétés, les enfants sont exclus, de façon formelle ou informelle, des espaces publics*[354] ». Aussi, la recherche d'un terrain s'avère longue et incertaine. Nous revenons dans un premier temps sur nos premiers tâtonnements, et les résistances que nous avons rencontrées quand il s'est agi de négocier notre présence avec les enfants, les différents acteurs arguant de diverses justifications qui étaient autant d'obstacles à nos ambitions Nous profiterons des explications quant à notre entrée dans les conseils municipaux d'enfants et au sein de l'association « Lis avec moi » pour les présenter précisément et dévoiler les conditions de participation en leur sein.

[354] DANIC Isabelle, DELALANDE Julie & RAYOU Patrick, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes*, op.cit., p. 77.

1. La recherche de terrains : un parcours semé d'embûches

1.1. Rencontrer des enfants, mais quels enfants ?

Idéalement, nous aimerions avoir à justifier du choix d'une tranche d'âge selon des préoccupations proprement scientifiques, ainsi que le faisait Annick Percheron : fortement influencée par les théories de Jean Piaget, qui a introduit l'hypothèse de *stades de développement cognitif* dans la formation de l'individu, elle pouvait reprendre à son compte l'état de l'avancement scientifique en psychologie pour découper l'enfance en plusieurs tranches d'âges dont l'appartenance détermine une plus ou moins grande réceptivité aux transmissions politiques. La conception du développement de l'intelligence de l'enfant est selon Jean Piaget linéaire et cumulative car toujours liée, stade après stade, à l'idée d'acquisition et de progrès. Popularisé en tant que « modèle de l'escalier », chaque marche correspond à un progrès, à un stade clairement défini de l'émergence de l'intelligence dite « logico-mathématique ». Ainsi, à l'intelligence sensori-motrice du bébé (0-2 ans) basée sur ses sens et ses actions, succèdent celle de la période pré-opératoire qui débute vers 2 ans et se termine vers 6-7 ans, au cours de laquelle l'enfant devient capable de penser en termes symboliques, puis celle des opérations concrètes entre 6-7 ans et 11-12 ans, période durant laquelle l'enfant devient capable d'envisager des événements qui surviennent en dehors de sa propre vie, et, enfin, celle des opérations formelles, étape pendant laquelle deviennent réalisables des raisonnements hypothético-déductifs et des relations abstraites, jusqu'à l'âge de 15 ans. Annick Percheron y fait clairement référence : « *les analyses communes sur les effets de l'âge reposent sur trois postulats : une linéarité de ses effets en fonction du vieillissement biologique et social ; à chacune des étapes du cycle de vie, une communauté des enjeux et des opinions suffisante pour être prise en compte par une même classe d'âge ; l'existence d'une succession de seuils permettant de délimiter des classes d'âge successives caractérisées par une situation de manque, d'inachèvement, d'immaturité, susceptible de traverser différents stades de développement marqués par l'acquisition et la maîtrise de certaines compétences*[355] ». C'est également en s'inspirant des théories développementalistes qu'Annick Percheron évoque plusieurs socialisations successives, aux intensités diverses, parmi lesquelles la première d'entre elles, plus résistante et plus durable : « *On peut faire l'hypothèse que dans le domaine politique comme dans celui de l'ensemble des acquisitions et des apprentissages sociaux, le contenu de la première socialisation sera particulièrement résistant. La psychologie nous a enseigné en effet que ce qui est appris tôt, à un moment où l'esprit est particulièrement plastique et à un âge où l'individu n'est pas en mesure*

[355] PERCHERON Annick & CHICHE Jean, « Âge, morale et politique : ordre et désordre des âges », in PERCHERON Annick & RÉMOND René, *Âge et politique*, op. cit., p. 151.

d'exercer un jugement critique ou ne possède pas l'information voulue pour le faire, tend à être particulièrement tenace[356] ».

Nous avons évoqué en introduction la difficulté à se saisir des objets « enfance » et « jeunesse ». La contingence de ces notions peut rendre progressivement non pertinente toute prise de position quant à la délimitation d'une tranche d'âge à étudier, si bien que fonder sur le seul critère de l'âge des groupes d'étude pertinents pose de véritables difficultés dans la fixation de ce que sont les bornes supérieures des âges de l'enfance et de la jeunesse[357]. Dès lors, se posait à nous la question de savoir vers quels enfants se diriger : spontanément, nous avons tendance à vouloir privilégier une classe d'âge la plus jeune possible, en partant du postulat hérité du béhaviorisme selon lequel les effets les plus précoces en termes de socialisation politique sont les plus durables. Même si ce postulat n'a jamais été empiriquement démontré, il peut servir de point de départ pour justifier que l'on s'intéresse à tel type d'enfants plutôt qu'à tel autre. Mais se pose rapidement le problème du langage avec des individus dont la parole est encore hésitante. Ce n'est pas par hasard si la majorité des études de socialisation politique est centrée sur une population adolescente ou de jeunes adultes (entre 14 et 18 ans), ce qui correspond à un moment considéré par Niemi et Hepburn comme étant la « *period of maximal change*[358] », dans le cadre d'études centrées sur un certain type d'apprentissage politique marqué par le rôle de l'école. Plus récemment, Katharine Throssell[359] rappelle que nombre d'études ont souligné la précocité de la socialisation politique[360], si bien que s'intéresser spécifiquement aux 14-18 ans risquerait de dégager des attitudes et comportements déjà construits antérieurement, qu'il convient en réalité de saisir plus tôt. Mais quand ? Elle écrit avoir procédé à une « *interview exploratoire*[361] » avec une enfant âgée de 5 ans, au cours de laquelle ont été ressenties de grandes difficultés de compréhension entre elles, qu'il s'agisse de l'expression verbale ou écrite ou de la

[356] PERCHERON Annick, *L'univers politique des enfants*, Fondation nationale des sciences politiques, Armand Colin, 1974, p. 10.

[357] Même la psychologie a remis en cause le modèle de l'escalier ou, du moins, indique qu'il n'est pas le seul possible (HOUDE Olivier, *La Psychologie de l'enfant*, 2e éd., PUF, « Que sais-je ? », 2005). Or, il aurait pu constituer une justification au choix d'une tranche d'âge plutôt qu'une autre en arguant de développements cognitifs plus ou moins avancés. les théories de Jean Piaget ne sont ainsi plus le modèle général du développement psychologique de l'enfant, mais seulement un cas particulier qu'il est désormais hors de question d'universaliser et de considérer comme irréversible. La psychologie contemporaine de l'enfant considère que, d'une part, il existe déjà chez les bébés des capacités cognitives complexes non réductibles à un fonctionnement strictement sensori-moteur (la première marche de l'escalier), à savoir des connaissances physiques, mathématiques, logiques et psychologiques que Piaget ignorait. D'autre part, le développement ultérieur de l'intelligence jusqu'à l'adolescence et l'âge adulte (la dernière marche de l'escalier) est parsemée de retards, d'avances et de décalages de tous ordres que Piaget n'évoque pas. Il s'avère dès lors que plus qu'un développement linéaire (du sensori-moteur à l'abstrait, selon Jean Piaget), l'intelligence suit plutôt un cheminement irrégulier et tortueux. Ce modèle abstrait et universel laisse la place à une réalité diverse, définie avant tout par un ensemble particulier et temporaire de devoirs, de privilèges, d'interdits et d'épreuves (MAUGER Gérard, « Le stade de la jeunesse : invariants et variations », *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, « Des jeunes et de la jeunesse aujourd'hui », n°3-4, 1992, p. 9-18).

[358] NIEMI Richard & HEPBURN Mary, « The Rebirth of Political Socialization », *Perspectives on Political Science*, n°1, 1995, p. 7-16.

[359] THROSSELL Katharine, *Child and Nation. A Study of Political Socialisation and Banal Nationalism in France and* England, Thèse pour l'obtention du doctorat en science politique (spécialisation sociologie politique et politiques publiques), IEP de Paris, 2012, p. 156.

[360] Pour exemples : HESS Robert et TORNEY Judith *The Development of Political Attitudes in Children*, Chicago, Aldine Publishing Company, 1967 ; PERCHERON, Annick. *La Socialisation Politique*, op. cit.

[361] THROSSELL Katharine, *Child and Nation. A Study of Political Socialisation and Banal Nationalism in France and* England, op. cit., p. 157.

concentration de l'enfant. Elle conclue alors de cette expérience que travailler avec des enfants âgés de deux ou trois ans de plus permettrait de surmonter une grande partie de ces obstacles, en procédant notamment à des conversations ou des entretiens semi-directifs. Ainsi, Katharine Throssell s'est centrée sur des classes de CE2 en France et de « *Class 4* » en Angleterre, correspondant à une population enfantine âgée de 8 ans environ.

Il apparaît donc que plus la tranche d'âge étudiée sera proche de la naissance, et plus les risques d'incompréhension risquent d'être grands. À « l'autre bout » de la période de l'enfance, s'intéresser aux jeunes adultes paraît déjà occulter une partie de la construction des savoirs et attitudes politiques. Il convient alors de se pencher sur une population la plus jeune possible, mais dans la mesure du faisable et de « l'étudiable ». On retrouve finalement peu ou prou des choix de tranches d'âges similaires sur les études enfantines, au sein desquelles Katharine Throssell se situe dans la fourchette basse. Martine Court justifie le choix d'interroger des enfants de 10-11 ans de la manière suivante : « *le choix de la tranche d'âge des enfants interrogés a été en partie motivé par la nécessité que ces enquêtés soient suffisamment âgés pour pouvoir participer à des entretiens individuels au cours desquels ils étaient invités à décrire leurs pratiques de manière détaillée*[362] », justification que reprend à son compte Olivier Vanhée afin d'interviewer des enfants du même âge sur leurs pratiques culturelles[363]. Il apparaît ainsi que s'agissant d'enfants, on ne peut se tourner vers une population en bas âge sans risque de devoir mettre en place un attirail méthodologique qui dépasserait largement le cadre d'une réflexion issue de travaux en science politique et devant plutôt se tourner vers la psychologie de l'enfance, la psychologie du développement ou la psychologie de la communication afin de déterminer dans quelle mesure un échange avec ses membres est envisageable. Le choix d'une population d'étude n'est ainsi pas uniquement guidée par les préoccupations scientifiques spécifiques à la recherche en cours. Il dépend également de ce qui est faisable, indépendamment de celle-ci. En somme, le chercheur n'est pas entièrement libre des choix qu'il effectue dans la mesure où l'éventail des possibilités est déjà contraint par des facteurs extérieurs à sa propre intervention.

Les difficultés d'accès au terrain que nous exposons ci-après illustrent l'idée selon laquelle il importe avant tout d'étudier des enfants pensés comme un groupe social et de se pencher sur leurs expériences et leurs rôles d'acteurs[364]. Mais ils ne seront toujours qu'un groupe particulier, non généralisable. La justification du choix des enquêtés est ainsi délicate, et il semble qu'il n'y ait pas de « bonne » raison d'étudier tel groupe plutôt que tel autre. La façon dont les parlementaires ont

[362] COURT Martine, *Corps de filles, corps de garçons*, op. cit., p. 35.
[363] VANHEE Olivier, « Interviewer des enfants sur leurs pratiques culturelles : problèmes de méthode », in OCTOBRE Sylvie et SIROTA Régine (dir.), *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*, [en ligne], http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/vanhee.pdf, Paris, 2010.
[364] MONTANDON Cléopâtre, « La sociologie de l'enfance. L'essor des travaux en langue anglaise », *Éducation et sociétés*, « Sociologie de l'enfance I », n°2, 1998, p. 105.

fixé la majorité politique à 18 ans en 1974, reprenant les mêmes arguments qui avaient auparavant justifié le non-abaissement de ladite majorité[365], indique qu'il n'existe pas de « bonne » partition de l'âge, qui prendrait en compte l'ensemble des « *entrées successives*[366] » et des sorties, qui correspondraient à la fin d'un cycle de l'existence humaine. En ce sens, qu'il s'agisse de fixer l'âge de la majorité politique ou de privilégier un groupe d'enfants par rapport à un autre relève d'une part d'arbitraire, dont on peut toujours trouver des justifications, mais bien souvent *a posteriori*. Aucune partition de l'âge ne peut dès lors offrir une satisfaction totale : « *toute taxinomie est donc affaire de convention et de compromis*[367] », ce qui souligne le caractère bricolé que nous souhaitons présenter.

1.2. L'école comme lieu idéal d'observation des enfants

Parmi l'ensemble des institutions prenant en charge les enfants, l'école occupe une place singulière, dans la mesure où elle a, comme la famille, pour fonction socialement explicite, voire première, de former les enfants, de les éduquer, de leur transmettre un savoir et une expérience, et ce quelle que soit la situation particulière de l'école, géographique (zones urbaine ou rurale), sociale (quartiers « prioritaire » ou aisé), institutionnelle (privée ou publique). L'école offre en outre, en son sein, différents moments, que l'on peut simplifier en distinguant déjà les activités scolaires (cours) et non-scolaires (récréation, cantine). D'ailleurs, de nombreuses recherches en science politique ont fait de l'école leur cadre et leur objet d'étude. Ont ainsi été étudiés dans un premier temps l'influence personnelle des enseignants sur les orientations politiques des élèves[368], l'effet des cours d'instruction civique sur leur degré de connaissances et d'implication politiques[369], sans que ces recherches pionnières en ce domaine n'aient apporté de résultat probants dans la mesure où, en isolant soit l'effet propre des enseignants, soit l'effet propre des cours d'instruction civique, elles omettaient de prendre en compte un point de vue plus global sur l'influence de l'école en tant qu'institution sociale aux propriétés singulières. La sociologie de l'éducation a de ce point de vue « corrigé » ces lacunes en mettant l'accent sur les interactions concrètes entre les acteurs qui participent à la vie scolaire[370]. Plus récemment, les thèses menées par Géraldine Bozec sur la socialisation civique à l'école primaire[371], et par Katharine Throssell sur les contenus et les formes prises par les cours d'éducation civique[372], participent de la recherche des prémices d'une intégration politique. L'école, qui offre

[365] PEPRATX Franck & FOURNIER Bernard, « La majorité politique : étude des débats parlementaires sur la fixation d'un seuil », art. cit.
[366] MUXEL Anne, *Le moratoire politique des années de jeunesse*, in PERCHERON Annick & RÉMOND René, *Âge et politique*, op. cit., p. 204.
[367] PERCHERON Annick & RÉMOND René, *Âge et politique*, op. cit., p. 150.
[368] HESS Robert & TORNEY Judith, *The Development of Political Attitudes in Children*, op. cit.
[369] JENNINGS M. K., LANGTON K. P., 1968, « Political Socialization and the High School Civics Curriculum in the United States », op. cit., p. 852-867.
[370] DUBET François & MARTUCELLI Danilo, 1996, « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école », *Revue Française de Sociologie*, n°4, p. 511-535.
[371] BOZEC Géraldine, *Les héritiers de la République. Éduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui*, Thèse pour l'obtention du doctorat en science politique, IEP de Paris, 2010.
[372] THROSSELL Katharine, *Child and Nation. A Study of Political Socialisation and Banal Nationalism in France and* England, op. cit.

diverses situations sollicitant les compétences enfantines, semble donc s'apparenter à un lieu idéal pour observer les enfants. Cependant, l'une des difficultés inhérentes au travail avec des enfants est, du fait de leurs spécificités, l'impossibilité de discuter directement avec eux des conditions d'accès au terrain : il faut en effet préalablement s'adresser « *à des adultes qui, lorsqu'ils ne sont pas membres de la parenté, sont des professionnels de l'enfance dont l'une des préoccupations statutaires est précisément de garantir (aux parents en premier lieu) un contrôle strict de l'accès aux enfants*[373] ».

1.2.1. Un chercheur à l'école ?

Nonna Mayer et Anne Muxel soulignent que dans les années 1960, les recherches d'Annick Percheron suscitaient « *peu d'intérêt et beaucoup de réticences, dans la communauté scientifique comme dans l'opinion publique. Tout au long de sa carrière elle se heurtera à l'hostilité des parents et d'enseignants, qui obtiendront l'interdiction ou l'interruption de ses enquêtes et iront parfois jusqu'à brûler ses questionnaires dans les cours d'école*[374] ». En effet, l'idée d'associer l'enfance à la politique peut, comme nous l'avons écrit en introduction, susciter des réticences, et ce d'autant plus dans un cadre sanctuarisé comme l'école, censé lui aussi garantir une indifférence vis-à-vis de toute considération politique. Nous pouvons cependant facilement affirmer que se retrouvent dans l'école des enjeux politiques, ainsi qu'ont pu le traiter les études récentes pré-citées sur les formes multiples des relations entre école et enfants, et que la politique au sein de l'environnement scolaire ne se résume pas aux positions de principe sur une exclusion prétendue de ces questions. Cette façon d'envisager la dimension politique est cependant assez peu partagée en-dehors du monde académique et se heurte alors à de nombreuses réticences que nous aurons l'occasion de développer. qui, selon Vincent Tournier, tiennent principalement à trois raisons : « *le rejet général de la politique, le désir de "faire de l'école un lieu de formation d'une conscience civique transcendant tous les autres clivages", et enfin l'idée que 'la formation politique revient exclusivement à la famille*[375] ». Les (rares) réflexions les plus récentes sur la façon dont les chercheurs doivent envisager leur rapport aux écoles afin de négocier une entrée sont moins marquées du sceau de la difficulté : il ne semble plus question aujourd'hui que les chercheurs soient contraints à abandonner leurs velléités d'intrusion dans le cadre scolaire. Néanmoins, certaines réticences demeurent, car si la recherche a pu essayer de les contourner, l'introduction du terme « politique » dans le domaine scolaire reste

[373] LIGNIER Wilfried, « La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants », *Genèses*, 2008/4, n°73, p. 22-23.
[374] PERCHERON Annick, *La socialisation politique*, textes réunis par Nonna Mayer et Anne Muxel, Armand Colin, 1993, p. 8.
[375] TOURNIER Vincent, *La politique en héritage ? Socialisation, famille et politique : bilan critique et analyse empirique*, op. cit., p. 367, cité par MAURER Sophie, « École, famille et politique : Socialisations politiques et apprentissage de la citoyenneté. Bilan des recherches en science politique », art. cit., p. 3.

suspect tant il sollicite de nombreuses évocations qui heurtent les représentations que l'on se fait de l'enfance[376].

Dans leur ouvrage méthodologique consacré au travail en sciences sociales avec des enfants, Isabelle Danic, Julie Delalande et Patrick Rayou présentent successivement les terrains sur lesquels ils ont travaillé[377]. Si Isabelle Danic n'y présente pas spécifiquement de terrain scolaire, Julie Delalande revient sur son expérience dans les cours de récréation. Cependant, elle ne dit mot dans cet ouvrage des conditions par lesquelles elle a pu avoir accès à quatre école différentes, comme si finalement cette étape allait de soi et ne soulevait pas de difficulté particulière, puisque les auteurs précisent bien leur volonté de faire fi de toute pudeur en révélant les dessous de leurs recherches. Il faut consulter sa thèse et l'ouvrage qui en est issu pour trouver l'évocation de cette étape. Elle précise ainsi avoir « *effectué l'ensemble de [s]es terrains en fin d'année scolaire*[378] », ce qui lui a permis de bénéficier de temps de récréation allongés, bien souvent avec une météorologie clémente, et du fait que les enfants se connaissent mieux à l'issue d'une année scolaire presque pleine. L'irruption dans une école et la réalisation d'un travail de recherche doivent ainsi beaucoup à des conditions extra-scientifiques. Mais, plus que sur ces questions temporelles, nous souhaitons nous attarder sur les conditions mêmes de la présence du chercheur dans l'établissement : comment doit-il se présenter ? Avec quel type de projet ? Sur quelle durée ? Sur ces points, Julie Delalande reste assez mystérieuse, indiquant « *avoir dû abandonner un projet de comparaison des pratiques enfantines tout au long de l'enseignement maternel et élémentaire*[379] », sans que l'on sache si ce renoncement, que l'on devine contraint, est le fait de préoccupations scientifiques ou pratiques. Quant à l'accès aux quatre écoles étudiées, nous apprenons que, pour l'insertion dans l'école des Landes, « *on ne [lui] demanda aucune autorisation de l'inspection académique* », ce qui laisse supposer que de telles autorisations ont été nécessaires pour l'école des Arcs et l'école du Zénith, où il n'a pas été possible qu'elle prenne des photographies car la directrice demandait que chaque parent l'y autorise. Bénéficiant de la bienveillance d'un directeur aux Arcs (« *j'ai poursuivi mon terrain à l'école élémentaire qui lui est accolée, où le directeur fut enchanté que je lui apporte mes précédents travaux et que je lui donne une image extérieure de son établissement* ») et de l'indifférence générale à l'école de la Colline (« *la directrice m'a accueillie sans condition, sans m'interroger sur ma recherche* »), Julie Delalande semble ainsi ne pas avoir été confrontée à de fortes contraintes pour accéder à son terrain, ce qui peut expliquer qu'elle y revienne si peu. Patrick Rayou, quant à lui, esquive rapidement la question de l'accès à trois écoles pour son étude des compétences enfantines[380] : « *le choix de ces écoles a été surtout lié à des questions*

[376] PERCHERON Annick, « L'école en porte-à-faux. Réalités et limites des pouvoirs de l'école dans la socialisation politique », *Pouvoirs*, n°30, 1984, p. 15-28.
[377] DANIC Isabelle, DELALANDE Julie et RAYOU Patrick, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, op.cit., p. 121 et suivantes.
[378] DELALANDE Julie, *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, PUR, 2001, p. 47.
[379] *Ibidem*.
[380] RAYOU Patrick, *La Grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, Presses Universitaires de France, Paris, 1999.

d'opportunité (proximité, connaissance d'enseignants désireux de favoriser le travail de recherche)[381] ». Dans son cas, la connaissance préalable d'enseignant(e)s semble lui avoir épargné le fait d'effectuer des demandes en des lieux inconnus, mais nous pouvons noter que « l'opportunité » évoquée peut signifier une forme de soulagement en connaissance de cause des difficultés posées par l'irruption du chercheur à l'école.

Géraldine Bozec, de son côté, indique avoir contacté des responsables d'écoles par courrier et par téléphone, puis proposé de s'y rendre afin d'y rencontrer les enseignant(e)s, « *lorsque cela était possible*[382] », sans autre forme de précision, mais ce qui laisse supposer que « cela » n'a pas été toujours possible. Il est dommage que les blocages et contraintes ne soient pas davantage mentionnés et explicités. Géraldine Bozec a en revanche procédé d'une manière similaire à la nôtre quant à la prudence sur les termes évoqués pour parler de sa recherche. Elle a ainsi évité toute référence à la « science politique », craignant que l'évocation du mot « politique » ne conduise à la méfiance des enseignants. Elle a aussi précisé qu'elle s'inscrivait en dehors du champ des sciences de l'éducation, afin que ses enquêtés potentiels ne voient pas en elle une spécialiste des questions pédagogiques qui viendrait poser son regard sur leurs pratiques et discours, ainsi que le ferait un professionnel de l'éducation. En outre, les buts de la recherche sont restés volontairement flous, par l'évocation générale des enfants et du rôle des enseignants[383].

Katharine Throssell, plus récemment, n'évoque pas non plus de difficultés majeures quant à sa présence dans le cadre scolaire. Elle écrit même avoir obtenu de nombreuses réponses positives à ses demandes dans différentes écoles, ce qui lui a ensuite permis de choisir ses terrains d'enquête de façon diversifiée selon des critères socio-économiques et culturels. Cependant, nous ne savons rien de la façon dont elle a présenté sa recherche auprès des établissements scolaires.

Nous nous sommes mis en quête d'une école primaire au début de la deuxième année de thèse, après avoir surtout passé la première année à référencer des ouvrages. Il a fallu presque un an avant que nous puissions enfin passer les grilles d'un établissement scolaire pour y travailler. Cela s'explique pour partie par des erreurs dans notre façon d'aborder cette étape, mais aussi par une méfiance quant à l'apparition d'un agent non-scolaire dans les établissements. Il ne nous semble pas nécessaire de revenir sur l'ensemble des refus auxquels nous avons été confronté, mais, de façon générale, nous affirmons que la volonté de neutralité dans le monde scolaire a servi de justification pour que nous ne soyons pas autorisés à y intervenir.

[381] DANIC Isabelle, DELALANDE Julie & RAYOU Patrick, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes*, op.cit., p. 145.
[382] BOZEC Géraldine, *Les héritiers de la République : éduquer à la citoyenneté à l''école dans la France d'aujourd'hui*, op. cit., p. 55.
[383] « *J'indiquais que je m'intéressais à des catégories floues telles que les "relations avec les élèves", "comment ça se passe dans la classe", le "vivre-ensemble" à l'école* », *Ibid,* p. 56.

1.2.1. La quête tardive du terrain

Notre premier objectif une fois inscrit en thèse n'a pas été de trouver immédiatement un terrain, afin de privilégier un temps consacré aux lectures et à la première constitution d'une bibliographie, à moins qu'il ne s'agisse d'une volonté plus ou moins inconsciente de retarder au maximum l'appréhension d'entrer sur un terrain nouveau, avec un rôle à tenir face à de multiples acteurs. Comme l'écrivent Stéphane Beaud et Florence Weber dans leur manuel méthodologique[384], il s'agit en réalité d'une attitude assez répandue : « *une des manières de lutter contre la crainte ou l' "angoisse" d'un premier terrain consiste à accumuler des lectures préparatoires, notamment théoriques, qui sont conçues comme des clés devant ouvrir toutes les portes*[385] ». Notre ambition était en effet de constituer, si tant est que cela soit possible, un appareillage théorique abouti avant de nous confronter à toute expérience de terrain. Cependant, les témoignages relatifs aux difficultés d'accès au terrain, spécifiquement le terrain scolaire, restent rares, si bien que ces lectures, si elles ont pu être enrichissantes du point de vue de l'accumulation des connaissances, n'ont pas permis de trouver des solutions concrètes à la question du contact d'écoles. En ce sens, elles ont retardé une étape inévitable sans pour autant la rendre plus facile, et peut-être même en la rendant plus difficile : en faisant des lectures le quasi-monopole du temps consacré à la thèse, nous avons certainement eu tendance à nous enfermer dans des problématiques spécifiquement scientifiques que nous nous sommes ensuite évertué à tenter de faire comprendre aux responsables d'école, pour justifier la légitimité de notre démarche. Or, ces questionnements ne font pas forcément écho au quotidien scolaire, et notre propos a sans doute paru à bien des égards trop abstrait. Ainsi, nous estimons qu'il aurait été préférable de se mettre plus rapidement en quête d'un terrain dégagé de bon nombre de considérations théoriques éloignées des préoccupations quotidiennes du milieu scolaire. Car, finalement, les instituteurs sollicités, dans leur ensemble, s'intéressent peu à la finalité de notre travail et concentrent davantage leur attention sur les conditions de notre présence, notre relation aux enfants, et la façon dont notre présence est compatible avec l'organisation du temps scolaire. Il a donc semblé inutile d'entrer dans les détails de nos objectifs scientifiques, d'autant plus que ces objectifs sont bien souvent revus à l'aune de ce qu'il est possible de faire sur le terrain. Mais l'intériorisation des difficultés rencontrées par Annick Percheron en son temps nous poussait à surenchérir dans la justification scientifique du projet. Ainsi, quand nous nous sommes mis à téléphoner à la direction d'écoles choisis pour respecter une diversité sociale et géographique, nous nous comportions comme si nous présentions un projet scientifique, en expliquant qu'il était temps de se servir des études d'Annick Percheron afin de voir s'il était possible de renouveler voire dépasser son approche... À moins de tomber sur un(e) directeur/trice particulièrement sensible aux controverses du champ scientifique, cet argument n'avait que peu de chance d'être convaincant.

[384] BEAUD Stéphane & WEBER Florence, *Guide de l'enquête de terrain*, op. cit.
[385] *Ibid.*, p. 69.

À ce stade, nous savions en quelque sorte à peu près ce que nous voulions chercher, mais pas comment, ce qui constitue là aussi l'un des biais consécutifs à un « trop-plein » de lectures : « *sur le terrain, cette accumulation de lectures peut s'avérer préjudiciable : vous serez en quelque sorte encombré de toutes ces théories auxquelles vous voudrez plier ce que vous observez. Vous risquez de ne rien voir d'autre que ce que vous êtes venus chercher (...) Le trop-plein de lectures préparatoires constituera une sorte d'écran entre la réalité observée et vous : vous risquez l'interprétation hâtive, vous risquez surtout de vous arrêter trop vite aux phénomènes qui satisfont votre théorie préférée et de ne pas poursuivre les investigations empiriques*[386] ». Nous étions dans une situation d'attente passive, dans une forme d'inaction qui ne permettait pas de vérifier si notre démarche était opportune[387].

1.3. Les enfants, des êtres sous protection

Au départ, l'école n'est qu'un prétexte pour avoir accès à une population enfantine. Nous ne nous inscrivions pas dans le sillage de recherches prenant l'école ou le rapport des enfants à leur enseignant pour objets. À cet égard, nous n'avions pas grand chose à offrir en retour aux instituteurs qui soit directement lié à leur métier ou à des problématiques éducatives, contrairement à nombre d'études dont les auteurs ont pu s'immiscer dans des établissements scolaires en arguant de la possibilité d'un contre-don. Les lectures effectuées jusqu'à ce moment ne nous avaient pas permis de déterminer avec précision la façon dont nous devions monter notre protocole d'enquête. Notre objectif initial de construire un outillage élaboré avant de se frotter au terrain avait entretemps été modéré par la conviction progressivement forgée qu'il fallait être plus souple quant à nos demandes, et ne finalement pas se présenter avec un projet qui aurait paru trop directif. De plus, nous avions pris le parti, après avoir essuyé quelques refus par téléphone, de présenter dans un premier temps notre travail de façon volontairement floue en évoquant plutôt un intérêt pour les enfants pour que, dans un second temps, nous puissions l'évoquer directement lors d'un rendez-vous de visu, ayant acquis la conviction que l'échange par téléphone était défavorable à un exposé clair de notre part, et que nous confronter physiquement permettrait de lever certains malentendus. Cependant, par crainte de nous imposer dans un milieu inconnu et mû par la crainte de « déranger » suite aux « échecs » précédents, nous nous sommes construit une représentation[388] de nos interlocuteurs en fonction de leurs attentes supposées, avec le préjugé selon lequel nous étions *a priori* un intrus, et nous nous sommes présenté de sorte à paraître le moins intrusif possible, comme si nous ne faisions que prendre ce qu'on voulait bien nous mettre à disposition.

[386] *Ibidem*.
[387] « *L'enquête est active, elle court le risque des interactions et des malentendus pour éviter celui des contresens et des surinterprétations* », *Ibid*., p. 42.
[388] GOFFMAN Erwing, *La mise en scène de la vie quotidienne. T1 : La présentation de soi,* Paris, Éditions de Minuit, 1973.

Arriver ainsi lors d'un entretien sans indication claire sur nos méthodes de travail a sans doute amorcé une réticence des responsables d'écoles rencontrés. La situation d'entretien est en fait inversé, puisque ce sont ces derniers qui nous interrogent quant à ce que nous voulons faire, alors qu'il aurait fallu que nous présentions un projet, quitte à le négocier ensuite en fonction de leurs dispositions.

> _**Véronique** : *Et l'observation durerait ...? Ce serait ponctuel mais sur une année ? Ou sur une période donnée ou... ?*
> _Moi : Ce serait assez régulièrement mais sur un temps long... car une thèse en science politique c'est long ! Enfin, ça dépend aussi de ce que je trouve, peut être que je ne trouverai rien chez vous, que ça ne m'intéressera pas finalement. Moi, ce que je voudrais, c'est suivre le même groupe, ou plusieurs groupes, sur plusieurs années, donc à la fois ici, et dans une école primaire dans laquelle ils vont, donc... sur plusieurs années oui.
> _**Véronique** : *Mmm. Et régulièrement c'est à dire ?*
> _Moi : Ben ça dépend de vous aussi hein, je ne veux pas m'imposer non plus.
> _**Véronique** : *Mais dans l'idéal ce serait quoi pour vous ?*
> _Moi : Deux jours par semaine, quelque chose comme ça.
> _**Véronique** : *Et 2 jours pleins ?*
> _Moi : Encore une fois ça dépend de …
> _**Véronique** : *Oui mais dans l'absolu, dans l'idéal... Ça, c'est le projet, après on se met d'accord.*
> _Moi : C'est vrai que c'est une présence régulière.
> _**Véronique** : *Mmm. Mmmm. Bon. Après moi faut que j'en parle aux collègues aussi. De toute façon, ça serait que chez les grands ?*
> _Moi : Oui parce que.. J'ai lu d'autres travaux qui ont été faits par des chercheurs qui disaient qu'en dessous de 6 ans, c'est très difficile de travailler, au niveau de la compréhension.
> _**Véronique** : *Oui. Je vous avoue que je pensais que ça allait être beaucoup plus ponctuel, beaucoup plus... même si c'était sur tout le long de l'année mais beaucoup plus... espacé. Voilà, je me demande si c'est pas un peu lourd.*
> _Moi : Mais vous pouvez tout à fait le dire !
> _**Véronique** : *Mais j'en sais rien quoi !* ».[389]

De manière générale, les directeurs/trices d'école que nous avons sollicité(e)s puis physiquement rencontré(e)s n'ont pas opposé un « non » définitif à notre démarche, privilégiant des formules ambiguës laissant transparaître leur perplexité : « *Bon... Moi, après... pour l'instant je n'ai pas d'autres questions, c'est vrai que ça me paraît... pour moi c'est flou, mais c'est normal ! Hein ! Je ne maîtrise pas du tout le sujet mais pourquoi pas ? Pourquoi pas* » (Véronique). Cependant, étaient évoqués au fil des entretiens divers facteurs susceptibles de contrarier notre présence : il y avait d'une part des raisons relatives au fonctionnement scolaire, et d'autre part des raisons liées à notre situation institutionnelle. S'agissant du premier type de raisons, étaient invoqués :

1.3.1. Le rythme de l'enfant

L'organisation de la journée d'un enfant est présentée comme la résultante d'un équilibre précaire qu'il serait risqué de mettre en péril. Les emplois du temps semblent organisés de sorte qu'il faille respecter les préconisations de l'INSERM en matière de

[389] Extrait d'un entretien avec Véronique, directrice d'école (DE1), printemps 2009.

rythme de l'enfant[390]. Ces conseils reposent sur une essence supposée de l'enfant, à laquelle il faut s'adapter pour créer un agencement le plus efficient possible. Sont alors évoquées des expériences antérieures indiquant que l'intrusion d'un individu « extérieur » au monde scolaire est grandement susceptible de détourner les enfants des buts premiers de l'école que sont les apprentissages scolaires : « *Parce qu'après, faut voir comment les enfants réagissent à une personne extérieure comme ça dans la classe. Des fois, ils shuntent complètement, on a souvent des stagiaires... J'ai déjà eu une stagiaire en fauteuil roulant... Ils ne lui ont jamais parlé de toute la journée. Jamais. C'était naturel, c'était... voilà. Étonnant quoi. Et après, d'autres stagiaires, c'était parasite, entre guillemets hein... sans aucune... manière péjorative là dedans, mais les enfants étaient toujours retournés vers cette personne, voulaient s'amuser avec... Enfin voilà, l'attention n'était pas sur ce qui ce passait en classe, mais sur cette personne extérieure* » (Fanny, printemps 2009)

1.3.2. Les autorisations administratives

Si Géraldine Bozec écrit que l'obtention des autorisations de la part des inspections académiques n'a pas posé de problème[391], nous ne pouvons pas en dire autant. Nous étions parvenu à obtenir un rendez-vous avec DE1 car était scolarisée dans son école l'enfant d'un collègue doctorant, sur lequel nous avions pu compter pour lui glisser quelques mots quant à notre recherche de terrains. Cette manière de faire visait à réduire la distance entre la directrice et notre projet, en passant par un intermédiaire qu'elle savait identifier et dont l'activité est la même que la nôtre. Cependant, si une entrée par ce biais a semblé dans un premier temps bénéfique dans la mesure où elle tendait à « normaliser » notre démarche, elle a en fait retardé l'invocation d'un refus hiérarchique probable, celui de l'inspection d'académie. Cette manière de s'en remettre à une autorité supérieure permet à cette directrice de ne pas devoir annoncer elle-même clairement sa réticence et de se cacher derrière un refus auquel elle doit se soumettre : « *J'en ai parlé au papa de Lola... [notre collègue] Mais il faut savoir aussi ce que Madame [l'inspectrice] pense par rapport à ça. Je pense que... Je ne sais pas ce qu'on peut dire de plus pour l'instant... Je pense qu'il faudra se re-rencontrer si elle accepte* ».

Il semble cependant possible de passer outre ces autorisations hiérarchiques, comme cela a été le cas dans l'une des écoles que nous avons pu intégrer un peu plus longuement. Alors que nous profitions du temps de récréation pour échanger avec les instituteurs et revenir sur la manière dont nous avons pu nous rendre dans cette école en faisant abstraction des consignes officielles de l'inspectrice

[390] « Rythmes de l'enfant : de l'horloge biologique aux rythmes scolaires » , *Rapport de l'Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale*, 2001.

[391] « *(...) J'ai ensuite obtenu une autorisation de la part de l'inspection académique de la circonscription scolaire, celle-ci ne m'ayant jamais été refusée* », BOZEC Géraldine, *Les héritiers de la République : éduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui*, op. cit., p. 55.

d'académie, l'un d'eux nous dit, en revendiquant une certaine indiscipline à l'égard de la hiérarchie : « *on n'a plus le droit de rien de toute façon ; on est des fonctionnaires, on nous l'a bien fait comprendre ; là on a vraiment tiré le mauvais numéro, déjà la précédente n'était pas commode, mais alors là... Et si ça se trouve, elle est moins pire que la prochaine* ». Le directeur nous confirme alors que cette inspectrice a opposé « *un "non" catégorique* » à notre demande, « *sans même avoir lu le courrier je pense. Quand on s'est vus en juin et que j'ai voulu aborder le sujet, elle a décliné de suite* ». En dépit de ce refus hiérarchique, notre présence a été possible grâce au concours du directeur, manifestement compréhensif quant à notre démarche, qui nous a indiqué que « *pour des interventions ponctuelles en classe, il n'y a besoin que de l'accord de l'enseignant. Ce n'est pas non plus la peine de trop publiciser, mais on peut faire ça un peu clandestinement* ».

1.3.3. Les autorisations parentales

À chaque obstacle présenté, nous avons tenté d'exposer des solutions pour le contourner. Mais dans une sorte de surenchère, Véronique complétait son catalogue, ce qui nous permet de penser qu'elle visait notre découragement. Ainsi, en cas d'autorisation de l'inspection académique, il aurait fallu que nous obtenions l'accord écrit de chaque parent... Et le moindre refus aurait signifié l'impossibilité d'effectuer notre recherche dans cette école : « *après, si c'est accepté, faudra demander l'autorisation à chaque parent. Là, on demande à la hiérarchie, c'est la hiérarchie qui décide, elle fait redescendre, et après faudra demander l'autorisation à chaque parent, parce que... ben voilà, faut prendre toutes les précautions possibles* ». Ces remarques indiquent combien les adultes ont, en ces lieux, une emprise institutionnelle sur les enfants et la façon dont le mot « politique », associé aux enfants, requiert une vigilance particulière. Un directeur d'école nous confiait ainsi : « *on est sur un terrain glissant. Je suis ouvert à toute opinion, et on en discute. Au niveau politique, il faut faire très attention. Après, le rôle de l'école, c'est de donner des valeurs* » (Laurent, automne 2009). Wilfried Lignier rapporte que s'agissant d'une enquête sur des enfants dits « intellectuellement précoces »[392], son immersion dans un collège avait été relatée aux parents d'élèves par une simple lettre d'information aux parents, et non par une demande d'autorisation individualisée, de sorte que si un parent souhaitait s'opposer à sa présence, il ne pouvait le faire qu'*a posteriori*. Le choix du chef d'établissement, raconte Wilfried Lignier, en optant « *pour une politique du fait accompli, a eu comme conséquence importante de me soulager pour partie du travail de persuasion directe des familles ; or ce travail, à défaut - entre autres - d'une proximité sociale avec les parents aussi forte que celle entretenue avec les enseignants, avait toutes les chances d'être plus difficile à mener*[393] ». Les facilités que l'on peut rencontrer sur le terrain sont donc aussi liées à la façon dont les adultes qui encadrent les enfants sont disposés à placer des difficultés

[392] LIGNIER Wilfried, *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*, Paris, La Découverte, coll. « Laboratoire des sciences », 2012.
[393] LIGNIER Wilfried, « La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants », art. cit., p. 25.

pour le chercheur, dispositions qui peuvent parfois s'exprimer à leur insu. À une période où nous étions passé par l'ANACEJ pour maximiser nos chances de trouver un terrain en se parant de la caution d'une association qui a de l'expérience quant au travail avec des enfants, Mikaël Garnier-Lavalley, délégué national de l'association, nous a avancé une explication quant aux réticences que peuvent ressentir les parents dès lors qu'une personne étrangère aux activités que les enfants sont habituellement amenés à côtoyer fait irruption : « *il y a des problèmes de confiance avec les parents. En fait, jusqu'à présent c'était assez peu délicat, et depuis une dizaine d'années, ça se durcit beaucoup, parce qu'on médiatise énormément - à juste titre - un certain nombre d'affaires, et du coup y a une pression des parents sur la sécurité, sur des sujets divers et variés, qui est parfois logique, mais qui peut paraître excessive. Sauf que le jour où on dit qu'on est plus cools que les autres et qu'il y a un problème, ben c'est sur nous que ça retombe*[394] ».

Concernant les raisons relatives à notre propre situation, en dépit de nombreuses précautions vis à vis de nos interlocuteurs (appels téléphoniques, lettres explicatives, précisions en face à face, garanties quant à une lettre de recommandation de notre directeur de thèse et de laboratoire), la méconnaissance du milieu universitaire et de la façon dont se construit une thèse nous a valu d'être considéré comme une menace potentielle, comme si nous allions profiter de notre position à l'égard des enfants pour faire du prosélytisme « *sectaire* » : « *Elle [l'inspectrice], son regard n'est pas forcément sur la tenue de vos études ou des garanties mais elle m'a expliqué que... comment dire...*
à l'université, au niveau des thèses on est plus ou moins libre du sujet qu'on a à mener, et il peut y avoir aussi des dérives sectaires, et que c'est leur priorité en ce moment, a priori y a beaucoup de dérives sectaires qui voudraient s'immiscer dans les écoles, donc ils prennent beaucoup de précaution par rapport à ça (...) Il peut y avoir un sujet... des sujets qui sont libres de droit et de soutenance finalement, y a pas de regard là dessus a priori et donc voilà... » (Fanny). L'accent mis sur la neutralité et la scientificité de notre recherche ne suffit pas à rassurer Laurent quant à nos intentions :« *il ne s'agit pas d'aller à l'encontre des opinions du papa d'untel ou de la maman d'untel*[395] », comme s'il demeurait un malentendu structural à l'évocation d'une recherche en science « politique ».

Il semble ainsi que les maladresses de nos premières démarches couplées à différents facteurs mobilisant divers registres liés à une perturbation éventuelle de notre part aient eu raison de notre incapacité à investir une école. Afin de pénétrer sans contrainte majeure en des lieux scolaires, il a finalement fallu mobiliser

[394] Entretien avec Mikaël Garnier-Lavalley, 3 septembre 2009.
[395] La formulation employée signifie-t-elle qu'il ne serait pas forcément dérangeant d'abonder dans le sens des opinions politiques des parents...?

comme prétexte l'observation du processus électoral au sein de Conseils Municipaux d'Enfants (CME). À mesure que nos problématiques de recherche se sont affinées, nous nous sommes ensuite tourné vers l'association « Lis avec moi ».

2. Deux types de terrain pour deux manières d'appréhender la socialisation politique des enfants

2.1. Les conseils municipaux d'enfants (CME) : un terrain institutionnel qui a reconnu les enfants comme acteurs politiques

Face à des pratiques du champ politique qui, pour de nombreux citoyens, apparaissent ésotériques, de nombreuses instances représentatives ont éclos depuis une vingtaine d'années afin de resserrer des liens devenus supposément distendus entre professionnels de la politique et citoyens, et pallier ce qu'il est convenu d'appeler une « crise de la représentation ». Au début des années 2000, une importante littérature a abondé dans le sens d'une nécessaire relation d'un type nouveau entre élus et citoyens, afin de restaurer la confiance entre ceux-ci, les professionnels et les institutions, et qu'émerge une véritable démocratie participative[396]. Cet « impératif délibératif[397] » serait la conséquence de trois transformations fondamentales des sociétés contemporaines[398] : d'abord, une mutation des formes de participation des citoyens liée à une perte de confiance envers les modes de délégation traditionnels et ceux qui l'incarnent ; ensuite, une fragilisation du lien social ; enfin, une évolution des normes de l'action publique et des processus de définition des instruments d'action publique [399]. Dès lors furent incluses dans de nouvelles structures participatives différentes populations, qui soit n'avaient pas la nationalité française requise (conseils d'étrangers), soit qu'elles étaient la « clientèle » de politiques particulières (conseils d'anciens, conseils de sages), soit étaient exclues des formes de participation traditionnelles (conseils de quartiers[400]). Ces nouveaux types de conseils venaient s'ajouter à une structure plus ancienne : les conseils municipaux d'enfants[401]. Les CME sont donc l'une des structures dont l'émergence est censée répondre à et résoudre le constat, dont la véracité est à discuter, d'une « crise de la représentation ». Celle-ci est estimée à l'aune de divers symptômes, également sujets à caution, tels que la diminution de la participation électorale[402], la désaffection des

[396] BRAILLON Céline & TADDEI Dominique, « Vers une démocratie participative », *Mouvements*, 2002/4, n°23, p. 89-96.
[397] BLONDIAUX Loïc & SINTOMER Yves, « L'impératif délibératif », *Politix*, n°57, 2002, p. 17-35.
[398] BECQUET Valérie, « Participation des jeunes : regards sur six pays », *Agora Débats/jeunesse*, n°42, 2007, p. 14-29.
[399] BACQUÉ Marie-Hélène, REY Henri, SINTOMER Yves, *Gestion de proximité et démocratie participative*, La découverte, coll. « Recherches », Paris, 2005.
[400] BLONDIAUX Loïc, « La Démocratie par le bas : prise de parole dans les conseils de quartier du vingtième arrondissement de Paris », *Hermès*, n°26-27, 2000.
[401] Les appellations de ces conseils sont variables : la plus fréquente d'entre elles est conseil municipal d'*enfants*, mais on trouve aussi conseil municipal de *jeunes.*
[402] CEVIPOF (textes réunis par Daniel Boy et Nonna Mayer), *L'électeur français en questions*, Paris, Presses de Sciences Po, 1990 ; YSMAL Colette, *Le comportement électoral des français*, Paris, La Découverte, 1990 ; SUBILEAU Françoise & TOINET Marie-France, *Les chemins de l'abstention. Une comparaison franco-américaine*, Paris, La découverte, 1993 ; BOY Daniel & MAYER Nonna, *L'électeur a ses raisons*, Presses de Sciences Po, 1997.

citoyens vis à vis de leurs représentants, la montée d'un vote « extrémiste », ou encore le déclin du militantisme[403]. Les CME correspondent à une manière de faire de la politique « *autrement*[404] » ou « *ailleurs*[405] », sous des formes diverses voire contradictoires[406], afin que soient intégrées des populations qui en étaient jusque là exclues au sein du champ politique. Les nouvelles formes de participation octroyées à une partie de la population sont ainsi censées remédier à cette crise supposée.

2.1.1. La participation des « jeunes » et des « enfants », une généalogie ancienne

Les conseils municipaux d'enfants s'inscrivent dans une généalogie ancienne, puisque dès 1944, André Badevent, directeur adjoint à l'éducation du ministère de l'instruction publique, est l'instigateur d'un premier projet de parlement de jeunes. Celui-ci prévoyait que les jeunes soient représentés à divers âges et en rendent compte à un Commissariat à la Jeunesse[407]. Ce premier projet n'aboutit pas, et seuls quelques instituteurs isolés, influencés par la mouvance de Freinet ou par des réseaux d'éducation populaire, tentent localement de lancer des modes de participation innovants avec les enfants. Michel Koebel rapporte[408] qu'il y eut entre 1963 et 1967 une première vague de créations de conseils de jeunes, le plus souvent à l'initiative de lycéens et d'étudiants soucieux de prouver leur implication citoyenne. Ces premiers conseils ne peuvent se développer que là où les élus locaux apportent un soutien, par exemple à Sedan en 1963 et durant 5 ans, à Cholet (1965-1966), Saint-Lô (1965-1967), Laval (1967-1968), ou Ray-sur-Orme (1966-1968). Puis, à la fin des années 1970, un deuxième mouvement fut impulsé, cette fois à l'initiative d'élus qui, à l'inverse de la démarche précédente, cherchent à consulter les enfants (plus rarement les jeunes[409]). La naissance « officielle »[410] des CME sous leur forme actuelle, à Schiltigheim, commune du Bas-Rhin, en 1979, est

---

[403] PERRINEAU Pascal (dir.), *L'engagement politique. Déclin ou mutation ?*, Paris, Presses de Sciences Po, 1994; FILLIEULE Olivier (dir.), *Le désengagement militant*, Paris, Belin, 2005; MATONTI Frédérique, *La démobilisation politique*, Paris, La Dispute, 2005.

[404] GUIONNET Christine , « "la politique autrement", entre récurrences et réinvention. Les expériences Motivées et TEAG à Rennes » in SAWICKI Frédéric, LAGROYE Jacques, LEHINGUE Patrice (dir.), *Mobilisations électorales : les élections municipales de 2002,* Paris, PUF, 2005.

[405] CURAPP, *La politique ailleurs*, op. cit.

[406] GUIONNET Christine, « Marginalité en politique et processus d'institutionnalisation. Les mouvements Motivé-e-s et citoyens (2001-2003) », in *Les frontières du politique. Enquête sur les processus de politisation et de dépolitisation*, in ARNAUD Lionel & GUIONNET Christine (dir.), PUR, Res Publica, 2005, p. 263-291.

[407] ROSSINI Nathalie, *Les jeunes conseillers engagés dans la démocratie locale,* publication de l'ANACEJ et de l'Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire, 2003, p. 13 et suiv.

[408] KOEBEL Michel, *Le recours à la jeunesse dans l'espace politique local. Les conseils de jeunes en Alsace*, Thèse de doctorat en sciences sociales, Université des sciences humaines de Strasbourg, 1997.

[409] Étant entendu qu'en raison de la porosité des frontières du terme, l'âge des individus considérés sous cette appellation varie mais sont généralement visés des personnes ayant au minimum 15 ans.

[410] La désignation de Schiltigheim comme ville pionnière des formes actuelles de CME relève en partie d'une décision arbitraire des promoteurs desdits conseils, lié au contexte de l'Année Internationale de l'Enfance (1979).

due à une réunion organisée par le centre socio-culturel de la commune consacrée à l'avenir de sa zone industrielle. La municipalité a fait réaliser une enquête pour connaître les attentes des habitants. Son auteure a amené la question de la place réservée aux enfants dans la municipalité, et le directeur du centre socio-culturel aurait soufflé l'idée de créer un conseil municipal pour enfants, ce qui correspondait à la volonté municipale de célébrer l'année de l'enfance. Claire Jodry, qui a réalisé l'enquête, est devenue la première animatrice de ce CME ; elle défend l'idée « *que les enfants soient enfin écoutés, soient acteurs dans leurs villes, citoyens à part entière et non pas utilisateurs passifs*[411] ». Cette deuxième vague a davantage d'ampleur et ses effets perdurent jusqu'à aujourd'hui, dans la mesure où le pouvoir local (souvent au niveau municipal) a la maîtrise du dispositif tout au long de son existence.

À partir de 1982, les CME se multiplient en France, notamment dans les municipalités de gauche. Jean-Claude Sichel indique que les créations de CME à cette époque relèvent de trois motivations principales[412] . Tout d'abord, la volonté de faire des villes nouvelles de l'agglomération parisienne des pionnières en matière de participation des enfants. Des conseils sont ainsi créés à Val-de-Rueil, Savigny-le-Temple, Torcy, Roissy-en-Brie, Pontault-Combault. Ensuite, l'instauration d'un Conseil national de la prévention et de la délinquance (CNPD) en 1983 est censé contribuer à une meilleure insertion des enfants dans la Cité et à éviter leur marginalisation. Philippe Séguin, maire d'Épinal, crée dans ce cadre un CME en affirmant que « *lutter contre l'exclusion, c'est le véritable enjeu des conseils d'enfants et de jeunes*[413] ». Enfin, la « circulaire Chevènement » en 1985 relative à l'éducation civique et à l'école offre à ceux qui le souhaitent une marge de liberté accrue en matière d'innovation pédagogique. Cette circulaire permet à nombre d'instituteurs engagés dans des responsabilités municipales de se servir des CME pour faire de l'éducation civique d'une nouvelle manière.

Les CME ne relèvent d'aucune obligation ou incitation juridique[414]. Ils s'inscrivent dans des politiques de jeunesse en faveur de la participation, dont ils ne sont qu'une modalité parmi d'autres. À ce titre, ils ont été pris en compte par l'État à la fin des années 1980, quand le ministère de l'Intérieur, par le biais du secrétariat d'État aux collectivités locales dirigé par Pierre Joxe, émet une circulaire qui lance une grande enquête sur les conseils d'enfants et de jeunes. Il est demandé aux préfets « *d'appeler l'attention des maires sur cette formule qui, par ses avantages, ne peut que favoriser la démocratie locale*[415] ». Dans le prolongement de cette circulaire, Pierre Joxe fait publier

[411] JODRY Claire, *À 13 ans, déjà citoyen !*, Syros, Paris, 1987.

[412] SICHEL Jean-Claude, « Conseils et origine. Une histoire déjà longue », *L'enfant acteur de la commune*, n°5, mai 1999, p. 7-8.

[413] SÉGUIN Philippe, « Lutter contre l'exclusion. Le véritable enjeu des conseils d'enfants et de jeunes », *Territoire*, n°352, novembre 1994, p. 20-22.

[414] « *Les maires ont tout pouvoir pour créer et dissoudre, dénommer et organiser leur conseil, et choisir les modalités de participation à cette forme particulière de commission extra-municipale sans véritable existence juridique* », Michel KOEBEL, « La politique noble des conseils d'enfants », *Lien social et politiques*, n°44, automne 2000, p. 127.

[415] « *En premier lieu, comme toute autre commission extra-municipale* ou *toute association, le conseil municipal d'enfants peut traduire auprès des élus communaux, les aspirations, les revendications ou les doléances d'une catégorie d'administrés qui, en l'occurrence, ne peut être représentée en tant que telle au sein du conseil municipal. Cette instance consultative est donc un moyen privilégié d'aborder et de traiter un certain nombre de questions qui intéressent directement la jeunesse. En second lieu, le conseil municipal d'enfants peut jouer utilement un rôle éducatif et pédagogique en permettant de promouvoir l'instruction civique et d'introduire plus efficacement les enfants dans la vie sociale*

l'année suivante un « Guide à l'usage des élus », réédité en 1992, à l'attention de ceux qui souhaitent installer un conseil. En parallèle à cette promotion progressive des CME, le ministère de la Jeunesse et des Sports, s'intéresse aux CME à la même période : Roger Bambuck, secrétaire d'État, déclare en Conseil des ministres le 1er mars 1988 que « *la création de conseils municipaux d'enfants sera encouragée en concertation avec le ministère de l'Intérieur*[416] ». Les discours politiques sur les conseils d'enfants et de jeunes se détachent progressivement de conseils envisagés comme un instrument de prévention de la délinquance pour favoriser des références liées à l'opportunité qu'ils constituent en tant qu'espace d'instruction civique ou de renouvellement démocratique. Les conseils d'enfants et de jeunes se banalisent dans les années 1990. Ponctuellement, l'action gouvernementale mobilise la thématique du dialogue entre les jeunes et les institutions, notamment sous le ministère de Marie-Georges Buffet, *via* l'encouragement au développement de conseils de la jeunesse[417].

Structurellement, la promotion des conseils de jeunes est assurée en France par l'Association Nationale des Conseils d'Enfants et de Jeunes (ANACEJ). Initialement, deux structures, qui ont fusionné en 1991 pour donner naissance à l'ANACEJ, assuraient la promotion de ces dispositifs : l'association nationale des conseils municipaux d'enfants et la Convention des villes pour les conseils de jeunes, créées en 1987 pour accompagner le développement croissant des Conseils d'enfants et de jeunes[418]. Les statuts de l'ANACEJ indiquent qu'elle « *a pour objet de regrouper toute personne morale ou physique ayant pour but de promouvoir toute structure, notamment les Conseils d'Enfants ou de Jeunes, permettant la reconnaissance de l'enfant et du jeune comme partenaire à part entière dans la vie de la cité. Ce but s'inscrit dans une démarche de réflexion globale sur le statut de l'enfant dans notre société, en référence à la Convention Internationale des Droits de l'Enfant adoptée par l'Assemblée Générale de l'ONU le 20 Novembre 1989, ratifiée par la France le 2 Août 1990*[419] ». Comme l'écrit Valérie Becquet, l'association *« a, dans un premier temps, contribué à l'émergence d'un modèle*

quotidienne. A cet égard, il pourrait être un interlocuteur valable pour coordonner les actions de sensibilisation des enfants et des adolescents notamment dans les domaines de la santé et de la sécurité. Plus particulièrement, le recours à une structure représentative des enfants pourrait être l'une des mesures à prendre afin d'assurer une meilleure prévention des problèmes de sécurité que peuvent rencontrer les enfants, dans le cadre de leurs activités scolaires ou extra-scolaires. Je vous demande donc d'appeler l'attention des maires sur cette formule qui, par ses avantages, ne peut que favoriser le développement de la démocratie locale », Circulaire NOR : INT/B/88/00418/C du secrétaire d'État aux collectivités locales du 29 novembre 1988 relative aux conseils municipaux d'enfants.

[416] Cité en annexe 20 de la thèse de Michel KOEBEL, op. cit. : *L'enfant, acteur de sa commune*, n°5, mai 1989, p. 5-6.

[417] BECQUET Valérie, « Le traitement d'une "défection" sociale : quand les institutions se préoccupent de la citoyenneté des jeunes », in CALLU Elisabeth, JURMAND Jean-Pierre, VULBEAU Alain (dir.), *La place des jeunes dans la cité*, tome II : *espaces de rue, espaces de parole*, L'Harmattan, coll « Logiques sociales – Cahiers du GRIOT », Paris, 2005.

[418] Alors qu'on n'en comptait qu'une dizaine en 1985, on en trouve 35 en juin 1987, 70 en janvier 1988, 90 en octobre 1988, 160 en mars 1989, 200 en 1990, « Conseils municipaux d'enfants. Un formidable développement », *L'enfant créateur de sa commune*, n°5, mai 1989, p. 7-8.

[419] Statuts de l'ANACEJ suite à l'AG du 19 mai 2010 http://anacej.asso.fr/wp-content/uploads/2010/04/Statuts-et-reglement-interieur-19-05-10-.pdf

s'adressant aux enfants puis aux adolescents, puis a orienté son action vers la formulation de normes de qualité[420] ».

Près de 2 500 conseils d'enfants et de jeunes – tous échelons confondus : national, régionaux, départementaux, intercommunaux et municipaux – existent ainsi actuellement en France[421]. L'ANACEJ regroupe près de 400 collectivités et tend à monopoliser le discours sur les conseils d'enfants et de jeunes, bien que tous n'en soient pas adhérents ; la plupart des chercheurs ayant travaillé sur ces questions ont par ailleurs souvent écrit en collaboration avec elle. Marie Pierre Pernette (M-PP.), déléguée générale adjointe de l'ANACEJ, et Mikaël Garnier-Lavalley (MG-L.), nous précisent les caractéristiques des conseils membres de l'association :

> **MG-L.** : « *C'est assez divers d'un point de vue géographique : à peu près tout le territoire est couvert, même outre-mer. C'est assez varié sur la coloration politique : droite, gauche, centre. La caractéristique de la ville adhérente aujourd'hui de l'ANACEJ, ce serait une ville de 20-25 000 enfin entre 10 et 25 000 habitants, plutôt de gauche, et plutôt en milieu urbain du coup, semi-urbain.*
> **M-PP.** : *Et plutôt en travaillant avec des collégiens.*
> **MG-L.** : *Mais en fait, quand je vous dit ça, ça n'a rien à voir avec la réalité de ce que c'est en fait, parce qu'on a des communes qui travaillent avec des 7-20, des 7-12, des 15-25, mais si on prend le spectre, ça fait à peu près ça*[422] ».

Les CME, au delà de leur diversité, se présentent avec un double objectif : permettre à leurs jeunes membres de s'exprimer sur des problèmes qui les concerneraient directement, et servir d'apprentissage en vue de se frotter à une citoyenneté « grandeur nature » (sans que celle-ci ne soit précisément définie). Ainsi, souvent présentés comme porteurs de nouveaux espoirs par leurs promoteurs, élus, experts ou salariés de collectivités territoriales[423], les CME peuvent au premier abord donner le sentiment d'apporter un supplément démocratique susceptible de contribuer à surmonter la « crise de la représentation » en y intégrant des populations dont l'âge les exclut des instances représentatives, avec l'ambition de les socialiser à la chose publique. À ce titre, les CME mobilisent des concepts (citoyenneté, apprentissage de la démocratie, éducation

---

[420] BECQUET Valérie, « Participation des jeunes : regards sur six pays », art. cit., p. 20.

[421] On retrouvera un historique des diverses tentatives de mises en place de structures participatives pour les jeunes depuis 1945 dans « L'histoire d'un malentendu. Les politiques de la jeunesse à la Libération », TÊTARD Françoise, *Les cahiers de l'animation*, INEP, Marly-le-Roi, 57-58, p. 81-99.

[422] Entretien avec Mikaël Garnier-Lavalley et Marie-Pierre Pernette, 3 septembre 2009.

[423] « *innovation démocratique* » (CHAMPREDON Michel, *Les conseils d'enfants et de jeunes*, Dossiers d'experts, Éditions « La lettre du cadre territorial », mai 1998, quatrième de couverture)*;* « *leçon de civisme* », « *exercice de démocratie* », « *autre type de citoyenneté* », « *initiation civique* », « *leçon* », « *espoir* » (Denise Cacheux, à l'époque directrice de l'Institut de l'Enfance et de la Famille), « *nouvel espace de concertation et de participation sociale* », « *espaces privilégiés de dialogue* », « *moyens irremplaçables d'intégration* », « *espaces de citoyenneté* » (Jean-Michel Belorgey, à l'époque président du Conseil d'Administration du Fonds d'Action Sociale pour les Travailleurs immigrés et leur familles) in ROSSINI Nathalie & VULBEAU Alain, *Les conseils municipaux d'enfants et de jeunes. À la recherche d'un dispositif de participation*, coédition ANACEJ-IDEF-FAS, non daté (probablement 1994), p. 5 et 8-9; « *outil de revalorisation de la politique* » (KOEBEL Michel, « Le conseil de jeunes : outil de revalorisation de la politique », *Revue des sciences sociales de la France et de l'Est*, 1998, n°25, Urbanité et Citoyenneté, p. 75-80)*;* « *participer à la formation du jeune citoyen* », « *permettre aux élus adultes de consulter les enfants* » (Entretien avec Caroline, animatrice au CME de Lille); « *un lieu d'éducation civique vivante et complémentaire à l'action de l'école et des associations* » (« Les conseils municipaux d'enfants et de jeunes », *Guide pratique de l'élu,* n°25, Ministère de l'Intérieur et de la sécurité publique, Direction générale des collectivités locales, juillet 1992, p. 6.

civique...) qui tantôt entrent davantage dans les cadres des objectifs scolaires, tantôt font référence de manière moins feutrée à l'idéologie ou à la compétition politique.

2.1.2. Vers un renouvellement démocratique ?

Cet élargissement volontaire du champ de la démocratie représentative va de prime abord à l'encontre des analyses habituelles sur le champ politique aux termes desquelles les spécialistes des questions politiques, établis en son sein par les capitaux qu'ils cumulent, tendent à chercher à « *préserver un état du jeu en empêchant ou en limitant l'entrée de nouveaux acteurs perçus comme menaçants*[424] ». En effet, selon Bourdieu, le champ politique se caractérise comme étant un milieu relativement autonome, obéissant à ses lois propres, et de plus en plus focalisé sur ses enjeux internes[425]. La concurrence entre les professionnels de la politique[426] et les profanes, c'est à dire ceux qui restent en dehors de la professionnalisation, constitue pour ces derniers une forte contrainte, puisqu'ils sont sommés d'accepter les règles élémentaires du jeu politique (rhétorique, comportements, utilisation des médias...) et de se positionner par rapport aux débats qui l'animent[427]. Ces acteurs finissent par reproduire dans une certaine mesure les processus de sélection sociale en leur sein, le besoin impérieux de posséder un certain capital culturel et social pour « percer », et la nécessité de se positionner sur les questions produites par le champ politique. Comme l'indique Michel Offerlé, « *tout joueur marginal ou prétendant a la possibilité de tenter de modifier les règles de fonctionnement du champ, mais il en subit l'attraction par le seul fait d'y prendre position. La destinée des "partis anti-système", "pas comme les autres", "extrémistes", ou "hors-système" (écologistes, "populistes"), montre bien l'ampleur des profits que peut procurer la mobilisation de certains enjeux délaissés ou de certains stigmates, mais elle souligne la force des mécanismes d'assimilation et de conformisme au principe de la concurrence interpartisane*[428] ». Il résulte des éléments précités que les CME devraient « logiquement » contribuer à étendre le champ des activités politisées. Cécile Blatrix a souligné que les CME

[424] GAXIE Daniel, *La démocratie représentative*, Paris, Montchrestien, 2000, p. 22.
[425] BOURDIEU Pierre, « La représentation politique », art.cit., p. 3-24.
[426] Pour Max Weber, le professionnel de la politique est celui qui vit « de et pour et de la politique ». Il s'agit donc d'exercer une activité à temps plein, en abandonnant le plus souvent une profession antérieure, WEBER Max, *Le savant et le politique*, Paris, Plon, 1959, (1920).
[427] De nombreux exemples illustrent la force d'attraction du champ politique, même pour ceux qui ont prétendu exercer la politique autrement ou de façon novatrice, qu'il s'agisse des mécanismes socio-culturels régissant l'accès aux carrières politiques qui se sont imposés à de nouveaux entrants désirant représenter les classes populaires dans le cas de la SFIO (Cf respectivement COLLOVALD Annie « les poujadistes ou l'échec en politique », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 36, 1989, et OFFERLÉ Michel, « Illégitimité et légitimation du personnel politique ouvrier en France avant 1914 », *Annales ESC*, 4, 1984) ou plus récemment de tentatives pour se détacher à un moment du clivage gauche/droite, comme pour les Verts (WABLE Stéphane, « les Verts et la politique autrement », in CURAPP, *La politique ailleurs*, Paris, PUF, 1998; LE BART Christian, « le discours politique des écologistes : l'art de faire de la politique autrement ? », *Écologie et politique*, n°22,1998) voire le MODEM (SAUGER Nicolas, « Le vote Bayrou. L'échec d'un succès », *Revue française de science politique*, 3/2007 (Vol. 57), p. 447-458).
[428] OFFERLÉ Michel, *Les partis politiques*, Paris, PUF, 2002, p. 91

constituent avant tout une « extension » du champ de la démocratie représentative[429]. Si son analyse est à relativiser, elle souligne toutefois que semblent se reproduire au sein des CME les mêmes mécanismes sociaux que l'on trouve dans les arènes délibératives « pour adultes ». Autrement dit, comme l'écrit Daniel Gaxie, « *il ne faut pas trop croire non plus à ces entreprises politiques qui nous annoncent périodiquement une "politique autrement" et qui finissent par disparaître ou par faire de la politique professionnelle comme les autres*[430] ». Si ces remarques insistent davantage sur le fait que des structures ou des acteurs se présentant comme innovants finissent par être happés par les comportements dominants du champ politique, elles soulignent néanmoins le fait que les frontières du champ politique sont mouvantes et peuvent, en fonction des circonstances, tantôt se réduire, tantôt s'étendre. Dès lors, même si ces frontières sont instables, on pourrait légitimement penser que ce qu'elles englobent contribue à homogénéiser les pratiques développées en leur sein.

Ainsi, nous serions tenté de penser en première analyse que les CME, en tant qu'ils élargissent le champ de la démocratie représentative, contribuent à augmenter l'espace politique : selon les discours officiels, ils donnent des prérogatives politiques à des individus qui en étaient jusque là dépourvus, ils agrandissent le champ de la participation, ils politisent des espaces et des personnes qui ne l'auraient pas été autrement. La sociologie a montré que la jeunesse est une réalité multiple et hétérogène[431], dont les représentations politiques, pour peu qu'on adopte une méthodologie adéquate pour les déceler, apparaissent de façon précoce[432] et permettent d'identifier des idées et des opinions politiques[433]. Loin du mythe de « *l'innocence politique des enfants* », dans la mesure où de nombreuses recherches, depuis celles de Percheron, sont parties à la recherche de la détermination des comportements politiques enfantins en les identifiant clairement, qu'ils soient dénommés *« compétences enfantines*[434] *»* ou *« sens social*[435] *»,* nous pouvons supposer que ces comportements peuvent trouver dans les CME le lieu idéal de leur expression. Tout laisse *a priori* croire que les rapports sociaux différenciés mis en exergue par ces recherches sont permis par la façon dont les enfants sont « sensibilisés » à la structure, puisque certains des éléments de cette « sensibilisation » paraissent « évidemment » politiques, comme le recours à une élection ou l'organisation d'une campagne électorale, basée sur des programmes. De la même manière, la participation à l'action publique pourrait impliquer des débats contradictoires basés sur des représentations du monde variables, sachant que celles-ci peuvent déjà s'exprimer à l'âge qu'ont les membres des CME.

[429] BLATRIX Cécile, « L'apprentissage de la démocratie. Les conseils municipaux d'enfants et de jeunes », in CURAPP, *La politique ailleurs*, PUF, 1998, p. 72-87.
[430] GAXIE Daniel, « les enjeux citoyens de la professionnalisation politique », *Mouvements*, 18, 2001, p.27.
[431] BOURDIEU Pierre, « la jeunesse n'est qu'un mot », art. cit.
[432] PERCHERON Annick, *La socialisation politique*, op. cit.
[433] THROSSELL Katharine, *Child and Nation. A Study of Political Socialisation and Banal Nationalism in France and* England, thèse citée.
[434] RAYOU Patrick, *La Grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, op. cit.
[435] ZARKA Bernard, « Le sens social des enfants », art. cit. ; LIGNIER Wilfried & PAGIS Julie, « Quand les enfants parlent l'ordre social. Enquête sur les classements et jugements enfantins », *Politix*, 2012/3, n° 99, p. 23-49.

Cette partie du terrain est ainsi censée nous aider à approcher les perceptions enfantines du politique dans des structures qui découlent de la reconnaissance des enfants en tant qu'individus à part entière, qui peuvent et savent déjà mettre en application des compétences politiques, voire agir sur leurs environnements, grâce à des CME censés avoir été créés en prenant en considération leurs univers et leurs préoccupations.

2.2. Les lectures d'albums pour enfants : un terrain non-institutionnel pour élargir la définition du politique

Comme nous l'avons annoncé en dressant un panorama de l'évolution des

DÉPARTEMENT DU NORD
ARRONDISSEMENT de LILLE
COMMUNE de
GONDECOURT
59147

Téléphone : 03 20 62 05 70
Télécopie : 03 20 66 20 61
mairie@ville-gondecourt.fr

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Gondecourt, le 16 février 2009

AUX PARENTS DES ELEVES DES
CLASSES DE CM1 ET DE CM2
DE L'ECOLE JACQUES PREVERT

Objet : Election du Conseil Municipal des Enfants de Gondecourt

Madame, Monsieur,

Pour favoriser l'apprentissage de nos enfants à la vie citoyenne, nous créons un Conseil Municipal des Enfants.

Les objectifs de ce projet sont la prise de conscience par les enfants de leur rôle important dans la commune, la prise d'initiatives dans l'intérêt général, la connaissance des problèmes de la vie quotidienne, la découverte et la compréhension de leur environnement social, ainsi que la prise de parole.

Les enfants qui seront élus conseillers municipaux seront les porte-parole de tous les enfants de la commune. Ils s'exprimeront en tant que Gondecourtois et proposeront des projets et des actions dans le cadre de la commune.

Cette réelle participation à la vie communale leur permettra, en leur ouvrant un espace d'expression et d'action, d'éveiller leur sens de la responsabilité pour devenir les citoyens de demain.

La direction et l'équipe enseignante de l'école Jacques Prévert, qui ont accueilli ce projet de façon très favorable, nous accompagnent dans la mise en place de cette instance qui a également obtenu l'approbation de l'Inspectrice d'Académie. Une note détaillée relative au déroulement de ces élections et à l'organisation du conseil municipal des enfants vous sera adressée prochainement. Mais d'ores et déjà, nous vous précisons que 12 enfants seront élus pour un mandat de 2 ans, et se réuniront en mairie une fois par mois, durant une heure et demi environ, probablement le mercredi. Ils seront encadrés par une animatrice de l'équipe jeunesse.

Nous comptons tout particulièrement sur votre participation pour aider votre enfant à être candidat s'il le souhaite et surtout à le soutenir à accomplir sa mission s'il est élu.

Nous vous en remercions vivement et vous assurons de nos sentiments dévoués les meilleurs.

L'adjointe à la citoyenneté, Le Maire,

C. LEFEBVRE J-P FERNANDEZ

Carembault

études en socialisation politique, ces dernières sont confrontées à des définitions

variables du politique, qui déterminent l'étendue de leur champ d'étude. Si notre premier terrain vise à orienter notre étude vers un premier niveau des conceptions du politique, celui qui est *a priori* en rapport avec un univers spécialisé où sont mobilisés des concepts liés aux institutions et à leur fonctionnement, ce second terrain s'intéresse à un autre niveau de définition du politique, celui qui envisage les rapports politiques au monde social, dans une configuration où le politique n'est pas que ce qui se rapporte à l'État.

> « *On peut alors considérer que les enfants contribuent à la construction d'un univers politique dans lequel sont maîtrisés deux déséquilibres : celui qui les fait inférieurs aux adultes par la double dépendance dans les soins et l'acquisition des savoirs (les adultes sont, de toute évidence, les plus grands), celui qui provient de la vie commune avec d'autres êtres ayant statut d'enfants comme eux, mais plus petits ou plus grands (...) Nous ne nous sommes pas demandé, à la manière des didacticiens, comment les enfants peuvent devenir citoyens, quels dispositifs pédagogiques ou éducatifs seraient les plus appropriés pour cela. Nous faisions l'hypothèse que, d'une certaine manière, ils le sont déjà en agissant selon un ensemble de droits et de devoirs qu'ils se reconnaissent à l'école, laquelle constitue, pour beaucoup d'entre eux et pour longtemps, le premier univers politique*[436] ».

De cette manière, nous souhaitons étudier, en nous détachant des repères traditionnels, un ensemble de représentations qui dépassent le champ politique au sens strict, en prenant en considération des hiérarchisation dans des classements sociaux, des conflits, ou des manières de faire qui situent socialement les enfants et révèlent leurs rapport au monde social. Il nous semble dès lors opportun de nous tourner vers un terrain constitutif des univers des enfants, en complément d'un terrain « institutionnel », détachée de la famille et de l'école, pour, peut-être, étudier une socialisation politique issue de lieux dont les enfants sont familiers, ce que nous avons constitué comme condition à la compréhension des représentations enfantines.

Pour justifier ce terrain, nous montrerons d'abord l'importance de la littérature jeunesse, particulièrement des albums, dans le monde de l'édition, mais aussi pour les enfants, qui peuvent s'identifier aux personnages qui y sont représentés. Puis nous verrons que ces albums sont porteurs des marques de leur temps, ce qui permet d'ouvrir des discussions à leur sujet qui portent précisément sur ces représentations, ce qui permet d'appliquer aux albums ce que la sociologie de la réception a montré avec d'autres objets : le fait que les réceptions sont parfois éloignées des logiques qui ont présidé à une production[437], et la dimension créatrice de toute réception. S'offre alors la possibilité d'envisager, en prenant en considération le contexte particulier des discussions avec les animateurs de l'association, comment les enfants évoquent leurs expériences et comment ils envisagent les représentations du monde figurant dans les albums.

[436] RAYOU Patrick, *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, op. cit., p. 6-7.
[437] HALL Stuart (1994), « Codage/ Décodage », Réseaux (numéro spécial « les théories de la réception »), volume 12, n°68, p. 27-39.

2.2.1. L'importance de la littérature jeunesse

La littérature consacrée à la jeunesse est, depuis quelques années, un domaine sur lequel se sont penchés quelques chercheurs qui constatent qu'elle demeure florissante, dans un marché de l'édition globalement morne[438]. Les derniers chiffres du ministère de la culture dont nous disposons indiquent qu'elle[439] concerne 14 708 des 81 268 titres édités en 2011, soit 128 640 000 livres de littératures jeunesse imprimés (pour 94 161 000 vendus) sur une impression totale de 620 062 000 livres (pour 450 577 000 vendus), tous domaines confondus. Pour cette même année, le chiffre d'affaire de la littérature jeunesse représente 15% du chiffre d'affaires de l'édition[440]. La littérature de jeunesse reste ainsi très achetée[441] et a à ce titre le statut d'une littérature commerciale. Par extension, elle souffre d'une image dépréciative : parfois qualifiée de « sous-littérature », d' « infra-littérature », ou de « para-littérature », elle est considérée comme contenant des scénarios simplistes voire médiocres, comme une littérature populaire qui ne mérite pas l'attention d'un public adulte et universitaire[442]. Ces préjugés sont souvent avancés en se fondant sur les destinataires de cette littérature, les enfants : ceux-ci seraient naïfs et demandeurs de récits sans finesse ni subtilité.

Il nous semble pour notre part que, parmi cette littérature, un genre se distingue particulièrement : les albums. Pour le définir de façon grossière, un album est un livre dont les dimensions sont souvent plus grandes que la plupart des autres livres, qui comprend peu de pages et dont la couverture est généralement rigide. Il permet une lecture basée à la fois sur le texte et sur des illustrations[443]. Outre leur centralité dans le monde éditorial, les albums offrent la possibilité d'investir un univers adapté aux enfants.

Ainsi, l'un des ressorts les plus fréquents des albums pour enfants est de mettre en scène des personnages ayant à peu près le même âge que les enfants à qui ils sont destinés, des « *figures emblématiques*[444] », pour que ces derniers puissent s'identifier. Le concept d'identification est défini comme l'opération

[438] PRINCE Nathalie (dir), *La littérature de jeunesse en question (s)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « interférences », 2009.

[439] Trois catégories sont ici regroupées sous l'étiquette « littérature jeunesse » : « éveil, petite enfance, album à colorier » ; « fiction » ; « documentaire ». Ces chiffres sont issus des statistiques du secrétariat général du ministère de la culture et de la communication, Département des études, de la prospective et des statistiques, *Chiffres-clés 2013*, La documentation française, p. 141-147.

[440] Près de 375 millions euro sur un chiffre d'affaires total de 2,669 milliards d'euro.

[441] L'achat d'un objet culturel comme un livre n'implique pas forcément sa lecture. La présence d'un capital culturel n'a de sens que s'il rencontre les conditions de sa transmission. Or, ceux qui en disposent n'ont pas forcément le temps ou les occasions de produire des effets de socialisation, de façon « *rentable, régulière, continue, systématique* » (LAHIRE Bernard, *Tableaux de familles*, op. cit., p. 274).

[442] PRINCE Nathalie, *Introduction* dans PRINCE Nathalie (dir.), *La littérature de jeunesse en question(s)*, op. cit.

[443] Le terme « album » est ainsi assez peu explicite, là où la langue anglaise marque d'emblée la spécificité du genre, à savoir la présence d'images, en le désignant par le terme « Pictures Book ». Le terme français est issu des carnets contenant les croquis et les sentences des voyageurs, l'*album amicorum*, de la période romantique. Il désignait alors un mélange entre carnet de voyages et cahier intime.

[444] GOMBAULT Ludovic-Jérôme, MIRI Nadia & RABANY Anne, *Littérature : l'album*, Paris, Éditions Bordas pédagogie, 2002, p. 48-50.

psychologique par laquelle une personnalité se construit et se différencie. Ainsi Annie-France Belaval écrit que « *l'identification est un processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme totalement ou partiellement sur le modèle de celui-ci. (...) Le héros du livre n'est jamais tout à fait semblable au lecteur, c'est cette marge qui permet une identification réussie ; la fusion totale deviendrait confusion mentale, et serait contraire au but psychologique : grandir en s'identifiant à un être aimé, admiré mais en s'en démarquant – analyse de soi, des différences, prise de conscience de sa personnalité propre*[445] ». Nous pouvons donc supposer que les histoires racontées permettent à leurs destinataires de faire appel à leur propre vécu et de susciter des souvenirs qu'ils sont libres d'évoquer quand se mettent en place des discussions postérieurement aux lectures. Françoise Lagache souligne que « *l'œuvre littéraire crée chez le lecteur des échos et des résonances (...) La littérature parle à notre mémoire. Elle réveille des souvenirs, des expériences qui se croisent avec celles qui sont inscrites dans l'œuvre*[446] ». Ensuite, les illustrations participent pleinement au sens des histoires ; elles sont également sujettes à discussion et à interprétation. Ségolène Le Men indique que « *l'image, forte d'une émancipation qui ne supporte plus de contestation, tend à nouer un dialogue différent avec l'écrit dont elle offre désormais une lecture plurielle*[447] ». L'approche des albums par les images (couleurs, formes, dessins) fait appel à une dimension sensorielle, complétée enfin par une dimension affective, dans la mesure où les albums sont présents dans la vie de nombreux enfants. Marie Bonnafé écrit à ce propos : « *Pour l'enfant, [le livre] représente un objet permanent et stable d'où peuvent s'envoler son imaginaire et sa liberté créatrice. Les enfants l'ouvrent et le ferment, ils le parcourent au sens littéral. Dans un livre, tout lecteur se promène au fil des pages comme sur un chemin (...) L'histoire y est enfermée. L'enfant peut s'en saisir, pour mieux la posséder. Il expérimente ainsi le déploiement dans le temps, dans l'espace et dans le vol du livre*[448] ».

Les albums pour enfants ont ainsi un rôle initiatique important : « *premier[s] livre[s], il[s] répond[ent] à la quête de sens de l'action humaine. Des images, un texte bref, un récit schématique, une fonction d'apprentissage, un lectorat très jeune*[449] ». Tenant une place majeure à la fois dans l'édition et dans les univers culturels des enfants, ils ne sont pas que les supports divertissants par lesquels ils sont traditionnellement présentés.

[445] BELAVAL, Annie-France, « Pourquoi les adolescents devraient-ils lire ? », *L'école des lettres*, n°12-13, 1993-1994, p.16.
[446] LAGACHE Françoise, *La littérature de jeunesse. La connaître, la comprendre, l'enseigner*, Belin, 2006, p. 47-53.
[447] LE MEN Ségolène, *Livres d'enfance, livres de France, Paris, Hachette Jeunesse, 1998. Livres d'enfance, livres de France*, 1998, p. 95.
[448] BONNAFÉ Marie, *Les livres, c'est bon pour les bébés*, Paris, Calmann-Lévy, 1994, p. 53.
[449] BRUGEILLES Carole, CROMER Isabelle, CROMER Sylvie, « Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre », *Population*, 57e année, n°2, 2002, p. 265.

2.2.2. Une littérature aux contenus socialement, historiquement et politiquement situés

Si les albums pour enfants servent souvent de supports pour familiariser les enfants à la lecture ou à l'écrit, à les distraire, à les calmer, à stimuler leur imagination, ils ne se limitent pas à ces fonctions. En effet, selon Carole Brugeilles, Isabelle Cromer et Sylvie Cromer, ils visent aussi à « *accompagner la découverte du monde, du corps et des émotions, des relations familiales et avec autrui, à encourager l'apprentissage de valeurs, en un mot à favoriser la socialisation et l'intériorisation de normes*[450] ». À ce titre, ils sont donc bien moins anodins qu'ils n'y paraissent et n'ont pas qu'une dimension ludique.

Un rapide historique de la littérature pour enfants montre qu'elle reflète le passage d'une société dominée par la culture d'élite dont la lecture reste l'apanage des classes dominantes[451] à une société dans laquelle, sous l'impulsion de l'école gratuite et obligatoire et de l'évolution des techniques d'édition, la lecture est en principe accessible à tous. Cette mutation, désignée par Jean-Yves Mollier comme une « *révolution culturelle silencieuse*[452] », intervient au XIXe siècle : tant que les enfants n'ont pas eu d'existence ni de reconnaissance sociales, la littérature jeunesse a été peu abondante. L'essor du livre d'enfance correspond en fait aux moments où les enfants sont progressivement reconnus comme individus en tant que tels. Si elle vise avant tout à divertir, la littérature pour enfants a ainsi vu se multiplier les supports en son sein, dont les albums, et s'est déclinée en diverses collections ciblant des thématiques particulières, à l'image de la littérature « adulte » (fantastique, documentaire, policier science fiction...).

Actuellement, la littérature jeunesse, et notamment les albums, est abondamment utilisée dans les écoles primaires pour servir de support à l'apprentissage de la lecture[453]. Cependant, ce ne sont pas les seuls usages dont elle peut être investie : l'édition d'albums ayant une visée plus large que le seul rapport à la lecture s'est développée depuis quelques années. La diversification de la littérature jeunesse fait apparaître aussi bien des ouvrages pour se divertir que pour s'instruire. Plus spécifiquement, les albums pour enfants deviennent porteurs de nouveaux thèmes, en mettant en scène des enfants confrontés à des questions liées

[450] *Ibid*., p. 264.

[451] L'avènement de l'imprimerie, au milieu du XVe siècle, entraîne l'édition d'ouvrages spécifiquement destinés aux enfants. Ces ouvrages non illustrés sont destinés principalement à des enfants des classes dominantes et ont une vocation avant tout pédagogique, ayant pour but de servir de support à l'instruction et à la morale : ainsi, ils sont souvent dénommés « *livres de courtoisie et de savoir vivre* ». Ce n'est qu'au cours du XIXe siècle que les livres pour enfants prennent une dimension divertissante. Voir notamment SALVAT Émilie, *Le rôle interactionnel de la littérature jeunesse dans les politiques de socialisation gustative, hygiénique et citoyenne d'une population interculturelle et urbaine*, thèse pour obtenir le grade de docteur en sociologie, sous la direction de Jean-Pierre Corbeau, Université François Rabelais, Tours, 2009, p. 47-52, et PERRIN Raymond, *Un siècle de fiction pour les 8 à 15 ans (1901-2000) à travers les romans, les contes, les albums et les publications pour la jeunesse*, L'Harmattan, 2003.

[452] MOLLIER Jean-Yves, *La Lecture et ses publics à l'époque contemporaine. Essais d'histoire culturelle,* Le nœud gordien, Paris, Presses Universitaires de France, 2001.

[453] PERRIN Raymond, *Littérature de jeunesse et presse des jeunes au début du XXIème siècle*, L'Harmattan, 2007.

à l'altérité, aux différences culturelles, ou à la mort. Ils sont ainsi porteurs, d'une certaine manière des marques de leur époque. D'ailleurs, quelques recherches, notamment portées sur les problématiques de genre, ont pointé une permanence des stéréotypes de sexe dans les albums pour enfants, ce qui montrent qu'ils ne sont pas imperméables aux rapports de domination des sociétés dans lesquelles ils sont produits : les rapports de pouvoir y sont ainsi marqués sexuellement[454] : les garçons, plus nombreux, ont les rôles des héros, ils peuvent sortir dans la rue, jouer dans la boue, tandis que les filles sont sages, bonnes élèves, se doivent de rester à la maison, privilégient la famille et rêvassent. La présence de ces marques de dominations sociales a été interprétée comme ayant des effets qui conditionnent dès le plus jeune âge les représentations des enfants quant aux rôles dévolus aux hommes et aux femmes[455].

Même s'ils sont destinés avant tout aux enfants, les albums sont ainsi porteurs de représentations sur le monde, de marques et de repères qui permettent de les situer dans leur époque. N'oublions pas que ce sont des adultes qui produisent la littérature pour enfants, et certains d'entre eux ont pour projet d'inciter leurs lecteurs à la réflexion par le choix de thèmes plus « graves ». En outre, la lecture peut admettre diverses pratiques qui nous incitent à étudier ce qui se déroule en dehors des albums-mêmes.

2.2.3. La réception des albums : un travail actif

La lecture n'est pas qu'une histoire solitaire entre un livre et son lecteur. Spontanément, nous serions tentés de croire qu'elle est une pratique homogène et partagée par l'ensemble des individus qui ont reçu une instruction scolaire. « Logiquement », la lecture et la compréhension d'un ouvrage devraient résulter de la manière dont l'auteur l'a mis en forme et du sens que l'auteur a voulu donner à son récit. Cependant, de nombreuses études de réception ont mis en lumière le fait que les récits, les œuvres, mais plus globalement toute production, suscitent des effets cognitifs et affectifs divers chez leurs récepteurs. On peut soit considérer que les textes et illustrations des albums s'imposent aux lecteurs et les guident vers une manière de les percevoir, soit envisager qu'un même support peut connaître des lectures plurielles, en fonction des dispositions individuelles, culturelles, sociales, de chacun de ses lecteurs. Il est tentant d'aller chercher les raisons des diverses réceptions des œuvres uniquement au sein de celles-ci, mais cette piste s'avère rapidement une impasse :

---

[454] *Culture, texte et jeune lecteur*, Actes du Xe Congrès de l'International research society for children's literature, Paris, [16-19] septembre 1991, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1993, Troisième partie : La critique féministe, p. 109-143 ; « *Les représentations du masculin et du féminin proposées par les albums de jeunesse présentent une lecture largement sexuée du monde et peut interdire aux filles de mettre en place des stratégies alternatives de choix du p*rofessionnel et de rôles sociaux », ACHERAR Leila, Filles et Garçons à l'école maternelle, Juin 2003, p. 45-46 ; « *Les personnages qui peuplent [les albums] sont principalement des enfants - garçons et filles - et des parents - pères et mères - que l'on voit dans leurs activités quotidiennes, avec des attributs et des qualités éventuellement bien différenciés selon le sexe. Même les animaux, réels ou imaginaires, humanisés ou non, ont souvent un sexe* », BRUGEILLES Carole, CROMER Isabelle, CROMER Sylvie, « Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre », op. cit., p. 261.

[455] DAFFLON-NOVELLE Anne, Université de Genève, « Sexisme dans la littérature enfantine, quels effets pour le développement des enfants ? », Université de Genève. http://www.cemea.asso.fr/aquoijouestu/fr/textesref/SexismeLitteratEnfants.htm

« *S'il fallait chercher dans les œuvres elles-mêmes - comme on a souvent tendance à le faire spontanément - les raisons déterminantes de l'adhésion ou du rejet qu'elles provoquent, on ne comprendrait plus pourquoi une même œuvre peut parler à une époque et rester muette à une autre, ni pourquoi, à une même époque, elle peut à la fois parler aux uns et ne rien dire aux autres, comme cela se produit en règle générale. Il est clair que toute œuvre symbolique étant un message culturellement codé, son appropriation symbolique (tant intellectuelle qu'émotionnelle) par le récepteur, suppose que celui-ci maîtrise les codes socialement institués qui ont servi à l'élaboration de l'œuvre. Ce qui contribue à masquer cette évidence, c'est l'existence d'œuvres prétendument "universelles", de "grandes œuvres" dont la signification intrinsèque s'imposerait d'elle-même toujours et partout*[456] ».

C'est ainsi que se constitue un discours magnifié sur la « magie » d'œuvres qui recèleraient une valeur par leurs seules vertus intrinsèques, dépassant de cette manière toutes les déterminations externes de nature historique et sociale dont elles s'inspirent. « *L'œuvre universelle serait à cet égard celle qui est censée parler de et à ce qui en chacun serait invariable, inaltérable, inaliénable, sa nature profonde, son essence, c'est à dire l'ensemble des propriétés non positionnelles, non situationnelles, non conjoncturelles*[457] », qui feraient qu'en tout temps, en tout lieu, chaque personne est, par nature, la même, en faisant abstraction des positions variées dans chaque sphère de l'espace social.

Or, ce qui fait précisément la grandeur des œuvres universellement reçues, c'est qu'elles n'ont pas un une lecture univoque capable de s'imposer du fait de leur simple nature à toutes les sensibilités. Au contraire, elles peuvent être l'objet, au fil du temps, d'une diversité d'interprétations orthodoxes voire parfois hérétiques et créatrices qui conditionnent à chaque époque et dans chaque milieu le sens de l'œuvre. Il s'agit alors d'examiner les investissements dont les pratiques de lecture sont le lieu, en se tournant du côté du public, dont nous supposons que chaque élément, à partir de ses propres références individuelles, sociales, culturelles ou politiques, donne un sens plus ou moins partagé à des textes, des œuvres, qu'il s'approprie. Cette méthode permet d'appréhender plus finement le processus de communication, en associant ce qui est d'ordinaire distingué : l'album lu, ses émetteurs, et le public, les lecteurs. Elle remet aussi en cause certaines idées reçues sur la lecture, imaginée comme une simple technique qui permet de déchiffrer une écriture et de « *mettre en mémoire, à force de répétitions, une combinatoire élémentaire dont on se servira pour transformer des signes écrits en sons et réciproquement. Ne doivent y échouer, en principe, que les faibles d'esprit ou les paresseux*[458] ». Du point de vue de la sociologie des pratiques culturelles, la lecture est une pratique qui s'hérite plus qu'elle ne s'apprend : l'enfant réinvestit dans la lecture les pratiques plus générales de son milieu d'origine : « *ce n'est pas la lecture qui s'acquiert à l'école, mais ce sont les façons de lire qui s'y dévoilent* »

[456] ACCARDO Alain, *Introduction à une sociologie critique. Lire Bourdieu*, Marseille, Agone « Éléments », 2006, p. 137
[457] *Ibid.*
[458] HEBRARD Jean, *Comment Valentin Jaemrey-Duval apprit-il à lire ?*, in CHARTIER Roger (dir.), *Pratiques de la lecture*, Payot, coll. « petite bibliothèque Payot », p. 29.

souligne Jean Hébrard[459]. La lecture est une communication différée, si bien que le lecteur ne peut être considéré comme un simple récepteur dont le sens perçu coïnciderait avec le sens voulu : « *lire, c'est donc constituer et non pas reconstituer un sens*[460] ». Au delà des différences évidentes entre alphabétisés et analphabètes, entre gros liseurs et lecteurs d'occasion, entre professionnels et ceux qui ont un rapport informatif ou divertissant à la lecture, il existe autant de façons de lire et de comprendre un texte que de lecteurs, pour lesquels le hors-texte renvoie à une histoire personnelle, mais aussi collective, en ce sens que les contextes généraux orientent les lectures.

3. Présentation et objectifs des structures

Face à nos difficultés à justifier de notre présence dans des établissements scolaires, nous avons décidé de nous contenter d'une présence *a minima* en ne sollicitant que des observations et des interventions liées aux CME des communes dont ces écoles dépendent, puisque, de manière générale, l'organisation des CME nécessite la mobilisation des établissements scolaires, ce qui assure notamment une participation électorale élevée[461]. Une entrée par les CME, plus institutionnelle, permet de passer outre certaines procédures administratives puisque, étant accompagné de leurs responsables, notre présence n'est en général pas interrogée : soit nous sommes considéré comme membre à part entière de la délégation du CME, soit notre statut de chercheur dans ce cadre pose peu de questions dans la mesure où les CME, par les objectifs qu'ils visent quant à l'apprentissage de la citoyenneté, se rapprochent d'une vision de la politique plus « acceptable ».

Nous nous sommes régulièrement rendu au sein de CME de deux communes : Lille et Gondecourt. Les CME y sont très différents quant aux moyens qui leur sont alloués, l'un se trouvant dans une ville de 230 000 habitants, l'autre dans une commune de 4 000 habitants. En réalité, le CME lillois, membre de l'ANACEJ, est l'addition de dix CME correspondant aux dix quartiers de la ville administrativement établis. Il a été créé par une délibération du Conseil Municipal d'octobre 1999. À Gondecourt, le CME est plus récent, puisqu'il date de 2009. Nous avons donc pu observer et participer à sa genèse. Même s'il n'existe pas de texte légal organisant la structuration des CME, on retrouve, de manière générale, et particulièrement au sein des CME étudiés, des régularités quant à leur mode de fonctionnement.

3.1. Les raisons et les objectifs de la création des CME

Les motivations quant à la création d'un CME sont souvent liées à la volonté de créer une instance de participation pour les jeunes enfants d'une commune, dont il conviendrait désormais de prendre en compte la parole en vue d'obtenir leur point de vue

[459] *Ibid.,* p. 31
[460] GOULEMOT Jean-Marie, « De la lecture comme production de sens », in CHARTIER Roger (dir), *Pratiques de la lecture*, op. cit., p. 119
[461] KOEBEL Michel, *Le pouvoir local ou la démocratie improbable*, Broissieux, Éditions du Croquant, 2006, p. 88.

sur des affaires qui les concernent directement. Caroline, l'une des animatrices du CME à Lille, nous indique que le CME a été créé pour avoir « *une instance de participation, de consultation au niveau des enfants dans la ville, parce qu'on s'est dit "ben tiens, pour les choses qui les concernent, ça peut être intéressant, quand même" ; participer à la formation du jeune citoyen etc ; permettre aux élus adultes aussi de consulter les enfants, donc ça revient à peu près à ce que je disais avant, permettre aux enfants de s'exprimer, voilà un peu les objectifs du CME*[462] ». Le site Internet de la mairie de Lille recense quatre missions dévolues au CME, rappelées dans le règlement intérieur du CME en son premier article :

- Contribuer à la formation du jeune citoyen
- Favoriser le dialogue entre les responsables politiques municipaux et les enfants
- Permettre à l'enfant d'exercer ses droits mais aussi de lui faire prendre conscience de ses responsabilités et de ses devoirs
- Améliorer les conditions de vie des Lillois grâce à des propositions intervenant sur le quartier et sur l'ensemble de la vie de la commune[463].

En outre, lors de notre premier entretien avec des animatrices du CME lillois, nous a été donnée une abondante documentation indiquant le discours officiel sur le CME : règlement intérieur, guide du conseil municipal d'enfant, cassette vidéo. Nous y trouvons le discours des élus, participant du sens qu'il faut donner à la structure : la maire, Martine Aubry, souhaite ainsi « *associer [les enfants] plus étroitement à la vie de notre cité* », « *favoriser le dialogue entre les responsables de cette ville et les enfants, pour les consulter afin de mieux répondre à leurs attentes. Permettre à des jeunes lillois d'apprendre à porter ensemble des projets, soucieux des autres, dans une grande diversité et de découvrir par la même occasion ce qu'est le sens des responsabilités et contribuer ainsi à en faire de vrais jeunes citoyens*[464] ». Véronique Bacle, conseillère municipale déléguée au CME, écrit : « *donner son avis sur ce qui concerne la vie collective de tous les jours dans la ville et faire des propositions, particulièrement en ce qui concerne les enfants et la solidarité, voilà les grandes missions du CME et de ses jeunes élus (...) C'est un bel apprentissage de la démocratie et de la solidarité pour nos enfants* ».

S'agissant du cas gondecourtois, le CME a été élaboré par la nouvelle majorité issue des élections municipales de 2008. Cette majorité, ouvertement socialiste, a succédé à diverses administrations « divers droite » ou « sans étiquette » depuis 1983. Elle doit une partie de son succès à la division de la

[462] Entretien avec Caroline, 18 décembre 2008.
[463] http://www.mairie-lille.fr/fr/Citoyennete_-_Concertation/CME
[464] « Guide du conseil municipal d'enfants », Ville de Lille, p. 2.

majorité sortante, représentée par deux listes distinctes, et par la présence d'une troisième liste « sans étiquette », qui se sont toutes maintenues au deuxième tour, permettant à la liste gagnante de l'emporter avec 41,99% des voix exprimées. Le maire, M. Fernandez, nous explique le projet en indiquant dans un premier temps sa volonté d'associer la jeunesse à la vie communale : « *les précédentes municipalités ont toujours dit qu'elles mettraient en place un CME, et elles ne l'ont jamais fait. Donc nous, on voulait, non seulement sur le CME mais aussi sur la démocratie participative en général, associer à la fois de plus en plus toute la population, et puis toutes les générations. Donc pour moi c'était très important qu'on mette en place le CME et aussi qu'on associe la jeunesse à la vie citoyenne puisqu'en fait, par rapport à Gondecourt, on privilégiait plus les personnes âgées, qui sont à la fois électeurs, qui ne bougent pas, c'est plus entre guillemets une "clientèle" à fidéliser*[465] ». Ensuite, le maire estime que les enfants, vus comme différents des adultes, sont capables d'apporter un point de vue complémentaire sur la commune : « *les enfants, par rapport à nous adultes, qui travaillons la plupart du temps en dehors de Gondecourt, ce sont eux qui sont beaucoup plus sur place et dans la commune que nous, adultes. Quand ils se promènent à pied ou en vélo, chose que peu d'adultes font aujourd'hui - ils prennent leur voiture pour faire 300 mètres - ils apportent une autre vison de la commune, ils voient des choses que nous on ne voit pas. Pour moi, c'est plus l'émergence de projets qui leur tiennent à cœur, et puis la révélation d'évidences que nous, on ne voit pas* ». Une lettre adressée aux parents d'élèves de CM1 et de CM2 (enfants éligibles) en 2009 liste les objectifs du CME gondecourtois : « *favoriser l'apprentissage de nos enfants à la vie citoyenne* » ; « *prise de conscience par les enfants de leur rôle important dans la commune* » ; « *prise d'initiatives dans l'intérêt général* » « *connaissance des problèmes de la vie quotidienne* » ; « *découverte et compréhension de leur environnement social* » ; « *prise de parole* » ; « *éveiller leur sens de la responsabilité pour devenir les citoyens de demain* ».

3.2. Le choix de la tranche d'âge

Comme nous l'évoquions précédemment, le choix d'une tranche d'âge s'apparente souvent à un exercice arbitraire. Les conseils étudiés, par leur appellation, sont destinés aux « enfants ». Les conseils de « jeunes », quant à eux, concernent en général des individus âgés d'au moins 15 ans[466], ce qui indique qu'il faut choisir les enfants en question à des âges inférieurs à 15 ans. Dans les faits, « *la tranche d'âge la plus fréquente est celle des 9-13 ans* » expliquent Nathalie Rossini et Alain Vulbeau[467]. Ce choix s'avère en réalité contraint par le contrôle que peut exercer la commune à l'origine du CME sur les enfants. En l'occurrence, en France, les écoles primaires publiques sont

[465] Entretien avec M. Fernandez, février 2010.
[466] Michel Koebel souligne que « *le cas le plus fréquent est celui des conseils d'enfants, de 9 à 13 ans en moyenne. Mais il existe également des conseils d'adolescents (13 à 17 ans), plus rarement de jeunes adultes (jusqu'à 25 ans, voire 28 ou 30 ans*) », « La politique noble des conseils d'enfants », *Lien Social et Politiques*, op. cit., p. 127.
[467] VULBEAU Alain & ROSSINI Nathalie, *Les conseils municipaux d'enfants et de Jeunes : à la recherche d'un dispositif de participation*, op. cit., p. 191.

financées par les communes. À ce titre, les élus et le personnel enseignant peuvent plus facilement collaborer afin de permettre l'organisation des élections du CME dans le cadre scolaire, d'autant plus que cette organisation recoupe en partie des préoccupations relatives au contenu du programme d'éducation civique M. Fernandez, à Gondecourt, indique ainsi à propos du directeur d'école primaire qu'il a été « *très enthousiaste, à la fois lui et puis les instituteurs. Et je pense qu'ils ont sauté sur l'occasion, utilisé le CME pour faire de l'éducation civique et citoyenne. Laurent [directeur de l'école primaire] est aussi très acteur et actif au niveau de la commune. Par exemple là le 31 janvier on a fait les un an [sic] de la médiathèque, avec Jacques Duquenne, ils ont fait le tableau qui est juste derrière, il est toujours partie prenante dans toutes les activités de la commune, que ce soit le Téléthon, que ce soit le 11 novembre, le 8 mai, je pense qu'il associe les enfants dans la vie de la commune*[468] ».

La taille de la ville de Lille ne permet pas d'offrir de telles relations entre animatrices et enseignants, mais, là aussi, les contraintes d'organisation justifient que les opérations électorales des CME se déroulent dans le cadre des écoles primaires. Ainsi, depuis les premières élections en 2000, chaque année, un scrutin est organisé au même moment dans toutes les écoles primaires publiques et privées. Initialement, les enfants éligibles étaient ceux de CM2 et de sixième. À partir de 2008, les enfants de 6e ont été remplacés par des enfants de CM1. Désormais, sont éligibles les enfants de CM1 et de CM2, tandis que les collégiens sont exclus des CME lillois. Cette modification de la tranche d'âge concernée par les CME est précisément due au domaine de compétences de la municipalité, puisque la conseillère municipale déléguée aux CME depuis 2008, Véronique Bacle, est également conseillère municipale déléguée à la politique périscolaire, ce qui n'était pas le cas de sa prédécesseure, Madame Georget. Son mandat a donc été calqué sur ses attributions proprement communales. Caroline, animatrice au CME lillois, nous précise que ce n'est pas la seule raison pour se concentrer sur les élèves du primaire : « *avec le passage en 6e, on avait vraiment une perte d'enfants conséquente, à cause du nouvel emploi du temps ou du collège qui est plus dans le même quartier, qui est dans un autre quartier ou... on passe en sports-études, on passe en ceci, on a trop de devoirs, on a des DS*[469] *le vendredi ..! Donc désormais : CM1-CM2, ils sont élus pour 2 ans*[470] ». La présence d'élus dans les collèges posait également problème quant au statut des enfants, qui, étant les plus âgés de leur école en primaire, deviennent les plus jeunes au collège, ce qui, selon Caroline, a entraîné des lacunes quant à l'implication des élus et des enseignants du secondaire, moins enclins à consacrer une heure de leur temps de cours à traiter d'une activité extra-scolaire : « *il y a aussi des choses qu'on a observées avec le*

[468] Entretien avec M. Fernandez, février 2010.
[469] Devoirs surveillés.
[470] Entretien avec Caroline, 18 décembre 2008.

temps : autant quand ils sont élus en CM2, la première année de mandat, déjà c'est les plus âgés de l'école, donc ils ont plus de confiance en eux, et puis ils sont toute l'année avec leurs électeurs, dans la classe de ceux qui ont voté pour eux ; alors que dès le passage en 6e, c'est les plus petits, donc c'est plus les plus grands, déjà, et ils sont plus forcément avec les enfants qui ont voté pour eux, ils se retrouvent avec d'autres enfants, qu'ils ne connaissent pas etc, avec plusieurs professeurs, alors qu'en CM2 on n'a qu'un seul instituteur qui peut, une fois par mois etc redonner la parole aux élus. Tandis que là, avec 10 profs différents... Bon, ça ne se fait pas automatiquement la prise de parole, ni vis à vis des profs, ni vis à vis des élèves qui, du coup, cachent qu'ils sont conseillers municipaux ou en parlent moins[471] ». Afin d'inclure l'ensemble de la population enfantine lilloise, les enfants des « *associations de type Maisons de Quartier et Centres Sociaux*[472] » de l'âge des élèves de CM1 et CM2 (c'est à dire 9 et 10 ans) sont également invités à prendre part à l'élection.

Se centrer sur les CM2/6e puis sur les CM1/CM2 est justifié en outre par la nécessité d'être confronté à des enfants dont on imagine qu'ils pourront s'adapter à la structure, en fonction d'une vision selon laquelle, en deçà d'un certain âge, les enfants détiendraient (et ne détiendraient donc pas) certaines compétences : « *c'est aussi une volonté que les enfants aient déjà un minimum de savoirs, ne serait-ce que lire, écrire, compter, s'exprimer, etc... Donc c'est assez difficile avant l'âge de 7 ans, je pense, quand même*[473] »

Plus prosaïquement, tourner les CME vers les CM1/CM2 relève d'un souci d'imitation avec ce qui se fait ailleurs au sein de CME déjà constitués. C'est le cas à Lille (« *ça a été fait par mimétisme par rapport à des conseils qui existaient déjà, qui touchaient cette tranche d'âge là*[474] ») comme à Gondecourt (« *en regardant dans les communes alentours, on s'est rendus compte que tous avaient pris la tranche d'âge des CM1/CM2*[475] »), où ce sont aussi les élèves de CM1 et de CM2 qui peuvent prétendre devenir conseillers municipaux junior.

3.3. Nombre de membres et mode d'élection

Toutes les candidatures sont acceptées, à quelques restrictions près : dans la mesure où les enfants élus sont appelés à représenter leur ville ou leur commune, seuls ceux qui sont effectivement résidents du lieu d'élection peuvent se présenter. Les mandats ne sont pas renouvelables, et un renouvellement partiel est effectué chaque année : il faut en effet remplacer les élus arrivés au terme de leur mandat (ceux qui passent en 6e, pourvu qu'ils ne redoublent pas) par des élèves de CM1. Dernier élément restreignant la libre candidature des enfants, les parents doivent signer un document attestant que leur enfant, en cas d'élection, sera effectivement présent aux séances du CME et aux cérémonies organisées, sauf cas de force majeure. En cas de non-

[471] Entretien avec Caroline, 18 décembre 2008.
[472] http://www.mairie-lille.fr/fr/Citoyennete_-_Concertation/CME
[473] Entretien avec Caroline, 18 décembre 2008.
[474] Entretien avec Caroline, 18 décembre 2008.
[475] Entretien avec Charline Lefebvre, adjointe à la citoyenneté, 13 novembre 2009

autorisation parentale, « *on ne peut pas le prendre. Mais c'est moche, j'espère qu'il n'y en aura pas. En fait on fait ça, parce que si après on se rend compte que le gamin il vient une fois sur cinq aux réunions, parce que ce jour là ses parents ont pas envie de le ramener, on pourra quand même leur rappeler qu'ils se sont engagés, parce que pour les élèves de CM1, c'est quand même pour deux ans*[476] ». Cette demande illustre le fait que les enfants sont des individus dépendants dont l'autonomie semble dépendre du degré de latitude accordé par leurs parents.

Le nombre de membres varie en fonction de la taille de la commune. À Gondecourt, sans que n'ait été apportée de justification précise à ce nombre, l'élue en charge du CME a décidé qu'il devait y avoir 12 conseillers municipaux enfants. La particularité du mode d'élection gondecourtois est que les enfants, afin d'y respecter un principe partagé par tous les CME, la parité, doivent se présenter par « ticket », selon la formule adoptée par ses instigateurs. Autrement dit, il n'existe pas de candidature individuelle, ce sont des candidatures sous forme de duo : une fille et un garçon doivent former un couple, et les électeurs sont amenés à voter (ou pas) pour celui-ci, sans qu'il ne soit possible d'en choisir seulement l'un des membres.

Le mode d'élection ne consiste pas simplement en une agrégation des voix obtenues par chaque ticket. Dans la mesure où seuls les CM1 et CM2 sont concernés par l'élection, l'élection touche 4 classes (deux par niveau). Chaque enfant-électeur doit voter pour autant de tickets qu'il y a de classes, c 'est à dire 4. Il s'agit donc de glisser 4 bulletins dans son enveloppe, chaque bulletin étant censé exprimer la préférence de chaque électeur dans chaque classe. Afin de faciliter les repères des électeurs et le dépouillement, à chaque classe est attribuée une couleur de bulletin. Par exemple, imaginons que les bulletins de la première classe de CM1 soient dotés de la couleur bleue, ceux de la deuxième classe de CM1 de la couleur rouge, ceux de la première classe de CM2 de la couleur verte, et, enfin, ceux de la deuxième classe de CM2 de la couleur jaune. À chaque couleur correspondent donc différents tickets : l'appartenance de chaque ticket à telle classe est ainsi aisément repérable. L'électeur est censé, au sein de chaque couleur, ne choisir qu'un seul ticket, opération qu'il effectue donc 4 fois. Lors du dépouillement, les bulletins sont regroupés par couleur, et le ticket qui, au sein de chaque couleur, obtient le plus de voix, est élu. Dans le cas où le nombre de voix obtenues par deux bulletins d'une même couleur dépasserait celui d'une autre, on privilégie d'abord le fait qu'il y ait des élus dans chaque classe. Cette première étape du dépouillement conduit logiquement à désigner les 8 premiers élus.

Pour désigner les 4 derniers élus (les deux derniers tickets), sont choisis le ticket de CM1 arrivé en troisième position (derrière le ticket élu de chaque classe) et le ticket de CM2 arrivé en troisième position, peu importe la classe à laquelle ils appartiennent.

[476] Entretien avec Charline Lefebvre, adjointe à la citoyenneté, 13 novembre 2009

A Lille, le fonctionnement est différent : les candidatures y sont individuelles, les élus sont donc choisis sur leur nom propre. Le respect de la parité - depuis 2010 - ne s'y fait par imposition d'une candidature par ticket comme à Gondecourt, mais par la désignation *a priori* du nombre de filles et de garçons qu'il faut élire par école. Chaque école est censée élire un certain nombre d'élus (entre 2 et 4, en fonction du nombre d'élèves de l'établissement), et chacune d'entre elles se voit notifier en amont le nombre de garçons et de filles qui représenteront leurs camarades au CME. Par exemple, si l'école Gambetta doit déterminer trois élus (1 fille, 2 garçons), la fille qui obtient le plus de voix sera élue, et les deux garçons qui obtiennent le plus de voix sont élus, même si une autre fille, arrivée deuxième derrière sa camarade de sexe féminin, obtient davantage de suffrages qu'eux. À raison de 15 à 20 élus par quartier, le CME lillois compte environ 180 membres.

3.4. Structuration des CME et encadrement des enfants

Les observations des CME lillois et gondecourtois révèlent des différences notables quant à l'organisation de chaque structure et la manière dont celle-ci prend en charge les enfants. Autant le CME lillois présente des formes de travail routinisées en raison de l'ancienneté de la structure, autant nous avons pu voir une période expérimentale à Gondecourt, où les premiers choix concernant le CME, avec la relative inexpérience de la nouvelle équipe municipale, semblent avoir été guidés par l'urgence à appliquer une promesse électorale.

À Lille, institutionnellement, le CME relève de la *direction de la démocratie participative et de la citoyenneté*, et est animé par trois animatrices territoriales : Caroline T., Caroline C. et Murielle. Il y a une élue municipale déléguée au CME, Véronique Bacle. Dans les 48 écoles, mais aussi dans les organismes concernées par les élections, les animatrices proposent leur propre « sensibilisation » aux élections. Elles peuvent intervenir directement dans certaines classes en fonction des désirs des instituteurs : leur rôle consiste alors à présenter le CME, en s'aidant du DVD officiel réalisé par la mairie :

> « *On présente le règlement intérieur, le guide du CME, la vidéo, qu'on est en train de refaire, parce que c'était une VHS. Donc là, depuis 6 mois, on filme chaque action pour pouvoir diffuser le nouveau DVD ! On a créé aussi un petit marque-pages. Là c'est plus précisément pour les enfants, et puis ça synthétise "comment est-ce qu'on fait pour être candidat et qu'est ce qu'on fait une fois qu'on est élu ?", alors que le livre présente tout, les projets, les machins... Le marque-pages est vraiment spécial pour les élections. Et puis après c'est une fiche de candidature que les enfants doivent remplir avec l'autorisation des parents, etc. Donc ça c'est le premier kit de sensibilisation. Et on propose aussi aux structures de venir exploiter nous-mêmes le kit pendant une heure ou une demie heure, on peut faire nous-mêmes les sensibilisations dans les écoles, les centres sociaux*[477] ».

Dans certains cas, le DVD officiel du CME est simplement envoyé aux établissements scolaires, au sein desquels les adultes responsables se chargent de le

[477] Entretien avec Caroline, 18 décembre 2008.

diffuser. Le jour des élections, les scrutins ont lieu simultanément dans l'ensemble des écoles de la ville. Les élus et personnels de mairie se rendent ensemble dans l'une d'entre elles, où la presse est également invitée afin d'assurer la couverture médiatique de l'événement. Dans les autres établissements, ce sont donc les enseignants qui organisent eux-mêmes le scrutin. À l'issue de cette procédure, la ville de Lille connaît donc la composition de ses dix CME (un par quartier administratif). L'élection est suivie de l'organisation d'une journée de « séminaire de formation » destinée aux nouveaux élus et organisée par les services de la mairie. Nous revenons sur ces points ultérieurement. Quand les CME sont constitués, trois moments régissent leur organisation :

• *Les réunions de travail* se déroulent dans les mairies de quartier et ont lieu toutes les deux semaines. Une animatrice est chargée de les organiser et de les encadrer. Ces réunions « *permettent aux jeunes élus d'acquérir des connaissances et d'élaborer des projets émanant de leur propre initiative*[478] ».

• *Les séances officielles* se déroulent dans les mairies de quartier au moins une fois par an. Elles sont conjointement présidées par l'élue municipale déléguée au CME et le Président du Conseil de quartier. L'élue déléguée au CME valide à cette occasion les propositions de projets. Les jeunes élus peuvent également être consultés sur des projets susceptibles de les concerner.

• *Les séances plénières* sont présidées par la maire de la ville à l'Hôtel de ville. Une séance plénière d'installation a lieu quelques semaines après les élections. Elle installe officiellement les jeunes élus dans leur mandat. Les séances plénières de bilan permettent aux jeunes élus de dresser le bilan des actions réalisées durant l'année écoulée.

À Gondecourt, institutionnellement, le CME relève de l'adjointe à la citoyenneté, à la démocratie participative et au logement, Charline Lefebvre. Il est coordonné par une animatrice, d'abord Amandine, puis Marylin, et enfin Mélanie, toutes restées durant une année. Nous avions envisagé dans un premier temps qu'il pouvait être intéressant de postuler à la place d'animateur que réclamait la municipalité gondecourtoise à l'été 2009, juste avant que ne se mette en place le premier conseil. S'introduire de la sorte au cœur de la structure pouvait faire tomber des obstacles inhérents à la position de chercheur, comme expliquer notre rôle. Cependant, cet obstacle serait resté présent même si nous avions été l'animateur et, en outre, être acteur d'un CME semble contradictoire avec la volonté de les étudier pour ce qu'ils sont, sans que nos problématiques de recherche ne parasitent l'organisation du CME[479]. Il a finalement été beaucoup plus opportun, à notre sens, de nous présenter en mairie en établissant clairement notre

[478] Règlement intérieur du CME de Lille, document de la ville de Lille.

[479] Certes, on peut s'interroger sur le fait de savoir si l'observation ethnographique est porteuse en elle-même d'une philosophie « neutralisante » de l'enquête qualitative, vision qui doit beaucoup à « *l'illusion qu'existe une "vérité", une essence des pratiques, des représentations, des opinions des enquêtés qu'il faudrait pouvoir observer in situ ("entre eux" ou "dans leur for intérieur") et à leur insu* » (MAUGER Gérard, « Enquêter en milieu populaire », art. cit., p. 129).

statut de chercheur, et en demandant l'autorisation d'assister, en position d'observateur, à l'ensemble des activités du CME. En ce sens, nous bénéficions des avantages de la position d'animateur (proximité avec les enfants, observation de leurs réactions) sans les inconvénients (préparation des séances, rapports avec la mairie, discipline à établir avec les élus). Cette construction collective de notre participation a ainsi évité que nous nous retrouvions dans une position par trop envahissante quant aux obligations à fournir envers les divers acteurs du CME, enfants, parents et élus.

L'animateur recherché est un « *étudiant post-bac*[480] *(sic)* », dont le rôle est d' « *encadrer les enfants lors de leur réunion mensuelle, les aider dans la finalisation de leur projet, les accompagner lors d'éventuels déplacements*[481] », avec un contrat à durée déterminée de trois heures par mois. De 2009 à 2012, trois animatrices se sont succédé : Amandine, qui préparait parallèlement le CAPES d'espagnol, Marylin, employée sous forme de contrat à durée indéterminée chez Apple, et Mélanie, qui préparait un concours de police.

Le jour de l'élection, à l'école primaire Jacques Prévert, Charline Lefebvre est présente afin d'expliquer aux enfants la marche à suivre pour que l'élection se déroule au mieux. Les enfants, accompagnés de leur instituteur, se présentent par classes successives dans la salle transformée pour l'occasion en bureau de vote. Les enfants élus sont officiellement investis par le maire quelques jours après leur élection, juste avant une séance du conseil municipal « adulte ». L'animatrice et les enfants élus se réunissent une fois par mois en mairie, en général le samedi matin de 10h30 à 12H. Il n'existe aucune autre structure de rencontre entre les élus. En ce sens, les réunions mensuelles mêlent les activités réparties en trois moments à Lille.

3.5. Histoires et buts de « Lis avec moi »

« Lis avec moi » est née dans les années 1980, et résulte d'une conjonction de volontés au niveau national, le ministère de la culture, et local, avec des relais associatifs, de développer des actions de lecture à voix haute, d'abord dirigées vers les tout-petits (dès l'âge de 9 mois) et les familles, puis vers d'autres publics (enfants et adolescents en difficulté, adultes en insertion, détenus...). Ces lectures nous servent de prétexte à observer des situations dans lesquelles les enfants peuvent faire valoir l'existence de compétences politiques. En 1988, Juliette Campagne mène avec l'agence régionale de coopération une enquête sur la place du livre dans les lieux de la petite enfance. Cette enquête permet de rencontrer des élus et des professionnels, conscients des difficultés et des manques culturels dans la région Nord-Pas de Calais. « Lis avec moi » naît de cette enquête, et est portée par l'ADNSEA (association départementale du Nord pour la Sauvegarde de l'enfant à l'adulte), association à caractère social. Officiellement, les actions de lectures de l'association « Lis avec moi » sont « *inscrites dans le cadre de la lutte contre les inégalités culturelles et reconnues dans le cadre de la prévention de l'illettrisme*[482] », même si le but premier de l'association n'est pas la

[480] Annonce affichée en mairie de Gondecourt.
[481] Correspondance électronique avec Charline Lefebvre, août 2009.
[482] « L'album, une littérature pour tous les publics », *Kit du praticien*, p. 10.

lutte contre l'illettrisme : elle vise en effet avant tout à « *partager des œuvres* » et à « *éveiller la pensée et l'imaginaire* ». Ce sont ces effets supposés des lectures qui permettent à l'association de bénéficier de financements qui s'inscrivent dans des programmes officiels. Les membres de l'association ne considèrent pas que les albums sont uniquement destinés aux enfants[483] : ils incitent les parents d'enfants présents à écouter et à échanger ensemble : « *nous créons des situations de lecture les plus conviviales possibles autour d'albums susceptibles d'émouvoir l'enfant ou l'adulte, comme ils nous ont émus nous-mêmes*[484] ». Les livres lus sont choisis à l'aune de leurs qualités graphiques ou narratives, et des thèmes évoqués. Les animateurs de l'association nous ont fait part de leur désir d' « *éveiller les enfants à des problèmes plus généraux* » (Anne-Sophie) ; « *on espère être des médiateurs entre les enfants et le monde, en toute humilité. On n'est pas très interventionnistes, on ne veut pas bousculer les gens. On regarde le niveau d'écoute et d'attention et on avise*[485] » (Yann). Dans les faits, les séances de lectures auxquelles nous avons assisté se sont faites en compagnie d'un(e) animateur(trice) et présence d'enfants, parfois d'adultes (leurs parents). Chacun est invité à réagir aux histoires lues, enfants comme adultes. Les albums permettent de révéler des références communes et constituent la base d'une culture partagée. Ils invitent au dialogue : les enfants peuvent discuter un texte, exprimer leurs émotions suite à une lecture, échanger, donner leur point de vue et le confronter à celui des autres. Selon Michèle Petit, c'est en fait le texte qui « lit » les lecteurs, qui parlent d'eux. Chacun verrait dans les albums ce qui le ramène à son propre vécu et à ses préoccupations.

Les animateurs ne nous ont pas parlé des effets éventuels que pouvaient susciter les histoires et les discussions qu'ils mènent avec les enfants, se contentant de mettre l'accent sur le rapport à la lecture et la convivialité des échanges.

> « *On espère, mais ça on n'en sait rien, qu'après ils feront la lecture à leur petit frère ou à leur petite sœur, qu'il y ait des ramifications, au moins, on l'aura fait (...) Notre but, c'est vraiment de les familiariser avec le livre, l'objet livre, parce que c'est des milieux dans lesquels le livre ne fait pas partie de l'univers quotidien, et pour lequel il y a même parfois une forme de répulsion, "t'es un intello", sur un ton un peu méprisant* » (Yann).

---

[483] En ce sens, la distinction entre littérature pour enfants et autre type de littérature est en partie spécieuse. Comme le souligne Isabelle Jan, « *de tout temps, dès que [les enfants] ont su lire, ils se sont emparés de livres qui ne leur étaient pas destinés* », (« La littérature enfantine » *in* PARMEGIANI Claude-Anne. (dir.) *Lectures, livres et bibliothèques pour enfants*, Paris, Éditions du cercle de la librairie, 1993, p. 25). Ce constat peut être renversé : Harry Potter offre l'exemple d'une littérature originellement destinée à la jeunesse, avant qu'elle ne soit éditée dans des collections dites « adultes ».

[484] « L'album, une littérature pour tous les publics », *Kit du praticien*, p. 10.

[485] Dans une étude sur les lectures à l'école maternelle, Leila Acherar souligne le rôle des lecteurs et des albums dans la construction personnelle des enfants : « *La manière dont les enseignants se saisissent du livre et de son histoire peut contribuer à modifier, parce qu'ils les rendent visibles, les modifications, les évolutions, les dominations, les représentations du monde, ouvrant par-là même des brèches possibles à l'émancipation de chacun* », *Filles et Garçons à l'école maternelle*, juin 2003, préfecture de la région Languedoc-Roussillon, délégation régionale aux droits des femmes et à l'égalité, p. 46.

Les membres de l'association avec qui nous avons été le plus en contact connaissent la plupart des références que nous avons données dans cette présentation de terrain. Aussi, ils ont une connaissance certaine de la « *littérature d'enfance*[486] », et accordent aux enfants des capacités à comprendre, reformuler et discuter les histoires qui leur sont racontées, tout en prenant en compte leurs particularités. Ainsi, ils considèrent que les albums suscitent l'intérêt des enfants, pour diverses raisons :

> « *Il ne faut pas un texte trop long, pour qu'ils s'en imprègnent beaucoup plus, et où il y a un rapport texte/image* » (Yann).

> « *J'aime bien travailler sur les contes : plus ils jouent, plus ils ont l'impression que c'est facile* » (Rafaëlle)

> « *Les histoires avec de l'humour, une fin surprenante, un dessin particulier... Ils ont beau être au collège, ils sont encore très dans la manipulation* » (Yann).

> « ça *passe mieux avec des livres qu'ils aiment : ceux qu'on peut toucher, ceux dans lesquels il y a des onomatopées* » (Christelle).

Ils suscitent d'abord l'intérêt des enfants par une approche ludique : manipuler les albums, ou apprécier tel dessin. Cette première approche est fondamentale selon Juliette, la présidente de l'association, pour des enfants « *qui n'aiment ni l'école, ni les livres, ni la lecture* ». Pour Rafaëlle, il faut « *toucher intimement* » les enfants, et montrer que l'on peut s'amuser en lisant : « *il y a un côté ludique que j'assume complètement* ». Ensuite, quand l'attention des enfants est attirée, les lecteurs cherchent à susciter la discussion, voire la réflexion. Pour résumer leur pensée, citons Serge Boimare, psychopédagogue, qui a beaucoup écrit sur les manières d'enseigner, de transmettre et d'inciter les enfants à la réflexion par la lecture[487], et dont les écrits sont une référence dans l'association :

> « *Le meilleur moyen d'aider les gens – y compris les enfants - à réfléchir c'est lire. Toute une littérature pour enfants est proche de leurs préoccupations personnelles. On peut chercher, par ce biais, à aider ceux qui ont des difficultés à organiser leurs inquiétudes. Les albums peuvent servir à passer de préoccupations personnelles à des préoccupations universelles. Il faut partir du principe que les enfants sont capables de réflexion, et leur donner des choses à résoudre : leur demander l'idée principale d'un texte, par exemple*[488] ».

Selon les publics et l'attention qu'ils parviennent à susciter, les lecteurs cherchent ensuite des histoires « *avec des messages plus complexes* » (Anne-Sophie), en incitant les enfants à donner leurs impressions : « *faut toujours être vigilant à leur faire remonter leurs capacités et leurs compétences, en leur disant "ah ben oui, toi tu as lu ça, moi j'avais pas vu", ça les fait parler encore plus car ils sont valorisés* » (Yann). Si les lecteurs se défendent de faire une activité à dimension politique, nous ressentons qu'ils envisagent leur travail du point de vue d'un apprentissage, en étant très attentifs au choix des albums et à l'idée de transmission :

[486] Ils préfèrent utiliser cette terminologie, empruntée au philosophe Roger Dadoun, plutôt que « *littérature pour enfants* », ce qui permet de ne pas exclure ses destinataires à un seul type de public. Isabelle nous confie que « *ce sont des livres qui sont aussi pour les enfants* ».
[487] Par exemple, *Ces enfants empêchés de penser*, Dunot, coll. Médico sociale, 2008.
[488] Conférence de Serge Boimare, colloque « les collégiens, passeurs d'histoires », 30 mars 2011.

« *_Alors, y a des auteurs pour enfants en ce moment qui se permettent des choses depuis une dizaine d'années qu'on n'avait pas vues avant*[489]*. Alors c'est sûr que les enfants ne le voient pas forcément, mais par contre, avec les parents et les adultes qui leur lisent ou qui leur racontent ou qui l'achètent - parce que c'est pas les enfants qui achètent -voilà du coup y a des choses politiques qui commencent à sortir, alors après nous on s'en défend. Quand y a des choses qui vraiment très...*

_Moi : Trop explicites ?

_Oui, on l'enlève, parce que le but du jeu, c'est que l'enfant reste le plus neutre possible, et fasse son propre choix lui-même. Bon après, la politique, c'est encore autre chose, mais je trouve que la citoyenneté, dans toutes nos lectures, c'est quelque chose qu'on essaie de faire transpirer un peu (...) Là, y a deux livres que j'ai lus, qui sont des livres pour enfants, qui parlent du bien et du mal. C'est pas dit comme ça, mais dans la relecture, dans l'analyse de ce que j'ai fait, ça parle de qu'est ce qui est bien, la réconciliation, pas de violence, c'est pas dit, c'est asséné comme ça, mais quand tu grattes un peu, c'est dit » (Rafaëlle).

Les lecteurs sont en tous cas soucieux d'échanger avec les enfants avec un grand degré de réalisme sur le monde, sans chercher à édulcorer les récits ou à s'auto-censurer à propos d'albums considérés comme trop « durs » pour un jeune public :

« *L'intention, c'est d'abord nous, en tant que lecteur, comment on va être à ce moment là pour faire passer ce livre ou pour en parler. J'ai souvent des livres que je laisse tomber parce qu'il est trop long, ou parce que je sens que la réceptivité ne sera pas là, ou alors parce que je me fais pas assez confiance à moi aussi hein, des fois, manque de confiance (...) Après, notre choix il est aussi orienté par : qu'est-ce qu'on a envie de faire passer ? Est-ce qu'on a envie de faire découvrir un illustrateur ? Le travail d'une technique d'illustration ? De la poésie ? Un message particulier ? (...) Et du coup je pensais à cette dame qui me disait « on ne peut pas raconter ça à cet enfant car ce n'est pas moral ». Est-ce que les contes de Perrault sont des contes moraux ? Les histoires de Toto, ou les contes arabes de Nasreddin... bon, les contes de Cafougnette - moi je suis du Nord hein -, c'est des contes de tromperie, donc ce n'est pas moral, mais à un moment donné, si le gamin est assez malin pour biaiser le grand dadais qui est en face de lui, le gamin peut s'en sortir. Du coup, c'est aussi créer chez les gamins des stratégies de créativité, je veux pas dire de roublardise, mais de créativité pour se sortir de situations qui sont un peu compliquées. Moi je le vois comme ça. Dans les histoires qu'on raconte, y a pas de morale. Mais, quand t'analyses les choses, tu vois qu'on est sur des avis... c'est pas dit... Après, y a des livres qui ont des fins horribles. Si t'analyses les 3 petits cochons, le premier, tout le monde croit qu'il se sauve et qu'il va chez son frère... Non, le loup arrive et il souffle sur la maison et il bouffe le cochon. C'est Walt Disney qui a édulcoré, parce qu'à un moment, il ne fallait plus raconter que des histoires qui finissent bien aux enfants, et donc là on est sur le principe de réalité et le principe de plaisir dans les 3 petits cochons.*

(…)

[489] Certaines maisons d'édition proposent dans leur catalogue des thématiques spécifiques pour les enfants « de 0 à 10 ans ». Ainsi, *L'école des loisirs* dispose de titres dans les catégories « Argent (système économique) », « Abandon/Enfant abandonné », « Affirmation de soi », « Démocratie », « Famille recomposée », « Image de la femme »... Le site de *La joie de lire* définit « *Le livre comme espace de liberté, le livre comme une proposition qui ne fournit pas de réponse* ». Kaleïdoscope recherche « *particulièrement des histoires qui permettent aux tout-petits de s'identifier à des personnages ou à retrouver des situations familières* ».

Dans les livres que je vais garder c'est ça qui va se passer aussi : c'est des livres dont je me lasse pas, que je vais pouvoir relire, relire, relire, re-proposer, et souvent re-proposer à plusieurs publics, qui peut s'adapter, en consultation de nourrisson avec une maman, que je peux proposer à un collégien, en prison à des adultes, et ça c'est un critère de choix qui est important. Et on revient à cette lecture d'enfance, cette littérature d'enfance, qui est pas seulement une littérature pour les enfants, mais qui parle aussi à notre propre enfance. C'est comme tes Schtroumpfs, nous on y trouve encore du plaisir parce qu'on trouve des choses qui nous font... écho à ce qu'on était, petits, mais aussi qui sont des réflexions qu'on a maintenant, et du coup tout ça ça se mêle » (Rafaëlle).

Ces considérations nous amènent alors à envisager notre présence avec les animateurs de « Lis avec moi » sous la forme d'un « braconnage[490] », pour reprendre l'expression de Michel De Certeau, en ne nous intéressant pas aux buts officiels de l'association, mais en prenant prétexte des lectures d'albums et des discussions avec les enfants pour exploiter leurs paroles et les rattacher à des questionnements en termes de socialisation politique, en supposant que les récits font référence au politique au sens large, en offrant des représentations du monde social[491]. Puisque « *toute lecture modifie son objet* », chaque lecteur est relativement autonome et crée sa propre signification. L'objet « albums » est ici envisagé comme « consommable » : il nous est possible d'en détourner les finalités. Aussi, l'intention des entrepreneurs de l'action nous importe peu ; ce qui nous intéresse avant tout, c'est l'investissement qu'y mettent les enfants, et qui peut ne pas correspondre à la volonté initiale. L'association reconnaît d'ailleurs travailler avec des partenaires qui ont d'autres objectifs que les siens ; les activités culturelles, comme la lecture d'albums, sont l'occasion d'appropriations différenciées de la part des récepteurs, les enfants, qui ont ensuite la possibilité de s'exprimer sur leurs interprétations et de faire appel à des principes généraux qui traversent le politique, comme la justice ou l'égalité. Dès lors, pourquoi ne pas s'intéresser à ses éventuels investissements « politiques », à partir de critères construits par le chercheur ?

La lecture d'albums permet donc de prendre ces derniers non pas pour des objets insignifiants et futiles, mais comme un objet d'étude qui nous permet de comprendre des représentations enfantines. Loin de l'idée que les activités enfantines contemporaines seraient pauvres et sans relief, nous pouvons supposer que les enfants sont des acteurs participant à la création de leur univers culturel, qui n'existe que parce que ces jeunes consommateurs l'investissent de sens, avec la complicité des animateurs de l'association.

Nous avançons ainsi l'hypothèse, dans la lignée de Luc Boltanski et Patrick Rayou, que les modes d'action qui se mettent en place sous nos yeux au cours de nos observations sont régis par des logiques plus générales qu'il devient aisé de qualifier de « politiques », pour peu que l'on prenne le terme dans une acception large, débarrassée des considérations sur le nécessaire apprentissage permettant d'acquérir le corpus de savoirs spécifiques (théories, problématiques, concepts, traditions historiques, données

[490] DE CERTEAU Michel, *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*, chapitre XII « Lire : un braconnage », 1990.

[491] Sans s'intéresser particulièrement à des questionnements en termes de socialisation politique, avec des populations d'origine populaire, Bernard Lahire a également souligné l'intérêt de déplacer la focale d'analyse de l'objet lu vers le sujet qui lit, de la nature du texte au sens donné à l'activité, *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1993.

économiques, etc.) produits et accumulés par le travail politique des professionnels du présent ou du passé ou des capacités plus générales telles que la maîtrise d'un certain langage et de la rhétorique politique du tribun. L'album nous offre ainsi un moyen pour passer de préoccupations personnelles à des préoccupations universelles, à travers le témoignage des enfants, que nous laissons s'exprimer.

Les deux structures correspondant à nos deux terrains présentent donc des objectifs bien différents : d'un côté, il s'agit d'un apprentissage revendiqué à la « citoyenneté » et à la « démocratie », qui postulent l'existence d'enfants déjà acteurs de leurs environnements ; de l'autre, les buts sont tournés vers l'apprentissage de la lecture, le rapport à l'écrit et l'échange d'expériences, et l'association s'oriente entre autres vers des enfants en difficulté qu'il s'agit de « raccrocher » à une pratique scolairement valorisée.

4. Négociations des terrains

Si tenter de nous rendre dans les écoles a posé de nombreux problèmes, y parvenir par le biais des CME les a partiellement résolus. Avec « Lis avec moi », les difficultés se sont principalement concentrées sur les rapports que nous avions dû construire avec les parents des enfants auditeurs.

4.1. Les CME comme porte d'entrée des écoles : présentation

Comme nous l'indiquions précédemment, se présenter comme effectuant une recherche sur les CME ne suscite pas de réticence particulière chez ceux qui en ont la charge, qui y voient même certainement une légitimation de l'intérêt de leur structure. De plus, les animatrices du CME lillois ont l'habitude de recevoir des étudiants souhaitant précisément obtenir des informations sur la façon dont s'organise le conseil. Nous ressentons cette habitude quand, lors de notre première entrevue, Caroline anticipe les questions que nous sommes susceptibles de poser :

> Alors que l'entretien a débuté il y a une dizaine de minutes et que j'en suis à collecter des renseignements factuels sur le CME, Caroline m'indique pour quelles raisons seuls les CM1 et CM2 y sont éligibles. Comme elle marque un temps d'arrêt, je m'apprête à poser une question qu'elle devine, et s'en explique : « *Donc cette année : CM1-CM2, ils sont élus pour 2 ans. Ils sont élus comment ? Alors, dans leurs écoles...* » Je souris : « *Je n'ai même pas à poser les questions !* ». « *Ah oui attends... Depuis le temps qu'on m'interroge, j'ai appris à passer en mode automatique* ».
> (décembre 2008)

Les terrains ont pu s'ouvrir à nous car, en arguant que nous travaillons sur les CME, il ne nous est pas demandé davantage d'explication, comme s'il allait de soi que « étudier les CME » revêtait un intérêt particulier évident, dans la mesure où il s'agit de structures créées pour les enfants. Notre étude ne se limite cependant

pas à relever la façon dont s'y déroulent les campagnes ou le contenu des programmes des candidats, comme l'imaginent certainement nos interlocuteurs. Elle revêt aussi une dimension politique dont nous craignons qu'elle soit moins acceptable et qu'elle nous ferme des portes qui ont été si difficiles à ouvrir, puisque nous souhaitons entendre les représentations sociales des enfants, ou la manière dont divers registres du/de la politique sont mobilisés dans les CME. En ce sens, nous nous situons dans une révélation partielle des objectifs de notre enquête[492]. Il semble en effet indispensable que nous nous présentions avec un cadre à étudier, sans lequel tout accès nous serait refusé, mais en restant vague sur son contenu précis. Nous avons ainsi affirmé souhaiter découvrir ce que les enfants disent et font, en passant le plus de temps possible avec eux. Ces imprécisions volontaires permettent ensuite de négocier des arrangements informels avec de nombreux interlocuteurs, selon le degré d'intérêt qu'ils manifestent pour notre travail[493]. Outre l'intérêt d'étudier les CME pour les formes du politique qu'ils mobilisent, cette entrée nous a permis d'avoir accès à un terrain scolaire, puisque les sensibilisations effectuées par les animatrices du CME lillois nécessitent que celles-ci se déplacent au sein des établissements scolaires. Nous avons bien sûr demandé à accompagner les animatrices durant les campagnes des automnes 2009 et 2010. Notre participation n'a été conditionnée qu'à l'autorisation explicite de l'élue municipale déléguée au CME, par qui nous étions identifié depuis notre premier contact avec la structure, si bien qu'à notre demande, elle a indiqué : « *pas de problème, il faut que vous suiviez le processus jusqu'au bout* ». Notre présence n'a ainsi jamais posé problème dans les écoles, bien que nous n'ayons pas forcément toujours été bien identifié. Contrairement à ce que nous pensions dans un premier temps, notre présence n'était pas signalée aux directeurs/trices d'établissement. Nous nous sommes donc présenté à notre arrivée sous le titre de « doctorant » aux adultes qui se dirigeaient vers nous ou que nous avons identifié comme enseignants. Notre arrivée avec les animatrices nous aidait à être assimilé à une personne déjà en relation avec la mairie, susceptible d'être digne de confiance. Et même quand nous arrivions seul, en avance, avant les animatrices, nous n'avons rencontré aucune hostilité de la part des enseignants :

> « Sensibilisation » à l'école Turgot ce mardi matin, à partir de 8h30. J'arrive à 8h20. Les grilles sont ouvertes pour laisser entrer les enfants, j'en profite pour entrer et me dirige vers une salle où des adultes jettent un œil distrait vers la cour de récréation. Les animatrices de la mairie ne sont pas encore là. Je me présente et indique ma venue dans le cadre du CME. En attendant que la directrice arrive, on me fait patienter avec les enseignants dans une salle où on me propose café, thé, jus d'orange. Tout le monde me salue, voire me serre la main, avec le sourire. On me regarde avec intérêt mais on ne me pose pas de question. Ironiquement, un instituteur, qui a habilement deviné que je n'étais pas un inspecteur, me lance « *Bonjour M. l'inspecteur !* », suscitant l'hilarité de

[492] Gary Alan Fine & Kent Sandstorm, dans leur petit manuel méthodologique sur le travail avec des enfants, évoquent trois façons de présenter son enquête : en pratiquant une totale transparence (« Explicit cover ») , une transparence partielle (« Shallow cover »), ou une dissimulation totale des objectifs de sa recherche (« Depp cover »), *Knowing Children. Participant observation with Minor*, Newbury Park, Sage Publications (Qualitative Research methods, volume 15), 1988, p. 19-21.

[493] C'est également la démarche adoptée dans les enquêtes de Philip Cusick (*Inside High School*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1973), Mandy Llewellyn (« Studying Girls at School : the Implications of Confusion » in *Schooling for Women's work*, edited by R. Deem, London, Routledge & Keagan Paul, 1980) et August Hollingshead (*Elmtown's Youth and Elmtown Revisited*, New York, John Wiley, 1975).

ses collègues. Après quelques minutes, la directrice se dirige vers moi, me pose quelques questions sur mon travail et, visiblement satisfaite, me dit : « *c'est la première fois que nous faisons appel à la mairie pour la sensibilisation. Votre présence fait "plus officiel"* ».
(novembre 2010)

Outre les moments de sensibilisation dans les écoles, qui se déroulent en amont de l'élection, nous avons pu assister aux élections proprement dites. Dans la mesure où les élections ont lieu chaque année simultanément dans les dizaines de structures concernées par les CME, nous n'avons pu nous rendre à chaque fois que dans l'une d'elles. En l'occurrence, nous avons été convié dans l'établissement scolaire dans lequel la mairie avait également convoqué la presse, et où étaient présents des élus de la mairie, un inspecteur d'académie et un conseiller général. De ce fait, nos observations à cette occasion sont certainement loin d'être représentatives de la façon dont se déroule une matinée d'élections dans les écoles lilloises, dans la mesure où la présence de nombreux acteurs en représentation tend à donner la part belle à leurs discours. Néanmoins, l'avantage de cette situation est d'avoir pu entendre et observer, de la part de divers acteurs politiques, les attendus sur la structure CME : de nombreux rappels sur ce qu'était un CME, son fonctionnement, ses buts, ont été énoncés, de même que ce qui était attendu d'un élu et d'un électeur types. Nous aurons l'occasion de développer ces points ultérieurement.

Nous avons pu également assister aux « séminaires de formation » qui suivent l'élection. Dans ce cas précis, il s'agit d'un moment entièrement organisé par le CME, si bien qu'il ne sollicite pas de personnes extérieures à la structure, bien qu'il se déroule dans un collège, mais un jour sans cours (mercredi). Nous avons aussi pu observer le travail en séances des jeunes conseillers, aux trois moments évoqués précédemment (réunions de travail , séances officielles, séances plénières). Enfin, nous avons participé à diverses manifestations organisées par le CME (journée mondiale contre le racisme, célébration des 10 ans du CME, rencontre avec des associations...) permettant d'être au plus près de sa réalité concrète.

À Gondecourt, notre chance est d'avoir assisté à la constitution d'un CME dans le village de notre enfance, où nos parents résident toujours, et où travaille toujours notre instituteur de CM2 dans l'établissement scolaire dans lequel nous avons effectué notre scolarité primaire. Nous étions donc informé de l'actualité municipale et de la volonté de la nouvelle équipe de mettre en place un CME. Afin de dépasser le seul cadre des CME, nous avons là aussi cherché à prolonger notre présence durant le temps scolaire « normal », et il nous a semblé que cette situation pouvait constituer un avantage à notre présence. En effet, quand, en décembre 2009, à l'occasion des premières élections du CME, nous nous sommes rendu à l'école Jacques Prévert pour observer et participer aux opérations électorales, notre

ancien instituteur, Guy, nous a d'emblée repéré et salué : « *tiens ? Un ancien ! Comment vas-tu ?* ». Dans cette école, le directeur, Laurent, s'est montré plus réceptif à notre travail comparativement à d'autres établissements. Lui-même est politiquement engagé (Parti Socialiste) et nous révèle lors d'une discussion qu'il a une conception assez large de la politique qui sied davantage à la compréhension de nos recherches : « *la politique, c'est très large, ça commence dans la cour quand ils sont entre eux, c'est le programme d'histoire, le programme d'éducation civique. Quand je parle de l'esclavage et de la traite des Noirs, ça suscite des réactions*[494] ». Comme nous l'écrivions plus haut, nous sommes passé, sur les conseils du directeur, par les voies « officielles » pour solliciter l'autorisation de passer du temps dans l'école mais, en dépit de lettres de recommandation adressées par notre directeur de thèse et de laboratoire, nous nous sommes heurté à l'obstacle de l'inspectrice d'académie. Heureusement, le directeur nous a proposé d'intervenir ponctuellement et « clandestinement », ce qui, selon lui, ne nécessitait pas que l'on s'en réfère à l'autorité hiérarchique. Au cas où l'inspectrice d'académie nous aurait donné son accord, nous avions prévu d'annoncer officiellement notre présence aux parents d'élèves, afin qu'ils ne soient pas surpris d'être sollicités pour les besoins de l'enquête. Le maire de la commune, M. Fernandez, nous avait en effet donné un accord de principe pour informer les parents de la présence d'un chercheur à l'école : « *ce que je peux vous proposer, c'est que vous rédigiez un petit courrier me résumant tout ça, et à ce moment là je m'appuie sur le courrier, je reprends en mettant "dans le cadre de la mise en place du conseil municipal d'enfants, j'ai été sollicité par monsieur qui nanana, qui fait une thèse ceci cela", et puis je vois tout ça, je prépare un courrier que je fais remettre par [Laurent, le directeur] ou aux enfants pour qu'ils remettent ça à leurs parents. Y a aucun souci avec une lettre du laboratoire et une argumentation, je ferai une lettre de sollicitation aux parents*[495] ». Mais comme nous n'avons pu bénéficier de l'aval de l'inspection académique, nous avons renoncé à prévenir les parents de façon globale, puisque, l'enquête étant devenue « clandestine », tout ébruitement superflu risquait de mettre le directeur et notre recherche dans une situation délicate. Nous avons donc sollicité les parents ultérieurement et individuellement.

Contrairement à Lille, les services de la mairie ne proposent pas directement de « sensibilisation » au CME à destination des enfants, mais incitent les instituteurs à inclure, dans le cadre des cours d'éducation civique, quelques éléments visant à en déterminer une première approche. La réalisation des programmes par les candidats se fait de toute façon durant le temps scolaire. Nous avons ainsi pu nous rendre dans les classes de Laurent et de Guy pour observer cette phase, et aussi pour un moment post-électoral chez Guy.

Enfin, les relations avec la mairie ont également été facilitées d'emblée puisque Mme Lefebvre, adjointe à la citoyenneté, est la mère d'un ami d'enfance chez qui nous nous rendions régulièrement. Nous ne nous en sommes rendu compte que le jour de notre première entrevue, puisqu'elle ne porte pas le même nom que cet ami. Cette

[494] Discussion avec Laurent, mars 2010.
[495] Entretien avec M. Fernandez, février 2010.

proximité a été l'occasion d'évoquer quelques souvenirs et a permis d'installer un climat convivial entre nous.

4.2. Du côté de l'association : moins de contraintes avec les enfants, davantage avec les parents

Notre présence en compagnie des lecteurs de l'association « Lis avec moi » a posé bien moins de problèmes que dans les écoles. Alors que nous cherchions un terrain qui corresponde à notre volonté d'observer des enfants dans une situation de lecture, nous nous sommes rendu à une manifestation festive qui se déroulait durant quatre jours à Lille, intitulée « festival p'tits en fête ». Entre autres activités proposées aux enfants « de 0 à 6 ans » (initiation à la danse orientale, aux arts plastiques...), étaient proposés des « ateliers lecture », par cette association dont nous avions déjà connaissance mais que nous n'avions pas encore contactée. Se rendre à ce « festival » pour observer directement ces pratiques de la lecture, plutôt que de contacter l'association sans les connaître et au risque qu'elles ne nous intéressent pas, nous a semblé être une façon intéressante de nouer un premier contact. Arrivé devant la salle où se déroulaient les ateliers de lecture, nous y avons jeté un œil sans oser y entrer ni nous installer. D'abord, nous étions seul, donc sans enfant. Or, il semble que l'atelier s'adressait aux enfants, et nous avons considéré qu'une entrée dans ces circonstances, sans avoir pu au préalable nous présenter à la lectrice, aurait été maladroite. Ensuite, en dépit de la présence d'une dizaine d'enfants, âgés environ de 3 à 9 ans, le lieu était étonnamment calme, et les enfants semblaient absorbés par le récit qui leur était fait : seule la voix de la lectrice, qui alternait ton narratif et ton plus vivant pour rendre compte des dialogues, portait, et les enfants, installés dans toutes sortes de positions sur d'épais tapis, avaient presque tous la bouche ouverte et les yeux fixés sur la lectrice quand elle parlait, ou sur l'album quand la lectrice leur montrait les illustrations. En entrant, nous aurions eu l'impression de perturber un moment de quiétude et de concentrations intenses. Nous avons donc décidé d'attendre une pause, ou un moment où la lectrice changerait d'album pour intervenir. Après quelques minutes, Isabelle, membre de l'association, s'approche et nous en profitons pour exposer les raisons de notre présence. Manifestement réceptive et enthousiaste à l'idée qu'une personne s'intéresse aux activités de lecture, elle me donne de la documentation sur « Lis avec moi » et m'évoque les buts de l'association, puis envisage de quelles manières les ateliers de lecture pourraient m'être utiles dans le cadre de mon travail de thèse. Elle nous donne les coordonnées de Juliette, directrice de l'association, de qui dépend l'accord su notre présence à l'avenir avec des lecteurs. Pendant que nous discutons avec Isabelle, nous entendons les enfants s'agiter dans la salle : la lectrice a proposé une pause. Elle s'approche et nous nous présentons : elle s'appelle Anne-Sophie, a 42 ans et est salariée de l'association. Elle avait remarqué notre présence. Nous expliquons à nouveau notre travail, et la manière dont nous

aimerions envisager notre présence à long terme. Anne-Sophie semble également enthousiaste et considère que notre recherche s'inscrit dans les objectifs de l'association :

> « *À t'entendre, j'ai l'impression que tu trouverais de quoi te satisfaire ici. Moi, je ne travaille pas qu'avec des enfants, y a aussi des personnes âgées, des adultes illettrés, mais ce qui est intéressant avec les enfants, c'est de voir comme les albums sont un moyen de le faire parler sur des tas de choses. Parce que le but ici, c'est lire, bien sûr, stimuler l'imagination. Mais c'est aussi échanger avec les enfants, parfois avec les parents, qui sont les bienvenus. On essaie de dire des choses, tu vois... Mais on sait pas ce qui est pris. En tout cas, les albums, c'est vraiment un outil formidable pour raconter des choses qui ont plusieurs sens, on a beaucoup de doubles lectures, alors des fois, c'est tout bête, c'est des jeux de mots, mais c'est aussi des doubles lectures sur des thèmes plus... plus graves, quoi. Cet après-midi, c'est un peu particulier, car c'est un public très divers... Ben tu vas venir t'installer avec nous, là ?* ».

Nous nous installons dans la salle pour écouter Anne-Sophie, et nous plaçons en compagnie de deux couples de parents, légèrement en retrait par rapport à l'endroit où se trouvent les enfants, devant la lectrice, assise en tailleur. Les enfants les plus « âgés » sont partis et ne restent que des enfants de 3 à 5 ans. Anne-Sophie décide de leur lire des grands albums dont les textes sont très courts et qui favorisent plutôt l'image. Elle fait participer les enfants, leur demande ce qu'ils voient sur les images. L'album *Une vie de chien* met en scène des animaux qui contestent les expressions françaises qui leur sont accolées : ainsi, la pie de l'aventure n'est pas du tout bavarde, l'éléphant n'a aucune mémoire, etc. Anne-Sophie reprend chaque expression et s'enquiert de savoir qui connaît les expressions « *froid de canard* », « *poser un lapin* »... Pour d'autres albums, les enfants sont invités à chanter ou à faire des gestes : ils sont ainsi pleinement acteurs de l'atelier de lecture.

Ce premier moment passé en compagnie de Anne-Sophie nous a permis d'avoir un aperçu des lectures de l'association : manifestement, les histoires plaisent aux enfants, tous attentifs ; les enfants participent ; la lectrice a un rôle primordial dans la transmission de l'écrit, du visuel, et des dialogues. En raison de l'âge des enfants et du choix des albums lors de cet après-midi, nous n'avons pas pu observer des discussions portant sur des thèmes plus généraux. Mais nous ne doutons pas que cela soit possible avec d'autres albums et des enfants un peu plus âgés.

Quelques jours après, nous avons rendez-vous avec Juliette, directrice de l'association. Nous lui exposons notre projet et les raisons pour lesquelles nous nous sommes tourné vers son association. L'entrevue a été assez rapide et, hormis un bref moment de confusion sur nos intentions (elle a pensé que nous souhaitions imposer la lecture d'albums choisis par nous), elle nous fait part de son « *a priori de bienveillance* » sur la démarche. En fonction de nos disponibilités et de notre lieu de résidence, elle nous oriente vers Anne-Sophie, que nous avons donc déjà rencontrée, et Yann, deux lecteurs qu'elle préviendra et que nous devrons ensuite appeler pour savoir s'ils acceptent notre présence. En l'occurrence, Yann et Anne-Sophie ont accepté de suite que nous les accompagnions. Dans les faits, nous nous sommes aussi retrouvé en compagnie de Giovanna, qui a parfois remplacé Anne-Sophie. Nous avons également rencontré

Rafaëlle lors de journées de formation auxquelles nous avons assisté, afin de prendre connaissance des références (éducatives, scientifiques, dont certaines figurent dans le chapitre précédent) des membres de l'association, ou la façon dont ils considèrent les enfants par exemple. Yann et Anne-Sophie nous ont proposé plusieurs lieux où ils intervenaient ; nous les avons dans un premier temps suivis partout, avant de restreindre nos choix. Nous avons privilégié les lieux où les mêmes personnes se trouvaient d'une séance à l'autre, afin d'éventuellement pouvoir observer des évolutions chez certaines d'entre elles.

*

* *

Finalement, on se rend compte que le choix des terrains sur lesquels se fait la recherche reste bien entendu guidé par la volonté de répondre aux questions scientifiques initiales, mais doit beaucoup à des incertitudes et une part de hasard qui, tantôt bloquent la recherche, tantôt la font progresser. Avec les contraintes rencontrées, plus que jamais, dans notre situation, « *le terrain dicte sa loi à l'enquêteur*[496] ». Sans doute aurions-nous gagné en rapidité en n'envisageant pas notre sujet de recherche comme si la moindre modification au protocole initial relevait d'une faute particulièrement grave qui aurait trahi les objectifs initiaux par le changement des terrains envisagés. Même s'il demeure important de débroussailler son objet de recherche, il faut accepter que le travail fourni avant toute incursion sur le terrain n'est qu'une définition provisoire de l'objet, appelé à être remodelé au gré des circonstances, des opportunités, et des possibilités. Après une période de difficultés à nous insérer sur un terrain, nous sommes parvenus à accéder à ceux dont nous estimons qu'ils peuvent répondre aux questions de recherche qui nous guident. Se posent alors sur le terrain de nouvelles questions, qui concernant cette fois davantage les relations personnelles que nous construisons avec ceux qui l'occupent et le font vivre. Il s'agit en permanence de trouver une relation idéale avec les enfants et avec les adultes, sans se compromettre ni auprès des uns, ni auprès des autres.

[496] BEAUD Stéphane & WEBER Florence, *Guide de l'enquête de terrain*, op. cit. p. 56.

CHAPITRE 4 BIS – PRÉSENTATION DES MÉTHODES MOBILISÉES : COMPOSER AVEC UNE RELATION TRIANGULAIRE

Les questions méthodologiques ne sont bien sûr jamais secondaires, d'autant moins quand il s'agit d'enquêter avec des enfants. Comme pour les questions d'accès au terrain, les études ayant eu pour objet cette population, si elles s'attardent davantage sur la méthodologie adoptée, restent partielles quant à l'explicitation des choix effectués. Si, en 1988, Fine et Sandstrom écrivaient un manuel à destination des chercheurs travaillant sur l'enfance en indiquant qu'il n'existait pas d'ouvrage qui recensait les écrits concernant les problèmes méthodologiques que pose une telle recherche qualitative avec les enfants et qu'ils souhaitaient combler cette lacune[497], leur ouvrage semble être resté relativement confidentiel, puisque, en 2006, Isabelle Danic, Julie Delalande et Patrick Rayou proposent leur propre guide pour « *enquêter auprès d'enfants et de jeunes* », dont le but est peu ou prou le même que son pendant anglo-saxon vingt ans plus tôt[498], sans qu'il n'y soit fait mention en bibliographie. Plus particulièrement, Wilfried Lignier regrette la prise de position des trois derniers auteurs cités quant à leur appréhension de l'observation participante avec des enfants. S'appuyant sur un extrait du manuel[499], il constate que « *l'observation participante avec des enfants devrait donc, pour ainsi dire, éviter la participation*[500] ». En effet, Julie Delalande, en relatant l'une de ses expériences, illustre ses réticences à répondre aux sollicitations des enfants par crainte d'influer « négativement » sur ce qu'elle est censée se contenter d'observer :

[497] « *until this volume, there has been no extended treatment of the methodological problems of qualitative research with children that integrates previous writings. This book is a partial attempt to correct that lacuna* », FINE Gary Alan & SANDSTORM Kent *Knowing Children. Participant observation with Minor*, op. cit., p. 10.

[498] « *Si l'ouvrage présente une réflexion sur la construction des âges de la vie comme objet d'étude scientifique, il veut avant tout combler un manque méthodologique. En effet, de nombreux manuels présentent les techniques d'enquête auprès d'adultes, mais travailler auprès d'enfants nécessite des précautions spécifiques et oblige à adapter les modalités habituelles* », DANIC Isabelle, DELALANDE & RAYOU Patrick, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes, objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales,* op. cit. p. 9.

[499] « *Il ne s'agit pas pour le chercheur d'agir comme un enfant mais de partager un temps et un lieu avec eux. En cela, il participe à leurs activités en étant un témoin, en se joignant à eux, en demandant des explications, en aidant à quelque chose. Pour autant, il joue rarement avec eux, évite de répondre aux sollicitations de l'un d'eux qui voudrait qu'on l'aide à en attraper un autre, ne s'introduit pas dans leurs histoires afin de ne pas déterminer qui a tort ou raison, car alors il adopterait un point de vue et perdrait la neutralité qu'il recherche* », *Ibid*, p. 117.

[500] LIGNIER Wilfried, « La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants », art. cit., p. 20

« *Le deuxième jour, une autre fillette vient me demander mon prénom. Plus dégourdie que la précédente, elle me propose : "Tu veux jouer au lapin qu'a du chagrin ? On tourne et y a quelqu'un au milieu et on lui fait un bisou". Je refuse son invitation à jouer […] Face à une sollicitation grandissante, je comprends l'urgence de sauvegarder ma position de spectatrice si je ne veux pas être la cause créatrice de ce que j'observe. Il me faut donc être davantage "observatrice" que "participante", par peur de détruire ce que je souhaite regarder*[501] »

À l'inverse, Wilfried Lignier fait part de modes de participation radicalement différents, qu'ils soient involontaires (être entraîné « *dans une partie effrénée de "chat glacé", jeu collectif où il s'agit de courir dans tous les sens pour s'attraper les uns les autres*[502] ») ou totalement assumés, tels que ceux visant à se rapprocher d'un groupe enfantin au détriment de l'un de ses membres :

« *Dans la cour, avant que je parte, nous chahutons en nous envoyant la chaussure de Bastien. Elle atterrit dans mes mains, Bastien s'approche vers moi la main tendue pour que je la lui donne. Je fais mine de le faire, mais je la balance à la dernière minute à quelqu'un d'autre, en disant à Bastien, "Non mais tu rigoles ou quoi !" [Je m'aperçois après coup qu'] une surveillante me regarde du coin de l'œil et finit par me glisser tout de même : "Je fais celle qui n'a rien vu, hein, mais il ne faut pas jouer avec les chaussures…"*[503] ».

On peut encore citer d'autres formes de participation avec les enfants. La suivante procède plutôt d'une « non-intervention participante », dont les objectifs sont les mêmes que dans la situation précédente. Lors de son étude sur les clubs de base-ball auprès de « preadolescents » (10-12 ans), Gary Alan Fine a été confronté à une situation où la question de son intervention, et par extension de son statut de chercheur, a été posée. Alors qu'il traversait un parc accompagné d'une douzaine de garçons pré-adolescents dont il partage le quotidien depuis cinq semaines, ceux-ci remarquent un groupe de jeunes filles qu'ils ne connaissent pas, assises sur un banc, partageant une bouteille d'eau. L'un des garçons a trouvé amusant de les déranger, entraînant ses camarades, qui se sont précipités pour voler la bouteille d'eau et en renverser le contenu. Les filles et les garçons s'insultent.

« *À un moment donné, plusieurs de ces filles se tournent vers moi (alors que je suis occupé à prendre des notes et que j'ai l'air, je suppose, vaguement coupable) et me demandent, en tant qu'adulte responsable présumé, pourquoi je ne les ai pas arrêtés. Cette pertinente question me place dans une situation difficile en tant qu'observateur participant. Parce qu'aucun préjudice grave n'a semblé se produire, et parce que j'ai senti, pour diverses raisons (comme le fait que les garçons ne me regardaient pas), que leur comportement était naturel et était indépendant de ma présence, j'ai décidé de ne pas intervenir, et ai seulement dit que je n'étais pas responsable et n'avais aucune influence sur leur comportement*[504] ».

[501] DELALANDE Julie, *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, op. cit., p. 45, cité par LIGNIER Wilfried, « La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants », art. cit, p. 21.
[502] LIGNIER Wilfried, « La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants », art. cit., p. 26.
[503] *Ibid.*, p. 31.
[504] FINE Gary Alan & SANDSTORM Kent, *Knowing Children. Participant observation with Minor*, op. cit., p. 54.

Gary Alan Fine explique que cette péripétie a été une étape décisive pour son intégration en tant que membre du groupe des garçons, qui ont alors été davantage enclins à parler en sa présence et, partant, à lui détailler des activités qui lui étaient précédemment cachées.

Ces trois exemples introductifs révèlent différentes stratégies pour trouver sa place en compagnie d'enfants. Ils posent plus globalement une question à laquelle sont confrontés tous les chercheurs amenés à travailler avec des enfants : celle de la distance à placer entre eux et soi, et celle de gagner leur confiance, sans perdre celle des adultes qui les encadrent[505]. Nous soulignerons dans un premier temps que ce travail de terrain avec les enfants s'apparente parfois à un travail d'équilibriste dans la mesure où le chercheur, introduit sur le terrain grâce à des adultes dont il a fait en sorte d'obtenir la confiance, se retrouve à devoir créer des liens avec des enfants dont les comportements et les intérêts sont parfois différents, voire contradictoires avec les consignes qui leur sont données et la manière dont ils sont censés se tenir. Le dilemme consiste alors à concilier la sauvegarde de la confiance des adultes et la nécessité, pour comprendre le monde des enfants et leurs représentations, de gagner leur confiance en se faisant passer, jusqu'à un certain degré, pour l'un d'eux. Nous sommes donc potentiellement en situation d'avoir des attitudes et des comportements que des adultes « responsables » seraient en droit de sanctionner. La position de jeune chercheur dans ces conditions, grossièrement à équidistance de l'âge des enseignants et de celui des enfants, est donc à définir. Deuxièmement, outre cette question du positionnement scientifique à tenir, se pose le problème du positionnement proprement physique : le partage de nombreux moments implique forcément, à un moment ou un autre, que surviennent des contacts corporels, qui dépassent les simples salutations guidées par la politesse (serrer la main des enfants, voire, pour certaines filles qui nous tendent une joue, leur faire la bise). Notre présence, en tant que chercheur adulte entouré d'enfants, introduit le risque de parvenir à des situations embarrassantes, notamment parce que dans l'observation participante avec des enfants, comme l'écrit Wilfried Lignier, « *le statut corporel de l'ethnographe adulte inclut en particulier une identité sexuelle d'adulte*[506] ». Nous verrons enfin que nos efforts pour définir le plus précisément possible notre position avec nos interlocuteurs ne garantissent pas que subsistent des malentendus, et que nous restons tributaires d'événements imprévus qui peuvent surgir. Finalement, l'étendue des éléments constitutifs de notre présence est une tâche continue et ne peut être précisément

[505] L'école s'apparente parfois à une *institution totale*, au sens de Goffman, à savoir « *un lieu de résidence et de travail où un grand nombre d'individus, placés dans la même situation, coupés du monde extérieur pour une période relativement longue, mènent ensemble une vie recluse dont les modalités sont explicitement et minutieusement réglées* » (GOFFMAN Erwing, *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Paris, Éditions de Minuit, 1979). À l'application à l'institution scolaire contemporaine cette théorisation goffmanienne, sont généralement opposées des considérations techniques sur la nature de cette dernière, en soulignant l'ouverture au monde de l'école moderne (VIENNE Philippe, *Comprendre les violences à l'école*, Bruxelles, de Boeck). Dans son étude, Goffman expose les conditions par lesquelles il peut mener à bien sa recherche, entre la place que l'organisation lui donne, et la construction d'une distanciation au rôle prescrit.

[506] LIGNIER Wilfried, « La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants », art. cit., p. 28.

circonscrite, et les diverses compétences que nous assignent certains acteurs de notre terrain contribuent également à nous faire sortir de notre simple rôle de chercheur.

Nous nous interrogeons alors sur notre place et sur les rapports que nous devons entretenir en tant que chercheur « masculin » avec les enfants, mais aussi avec les adultes qui encadrent ces structures, et qui projettent des représentations sur notre rôle. Compléter nos périodes d'observation a consisté à réaliser des entretiens, à la fois avec les jeunes élus mais aussi avec leurs parents, entretiens dont nous divulguons également les conditions de réalisation et de « réussite ».

1. L'observation participante : Être un « ami adulte »

> Je suis ce lundi matin dans la classe de CM2 de Guy. Après la correction d'un exercice de français, il est prévu de faire un cours d'« instruction civique » sur les différents types de régimes politiques. L'instituteur envisage ensuite de revenir sur les élections au CME qui se sont déroulées la semaine précédente, en proposant une discussion avec ses élèves. Je m'installe en fond de classe, et me retrouve proche de Pia, 10 ans, que je connais depuis un an déjà puisqu'elle est une jeune conseillère du CME gondecourtois, et fait donc partie de la première génération d'élus. Pia est une grande fille blonde (sans doute la plus grande de l'école, ce qui la rend facilement identifiable), qui n'hésite pas à venir me parler à la fin des cours ou après les séances du CME, soit pour me donner ses impressions, soit pour m'interroger sur ce que j'écris. Elle semble dans un premier temps ravie que je m'assieds à proximité d'elle, chuchote quelques mots en riant à son voisin tout en me regardant. « *Ahah, te revoilà !* » me glisse-t-elle. Lorsque le cours d'instruction civique débute, je place un dictaphone sur la table et m'apprête à prendre des notes écrites. Ma présence couplée à celle de cet appareil semble beaucoup perturber Pia, qui ne cesse de vouloir déchiffrer mes notes et de vouloir manipuler l'enregistreur, tout en me proposant ses commentaires (« *tu vas pas écrire tout ce que tu enregistres ?* ») à tel point que Guy, voyant l'agitation que nous créons, interrompt le cours jusqu'à ce que le calme revienne. Mais, à peine quelques minutes plus tard, alors qu'une question est posée par l'instituteur sur les pièces qu'il faut présenter pour pouvoir voter et qu'aucun élève ne semble détenir la réponse, Pia se tourne vers moi et m'interroge : « *si je dis "un passeport", c'est bon ?* ». Je lui réponds que n'importe quelle pièce d'identité fait l'affaire. Et, alors qu'elle paraissait initialement me poser cette question pour « confirmer » que sa réponse était bonne, pour ensuite lever la main et la soumettre à son enseignant, elle semble oublier le cadre du cours et préfère finalement me demander « *combien il existe de pièces d'identité* ». Je lui réponds tant bien que mal. Et quand notre conversation s'achève, je vois que Guy et bon nombre d'élèves sont tournés vers nous, dans un grand silence. Guy, visiblement agacé, s'adresse à Pia et moi : « *bon, vous deux, ce serait peut-être mieux de cesser les messes basses et de s'intéresser au cours !* ». Comme pris la main dans le sac et gêné par la situation causée, je me tais jusqu'à la récréation, tandis que Pia ne cesse de me regarder en riant.
>
> (*décembre 2010*)

Cette anecdote illustre les difficultés rencontrées par un chercheur quand, dans un cadre où des enfants sont censés adopter une certaine discipline, il s'agit de

trouver la distance adéquate entre ceux-ci, dont il faut parvenir à saisir les réactions, les attitudes et les représentations, et les adultes, qui cherchent à organiser des activités selon la bienséance scolaire, sans que ne soit mise en péril la finalité de la recherche. Dans ce cas précis, alors que l'installation en fond de salle nous offrait une position *a priori* confortable de simple observateur que rien ne semblait devoir perturber (les enfants ayant voté quelques jours auparavant, ils nous avaient identifié et avaient en outre été prévenus de notre présence ce jour, ce qui limitait les effets de surprise ou de curiosité), nous nous sommes retrouvé dans une situation dans laquelle une trop grande proximité avec une élève a perturbé le déroulement « normal » du cours, puisque, de simple observateur, nous étions passé à membre du groupe d'élèves, comme l'indique l'interpellation de l'instituteur (« *vous deux* »), nous plaçant sur un pied d'égalité avec Pia. Celle-ci, par sa réaction à la limite de la moquerie à notre égard, semble aussi s'être bien rendue compte de cette situation insolite : alors que jusqu'à présent, notre présence en classe n'était que passive, elle prenait un côté inattendu pour Pia, qui voyait que nous pouvions aussi nous faire rappeler à l'ordre. Cette péripétie n'a pas manqué de faire réagir Pia lors de la récréation suivante : prenant à témoin quelques-uns de ses camarades, elle nous a montré du doigt en riant : « *tu t'es fait disputer comme nous !* ». On voit l'ambivalence de cette situation : d'un côté, elle semble nous discréditer en tant qu'adulte « responsable » aux yeux de l'enseignant, puisque nous apparaissons comme incapable d'assumer le rôle qui est traditionnellement dévolu aux adultes. D'un autre côté, elle présente l'avantage, du côté des enfants, de leur donner l'impression que nous sommes des leurs, ce que dit bien Pia. Ainsi, ce type d'épisode peut contribuer à renforcer un sentiment de proximité propice à des échanges qui n'auraient pas lieu si nous nous contentions d'observations passives et dénuées de contacts plus personnels. Trouver sa place sur le terrain nécessite donc de passer par des moments de « trahison » vis à vis de l'un ou l'autre « camp » (adultes/enfants). Il apparaît dans un premier temps plus opportun de garantir notre « sérieux » aux adultes, avant de tenter de s'identifier davantage aux enfants, afin que ceux-ci ne nous considèrent pas comme un adulte en plus qui reprendrait ses attributions classiques : surveillance, sanctions. Nous souhaitons donc ici, à partir d'exemples issus de notre expérience de terrain, relater les questionnements qui se posent au chercheur en pareille situation, afin de déterminer, selon les moments de la recherche, quels sont les rôles qu'il peut tenir.

1.1. Articuler distance et proximité avec les enfants

Dans leur ouvrage méthodologique consacré au travail avec les enfants[507], Fine et Sandstrom dégagent quatre positions, qui sont davantage des idéaux-types, que le chercheur, dans toute enquête, peut adopter : *supervisor*, *leader*, *observer*, *friend*. La spécificité de la recherche avec des enfants en exclut certaines. Par exemple, le rôle de « dirigeant » (supervisor[508]) est, selon les auteurs, incompatible avec toute recherche

[507] FINE Gary Alan & SANDSTORM Kent, *Knowing Children. Participant observation with Minor*, op. cit. p. 14 et suiv.
[508] Traduire ce mot par « superviseur » en français aurait omis de souligner le caractère contraignant de sa signification anglaise.

ethnographique en ce domaine, dans la mesure où il exclut toute forme de relation affective entre enquêteur et enquêtés. L'autorité que requiert ce rôle s'apparente davantage à celle nécessaire aux professeurs sévères ou aux gardes de camp. On peut considérer que le rôle de *supervisor* dénué de relation affective « positive » et limité à un aspect répressif, n'est pas propice pour effectuer une recherche dont les finalités consistent à recueillir le point de vue des enfants.

Le rôle de « leader », au sens d'animateur, s'il demeure une relation d'autorité, se différencie du précédent en ce qu'il met en place des relations personnelles avec les enfants. C'est en général la manière dont sont définies les relations entre élèves et enseignants[509], ou entre élèves et d'autres professionnels amenés à intervenir régulièrement auprès d'enfants. Le cadre normatif de ce type de relation reste celui des adultes. Selon les auteurs, « *le respect que les enfants portent à leur "leader" peut les inhiber dans le dévoilement de leurs sentiments ou de leurs comportements privés, qui peuvent être contraires à l'image qu'ils souhaitent donner. Ce respect peut être une barrière à la recherche. En retour, on attend de l'adulte qu'il se comporte en adulte. Ses responsabilités, en tant que leader, l'empêchent de rester dans l'ombre et de regarder comment la culture enfantine s'exprime*[510] ».

Le rôle d'observateur est considéré par les auteurs comme l'opposé de celui de leader. C'est celui dans lequel le chercheur ne dispose d'aucune autorité formelle et ne noue aucune relation affective. Un tel rôle consiste à ne participer en aucune manière aux observations : il peut être endossé quand l'étude des comportements manifestes est plus importante que la rhétorique que les enfants donnent sur leurs propres comportements. En pareil cas, « *les enfants ont peu ou pas de motivation pour permettre à l'observateur d'apprendre les relations sociales par lesquelles leur groupe fonctionne. Parce que l'observateur est considéré comme un adulte étranger à leur monde, ils lui cacheront les comportements auxquels ils imaginent que des adultes inconnus pourraient s'opposer*[511] ».

Le dernier rôle proposé est celui d' « *ami* » : il s'agit ici d'interagir le plus possible avec ses enquêtés. La réussite de ce rôle repose sur l'expression explicite de relations d'affection entre enquêteur et enquêtés, combinée à un manque relatif d'autorité et l'absence de sanction du comportement envers ceux qui sont étudiés. Les auteurs indiquent toutefois que l'éventualité de tenir ce rôle relève davantage d'une chimère que d'une possibilité réelle, car la différence d'âge et de pouvoir demeure, empêchant d'être considéré

[509] KOHL Herbert, *36 Children,* New York, New American Library, 1967 ; RICHMOND George, The micro-Society School, New York, Harper & Row, 1973.
[510] FINE Gary Alan & SANDSTORM Kent, *Knowing Children. Participant observation with Minor*, op. cit. p. 15-16.
[511] *Ibid*, p. 16.

comme pair, même si certains chercheurs ont insisté sur les possibilités d'une véritable amitié entre un adulte et un enfant[512].

Quelle attitude adopter dans le rapport avec les enfants ? Faire de l'autorité ? Être leur ami ? Ces différents rôles, en réalité, n'existent jamais de manière continue tout au long d'une recherche. Leur présentation offre toutefois l'avantage de proposer un éventail, non exhaustif, des avantages et inconvénients qui se présentent dans notre relation aux enfants. En fonction des circonstances, nous sommes amené à adopter des formes hybrides de ces catégories, car chacun d'elles ne peut correspondre à l'ensemble des situations auxquelles nous sommes confronté. Si le statut d'ami semble le mieux à même de prendre en compte la réalité du monde enfantin, d'autres préoccupations sont à prendre en compte, à commencer par le maintien de notre position sur le terrain, négociée avec des adultes. Adopter une position d'autorité équivaudrait à reproduire d'emblée la hiérarchie constitutive des catégories « adultes » et « enfants », ainsi que les stigmates et prénotions qui l'accompagnent. De notre point de vue, une manière de s'en tirer à bon compte consiste à adopter une démarche d'observation participante. Celle-ci se base sur une présence où, au lieu de rester extérieur à ce que nous observons, nous entrons en relation avec la population étudiée. Réduire ainsi la distance entre enquêteur et enquêtés permet de mieux comprendre comment se construit le point de vue de ces derniers, et évite d'y importer des représentations issues de l'extérieur. Cette technique permet, selon les moments, de se retrouver tantôt proche des enfants, tantôt proche des adultes, en réduisant les risques de compromission de notre présence sur le terrain et auprès des enfants.

Nous développons ici davantage les difficultés rencontrées sur le terrain, mais sachons aussi reconnaître qu'une fois des terrains « acquis », les enfants sont, de manière générale, chaleureux et disposés à nous parler, visiblement flattés qu'un adulte vienne annoncer qu'il fait « *un livre sur [eux]* ». Ils savent se montrer bavards, même s'il faut parfois du temps pour comprendre la signification de leurs propos. De la même manière, certains parents se montrent très enclins à évoquer la fierté qu'ils ressentent à ce qu'un(e) membre de la famille soit élu(e) dans un conseil municipal d'enfants. Jasmine nous confiait ainsi : « *j'ai raconté plus à mon père qu'à ma mère, parce qu'elle était venue.*

[512] GOODE David, « Kids, Culture and Innocents. », *Human Studies,* volume 9, issue 1, 1986, p. 83-106 ; MANDELL Nancy, « The Least-Adult Role in Studying Children », *Journal of Contemporary Ethnography*, 16, p. 433-467, 1988. Katharine Throssell considère dans sa thèse que William Corsaro (*We're Friends, right ? Inside Kid's Cultures*, Washington, Joseph Henry Press, 2003) défendrait l'idée qu'il est tout à fait possible d'établir une relation d'amitié avec les enfants, particulièrement dans des cas où l'on est sur le terrain pour de longues périodes de temps : on serait alors en mesure de développer des liens plus étroits avec les personnes interrogées que ce ne serait possible dans le cadre d'une seule interview : « *le travail de William Corsaro en est un excellent exemple. Une grande partie est ethnographique, basée sur une vaste observation, et des entretiens avec les enfants dans leurs mondes, en particulier l'aire de jeux. Grâce à travail de terrain, il a pu surmonter les plus évidents signes de distinction, comme la taille (en essayant autant que possible d'être à leur niveau), au point où les enfants en sont venus à l'accepter comme quelqu'un qui n'était pas tout à fait comme les autres adultes, une sorte d' "adulte incompétent", un "grand enfant". Certains l'ont même surnommé "Big Bill". Être assimilé à un "ami" lui a permis de construire des relations de confiance et d'observer des éléments que les enfants n'auraient normalement pas fait ou dit aux adultes* » (THROSSELL Katharine, *Child and Nation. A Study of Political Socialisation and Banal Nationalism in France and* England, op. cit.p. 168). Nous pensons, comme nous l'expliquons plus bas, qu'il y a méprise dans la traduction du terme « friend », et que la relation de Corsaro à ses enquêtés n'est pas à proprement parler « amicale ».

Ils en pensent que c'est bien. Quand je leur ai dit, ils étaient contents, ils ont appelé tous les oncles et la famille ». Alors que nous nous rendions à une manifestation du CME lillois (après-midi ludique avec présence de stands associatifs), le grand-père de Pierre ne cesse de vanter les mérites de son petit-fils, alors même que nous n'avions pas engagé la discussion sur ce point précis : « *un jour il a été à l'assemblée nationale à Paris avec Martine Aubry, il a dormi chez elle à Paris pendant une semaine ! Ah oui, ah oui, c'est incroyable ! Ma fille et mon beau-garçon, ils sont invités par Martine quand il y a des concerts et des trucs comme ça, à cause de lui, de Pierre. Et puis vous pouvez prendre des magazines... Chez moi, j'ai au moins trois illustrés uniquement avec des photos de Martine Aubry et de lui. Il connaît tous les journalistes, les photographes, ils lui posent des questions. L'autre fois, elle devait se présenter pour les élections, ben les journalistes sont venus lui demander si vraiment elle... mais motus, bouche cousue, il ne parle jamais, c'est dingue hein !*[513] ». Cette façon dont les enfants et leurs parents peuvent se montrer avenants, si elle apparaît de prime abord comme une facilité pour la recherche, s'avère parfois problématique en raison de malentendus liés à nos questions de recherche et la situation particulière d'une recherche avec des enfants. En effet, dans la mesure où les objectifs de la recherche présentés à certains adultes nient certaines dimensions politiques que nous abordons avec les enfants, nous nous retrouvons en situation délicate quand certains d'entre eux rapportent ensuite nos conversations à des adultes qui, décontenancés, nous rappellent à l'ordre sur certaines limites à ne pas franchir. Cet extrait que nous avons cité en préambule en est un bon exemple :

> Après-midi « rencontre avec des associations », avec quelques élus du CME lillois. Alors que je discute dans la grand hall de la mairie avec Inga et son amie Gabrielle, les deux jeunes élues me font spontanément part du soutien de leurs parents au candidat du Parti socialiste et, durant quelques minutes, elles m'expliquent qu'elles-mêmes soutiennent François Hollande et rejettent Nicolas Sarkozy (« *François Hollande, on trouve qu'il a beaucoup plus d'idées par rapport à Nicolas Sarkozy... même si y en a qui sont pas toujours bonnes ! Mais on trouve que Nicolas Sarkozy, c'est vraiment un président mauvais, il donne un mauvais exemple, et c'est surtoutun menteur* »), arguments à l'appui. La conversation se termine après que je leur aie demandé quels autres candidats elles connaissaient et quel est leur avis sur ceux-ci. Je poursuis mes observations. Une dizaine de minutes plus tard, alors que je passe à proximité de Caroline, animatrice, elle m'interpelle, visiblement en colère : « *dis, des enfants sont venus me voir, tu leur demandes quelles sont leurs préférences ou je sais pas quoi ?* ». Je lui explique pour la énième fois les raisons de ma présence, et, sommé de me justifier, je minimise la portée de la discussion avec Inga et Gabrielle, en expliquant que l'on évoquait leurs parents et la campagne présidentielle en cours. « *Bon, on s'entend bien hein, merci, le CME est apolitique et le restera* », conclut Caroline.
>
> (mars 2012)

Outre l'intérêt du contenu de la discussion avec les jeunes élues, sur lequel nous reviendrons plus tard, cet épisode révèle les malentendus que notre enquête

[513] Discussion informelle avec le grand-père de Pierre, 21 mars 2012.

suscite : entre des enfants-objets d'études quant à la dimension politique de leur présence dans les CME et des adultes parfois peu au fait de nos objectifs précis et niant totalement que les enfants qu'ils encadrent puissent avoir de telles représentations (le « reproche » semble d'autant plus injustifié que l'échange sur la campagne présidentielle de 2012 et les représentations exprimées ont été amenées par les jeunes filles elles-mêmes), notre présence semble par moments indésirable voire compromise tant nous bousculons le fonctionnement habituel de la structure en y important des problématiques qui devraient y rester étrangères. La soudaine révélation de nos discussions avec les enfants à des adultes qui n'imaginaient pas un tel contenu paraît relever pour ces derniers d'une forme de « trahison » : selon le discours officiel, le CME étant « apolitique », nous devrions en prendre acte, éviter de « politiser » nos conversation avec ses membres, et davantage nous tourner vers des objectifs plus légitimes à leurs yeux. D'un côté, suite à de nombreuses rencontres, nous sommes parvenus à échanger avec Gabrielle et Inga sur des éléments biographiques permettant l'expression de préférences et d'ordonnancements du monde social, et nous avons la faiblesse de croire que ces échanges ont été rendus possibles par la construction progressive d'une confiance entre elles et nous. D'un autre côté, le fait que les jeunes élues aient rapporté notre conversation, certainement sans intention malveillante, fragilise notre position vis à vis de ceux qui nous ont permis d'accéder à un terrain de recherches. Notre présence et les conditions de notre enquête demeurent fragiles. C'est pourquoi nous ne devons pas omettre de « soigner » ceux à qui nous la devons.

Le rôle que nous avons adopté dans notre recherche est donc complexe. Il a relevé tantôt de l'« ami » tel que nous l'avons précédemment évoqué, mais a été couplé à d'autres formes de relation : grand frère, étudiant, journaliste, surveillant... Nous souhaitons souligner que notre attitude au cours de l'observation participante n'est pas une et immuable. Elle ne cesse de se façonner et d'être remodelée au gré des situations et des opportunités. Au final, dans le cadre d'une relation triangulaire, il convient de jongler entre des moments où l'on correspond à ce qui est attendu des adultes, et d'autres où il s'agit de construire une relation de confiance avec les enfants.

1.2. Pour les adultes : savoir montrer des moments d'autorité

Rappelons que nous devons notre présence sur les terrains d'enquête après rencontres et négociations avec les adultes responsables. Si l'accès au terrain s'est fait sans difficulté majeure dans les CME, aussi bien à Lille qu'à Gondecourt, les conditions de notre présence en classe sont fort différentes. À Lille, étant accompagnateur des animatrices de mairie et uniquement présent lors des périodes de « sensibilisation », notre présence n'a jamais posé de problème et n'a été que ponctuelle, n'offrant pas la possibilité de nouer des liens dans l'enceinte même de l'école. Notre présence à Gondecourt a été plus régulière et présentait davantage de contraintes. En effet, comme nous l'avons précédemment énoncé, notre présence, en dehors des jours d'élection au CME, était clandestine, puisque non-autorisée par l'inspection académique. Dès lors, il

nous a semblé que notre position, ici plus fragile qu'ailleurs, nécessitait d'autant plus de prudence et se devait d'offrir les meilleures garanties de notre « sérieux » envers les adultes responsables, sans quoi il aurait été assez aisé de nous signifier que nous n'étions plus le bienvenu, le moindre « faux-pas » mettant le directeur de l'école dans une situation elle-même vulnérable. C'est pourquoi les premiers instants de notre présence au sein de l'école Jacques Prévert en tant que chercheur officiellement autorisé à effectuer son enquête se sont limités à un rôle clairement défini : en l'occurrence, nous avons prêté main forte à l'équipe municipale en décembre 2009 pour l'organisation des premières élections. Nous avons été chargé de nous occuper d'une urne afin de nous assurer que l'élection se déroulait conformément aux consignes données aux élèves et, le cas échéant, de signaler aux adultes qu'un enfant a oublié l'une des étapes indiquées (passage dans l'isoloir, émargement...). Initialement, il nous avait été demandé de rectifier nous-même ces écarts à la norme, mais nous avons préféré en référer aux adultes, car il nous a semblé que prendre part de manière trop active au processus électoral outrepassait notre rôle. Il nous a paru plus opportun de procéder ainsi pour constater comment les élèves et instituteurs ou employés de mairie réagissaient face à un « dysfonctionnement », plutôt que d'intervenir directement et devenir un « acteur actif » de l'élection.

Gondecourt, premières élections du CME. J'ai un rôle d'assesseur, peu contraignant, qui me permet d'observer globalement la salle de vote (décembre 2009)

Cette position a offert plusieurs avantages : en nous contentant d'énoncer « *a voté* » aux électeurs tout en observant comment les enfants agissaient, puis en aidant au décompte des voix, nous avons le sentiment d'avoir été aux premières loges de l'événement tout en restant suffisamment en retrait pour que notre présence ne modifie pas substantiellement son déroulement. Les déplacements des enfants sont relativement limités, si bien que nous pouvons les observer selon une certaine « logique » : celle du parcours qu'ils sont censés suivre, c'est à dire prendre des bulletins, se rendre dans l'isoloir, puis glisser un bulletin dans l'urne. Notre position permet surtout de connaître le nom de chaque électeur, dans la mesure où nous sommes notamment chargés de l'émargement[514]. De plus, ce rôle permettait de correspondre à ce que Wilfried Lignier désigne par les « *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*[515] ». Pour une première entrée dans ce cadre scolaire, il nous a paru important de « rassurer » les adultes quant à notre « fiabilité » en tant qu'élément *introduit* mais pas *intrusif*. Être cantonné à un rôle appelant à ce que la discipline soit respectée a ainsi pu contribuer à rendre notre présence légitime, plus que si nous avions agi comme un électron libre, sollicitant sans cesse les enfants sur leurs impressions, en donnant le sentiment d'être « ingrat » vis à vis de ceux à qui nous devons l'accès au terrain. Nous avons ainsi contribué au « bon » déroulement de ces élections et espérons avoir fait part de notre capacité à rendre service le cas échéant. Enfin, cette position nous a permis de « prendre nos marques » face à une situation relativement inédite : se retrouver au cœur d'une école et être confronté à ses nombreux membres est plutôt déstabilisant pour un adulte, tant semble s'y jouer une multitude d'interactions insaisissables au premier abord, accompagnés en outre d'un important brouhaha. Patrick Rayou écrit ainsi qu' « *une cour de récréation d'école primaire présente un spectacle à la réflexion déconcertant. C'est, surtout lorsque l'espace est assez restreint, un véritable mouvement brownien qui l'agite. Les enfants s'y courent après en tout sens, s'arrêtent puis repartent, imprévisibles*[516] ». Si les élections ce jour se sont déroulées dans un contexte plutôt cadré

[514] Julie Delalande souligne ainsi une situation similaire : « *Dès mes premières récréations, je constate la difficulté de démêler d'une circulation apparemment anarchique et d'un brouhaha incessant des jeux, des amitiés, des dialogues. Repérer un groupe de joueurs nécessite déjà de connaître les visages et les prénoms des enfants pour comprendre de qui on parle et constater ou non la stabilité du groupe d'un jour à l'autre. C'est pourquoi l'enquête de terrain est facilitée par une présence dans la classe où les circulations sont réduites et où l'institutrice appelle fréquemment les enfants par leurs prénoms* », DANIC Isabelle, DELALANDE Julie & RAYOU Patrick, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, op. cit., p. 125-126.

[515] LIGNIER Wilfried, « La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants », art. cit., p. 31.

[516] RAYOU Patrick, *La Grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, op. cit, p. 69. Dans le même ordre d'idées, les réflexions de Geroge Spindler et de Julie Delalande témoignent du désarroi initial d'un chercheur confronté à un tel spectacle : « *je m'asseyais dans les classes pendant des jours en me demandant ce qu'il y avait à observer. Les élèves, assis à leurs bureaux, se tortillaient, bavardaient, écrivaient, lisaient, faisaient les malins. Que pouvais-je écrire sur mon carnet de terrain vide ?* » (SPINDLER, George. *Doing the Ehnography of Schooling: Educational Anthropology in Action,* New York: Holt Rinehart and Winston, 1982) ; « *Lors de mes premières*

par les consignes qui avaient été données en classe, l'arrivée de chaque classe dans le grand préau de l'école où elles avaient lieu a immanquablement donné lieu au même spectacle visuel et bruyant face auquel nous aurions été bien en mal de nous situer si nous n'avions pas été cantonné à un rôle précis.

Dépouillement au cours duquel j'ai pour "mission" d'expliquer aux jeunes électeurs la façon dont il faut procéder, décembre 2009.

Dans les ateliers de lecture, nous avons prêté main-forte lors des ateliers avec Yann, dans le cadre scolaire. Après un moment durant lequel seul Yann raconte les histoires issues des albums, se passe un moment durant lequel les enfants disposent d'une sorte de temps libre d'un quart d'heure au cours duquel ils peuvent emprunter l'album qu'ils souhaitent, pour le manipuler, le lire, ou juste en regarder les illustrations. Certains enfants demandent à ce que les adultes présents leur fasse une lecture individualisée et particulièrement en maternelle puisqu'ils ne savent pas lire. Durant ces moments, nous avons accepté les requêtes des enfants qui nous sollicitaient. À d'autres moments, Yann a demandé de l'aide pour tel(le) enfant apparemment en difficulté seul(e) avec un album : « *Damien, mets-toi près d'elle parce qu'apparemment, c'est difficile* ». Yann se trouve parfois dans la même situation que nous : ni du côté des enfants, ni du côté des enseignants, il prête

journées dans la cour, j'ai surtout le sentiment de ne saisir qu'une infime partie des interactions enfantines et de comprendre bien mal les enjeux de ces interactions. Ce n'est qu'en s'ajoutant les unes aux autres que mes observations permettront une interprétation de ce qui se joue entre enfants » (DANIC Isabelle, DELALANDE Julie & RAYOU Patrick, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, op. cit., p. 126).

attention à tous : « *moi je suis dans une situation confortable, parce que je ne suis pas leur enseignant. Je peux me permettre d'être tantôt distant tantôt familier avec eux. Tu vois là, quand l'enseignante est partie, tout de suite, ils ont fait les "cacous", je leur ai juste dit "hé, c'est bon, on est entre adultes, on se prend en main", je n'ai pas employé la sévérité ou la sanction* ».

Prêter main-forte à Yann lors de ces moments plus libres permet de devancer les éventuelles méfiances des enseignants qui ne nous verraient sinon que prendre des notes qu'elles ignorent en retrait, et permet aussi à Yann de se délester d'une partie de sa charge, notamment avec les collégiens, bien plus agités et demandant une attention particulière.

1.3. Du côté des enfants : privilégier des moments de sympathie

L'accès à une école, à un CME, ne garantit pas en soi que nous allons pouvoir faire partie du groupe des enfants : la proximité physique n'est pas forcément un préalable aux proximités affectives et intellectuelles, ce qui n'est d'ailleurs pas une situation spécifique aux relations entre un chercheur et des enfants. Des explications supplémentaires sont nécessaires pour présenter les relations que nous avons instaurées avec les acteurs de notre enquête. Dès 1988, Fine et Sandstrom ont insisté sur la spécificité des contraintes liées à une enquête avec des enfants[517]. Plus récemment, des auteurs sont revenus sur ces questions méthodologiques. Ils soulignent pêle-mêle les difficultés que constituent la distance sociale[518], « *la barrière de l'âge*[519] », ou la « *domination aggravée des grandes personnes*[520] », soit autant d'obstacles qu'il s'agit de minimiser afin d'investir l'espace des enfants. Plusieurs moments nous ont permis de mettre en œuvre cette tâche. Parallèlement, nous pouvons tenter de profiter de notre position de chercheur, un statut original que les enfants ne connaissent pas. N'étant ni parent, ni maître, ni surveillant, nous avons tenté, à chaque fois que cela a été possible, de préciser ce que signifiait cette identité, à savoir : nous n'avons pas pour but de faire respecter l'ordre, de rétablir la justice, de résoudre les conflits, et encore moins d'imposer notre autorité. Généralement, lors d'une première rencontre avec une classe, nous avons été invité à nous présenter brièvement. Nous avons indiqué, de façon simple que nous faisions une thèse, que nous présentions comme « *un gros livre* » concernant les CME et la façon dont se déroulaient les élections et la façon dont on en parlait en classe. Nous avons principalement mis l'accent sur cet intérêt pour les enfants, afin d'insister sur l'intérêt qu'ils représentent pour nous. Dans un lieu où, habituellement, les

[517] Sans discuter la pertinence des rapprochements effectués, nous retiendrons l'idée « *Comme le chercheur blanc dans une société noire, comme le chercheur mâle étudiant des femmes, comme l'ethnologue observant une tribu lointaine, l'observateur participant adulte qui tente de comprendre une culture enfantine ne peut parvenir sans mal à passer pour membre de ce groupe (...) Alors que certaines contraintes se posent au chercheur confronté à d'autres 'groupes protégés', d'autres sont spécifiques en raison des effets de la différence d'âge entre le chercheur et ses enquêtés* », FINE Gary Alan et SANDSTORM Kent, *Knowing Children. Participant observation with Minor*, op. cit., p. 13.

[518] VANHEE Olivier, « Interviewer des enfants sur leurs pratiques culturelles : problèmes de méthode », art. cit.

[519] LIGNIER Wilfried, « La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants », art. cit.

[520] DANIC Isabelle, DELALANDE Julie & RAYOU Patrick, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, op.cit., p. 105.

enfants viennent pour écouter et apprendre, le type de relation que nous avons tenté d'instaurer visait à inverser cette perspective, dans la mesure où il s'agissait, cette fois, d'apprendre des enfants en les valorisant. Ce message semble être bien passé puisque, comme nous l'écrivions précédemment, les enfants se montrent généralement curieux et hospitaliers. Cette forme de valorisation a également des effets indésirés, puisque la perspective d'être cités dans « un livre » amène quelques enfants à nous suivre dans nos moindres faits et gestes dès le premier jour, imaginant que tout nous intéresse, puisque nous avons bien précisé que nous venions pour eux...

La construction de la confiance avec les enfants passe, selon notre point de vue, par le partage d'expériences, qu'elles soient passées ou présentes. À Gondecourt, nous avons mis en avant cette proximité, d'autant plus avec les enfants de la classe de Guy, qui a été notre instituteur en CM2, afin de montrer que nous avons été « comme eux », ce qui ne manque pas d'en intriguer quelques-uns qui supputent alors sur l'âge avancé de leur maître... Au delà du moment de présentation formelle, c'est avec le temps que nous sommes parvenus à créer et à cultiver un lien de confiance. La présence régulière aux séances du CME a permis de nouer des relations privilégiées de sorte que certains, comme Pia, se sont sentis autorisés à nous parler d'égal à égal en cours ainsi que nous l'exemplifiions précédemment. Cette présence a également permis, lors de nos retours en classes, de faire des élus que nous connaissons des « *informateurs privilégiés*[521] » pour nous diriger vers les élèves que nous ne connaissons pas.

La relation que nous tentons de mettre en place ne doit pas s'entendre comme une relation d'amitié, ainsi qu'une traduction littérale du rôle de « *friend* » de Fine et Sandstrom le laisserait entendre. Il s'agit davantage d'un terme vernaculaire qui doit être compris avec une grande souplesse d'exécution : nous ne cherchons pas à avoir de nouveaux amis, ainsi que l'indiquent Isabelle Danic, Julie Dealande et Patrick Rayou dans leur discussion sur ces catégories[522]. Depuis que la phase de terrain est achevée, nous n'avons d'ailleurs aucune nouvelle des enfants rencontrés ; il s'agit davantage d'une relation de sympathie et de complicité durant le temps d'enquête, indiquant notre position d'adulte particulier, proche des enfants.

> Première venue dans une classe, seul, sans accompagnateurs du CME. Je me présente puis m'installe en fond de salle. Le cours débute. Si le silence s'impose globalement, quelques chuchotements ont lieu çà et là. Je constate que les bavards se tournent ensuite vers moi, comme s'ils venaient de prendre conscience, après un moment d'égarement, qu'un adulte était derrière eux et pouvait donc les rappeler à l'ordre. Seulement, je ne leur manifeste aucune réprobation et réponds à leurs regards par un sourire. Progressivement, si quelques bavardages persistent, plus personne ne se soucie de ma réaction. J'en

[521] DELALANDE Julie, *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, op. cit., p. 18.
[522] DANIC Isabelle, DELALANDE Julie & RAYOU Patrick, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, op.cit., p. 107.

conclus que les élèves ont compris que ma présence ne visait pas à les surveiller, et qu'ils peuvent donc s'autoriser quelques « écarts » sans crainte.
(novembre 2009)

L'instituteur, Guy, tente d'expliquer à ses élèves comment fonctionne le CME, en s'appuyant sur le témoignage des élus présents dans sa classe : « *donc votre idée est reprise par le conseil municipal [« adulte »], validée, et dans ce cas, ça aboutit. Donc finalement vous êtes obligés de passer par qui ?* » demande-t-il. Plusieurs élèves répondent simultanément « *le maire !* » ; Guy : « *c'est à dire celui qui a...?* » « *le pognon* », souffle alors Gilles, hilare, à ses voisins, à quelques mètres de moi. Je ne peux m'empêcher de sourire en entendant cette réponse. Lorsque Gilles se rend compte qu'elle m'est parvenue, il retrouve son calme et semble très gêné, feignant soudainement d'être très attentif aux propos de son instituteur. Mais, voyant que je le regarde de façon bienveillante et souriante, il se rend compte que sa réponse et son comportement ne lui porteront pas préjudice. Il reprend ses chuchotements pour amuser sa voisine. À la récréation, il vient me voir et me demande, moqueur, si sa réponse sur le pognon était bonne. Sans lui répondre sur le fond, je lui indique qu'il est préférable que Guy ne l'ait pas entendue.
(décembre 2010)

Notre comportement, dans ces deux exemples, vise à montrer aux enfants que même s'ils adoptent des comportements potentiellement déviants[523] et susceptibles d'être sanctionnés si un adulte membre de l'établissement les voyait, nous ne sommes pas là pour dénoncer, faire de la délation ou « cafter ». Nous n'avons pas été témoin de conflits physiques entre élèves, qui auraient appelé une prise de position nette de notre part vis à vis d'enfants à protéger, car dans une situation vulnérable. En revanche, durant les séances du CME, nous avons vu à de nombreuses reprises des scènes de chamailleries entre élus pour lesquelles nous ne sommes, en général, pas intervenus : en décidant de laisser faire, nous avons choisi de ne pas prendre la place des adultes présents déjà responsables du groupe. Lors d'une séance particulièrement agitée, nous avons ainsi croisé le regard accusateur de Marylin, animatrice à Gondecourt, qui sans doute comptait sur nous pour maintenir le calme, ce qui souligne là aussi notre position intermédiaire entre adultes et enfants, avec deux parties à satisfaire. Notre présence se veut sur ce point la moins interventionniste possible. Nous avons souvent feint de ne rien voir en détournant le regard, afin d'éviter au mieux des moments au cours desquels nous devrions être amené à faire preuve d'autorité, pour que les enfants, malgré notre présence, modifient le moins possible leur comportement. Il a cependant existé des exceptions à cette position de principe. Tout d'abord, l'établissement d'une relation de confiance avec les enfants peut passer par notre participation à des activités auxquelles les instituteurs ne participent pas. Il existe parfois une mince frontière entre ce qui est considéré comme un comportement approprié et ce qui est gênant quant à notre position. La relation particulière que nous tentons d'instaurer pose des questions éthiques. Ainsi, pour trouver la confiance d'un groupe dans sa globalité, il nous a parfois semblé nécessaire d'agir au détriment de l'un de ses membres. Cette situation rappelle l'exemple de « la chaussure de Bastien », développé antérieurement par Wilfried Lignier. Au cours

[523] BECKER Howard, *Outsiders : études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985 (trad. de l'américain par Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie).

d'une séance du CME gondecourtois, nous nous sommes aperçus qu'un stylo passait de main en main :

> Alors qu'Amandine parle et que les élus l'écoutent en silence, on s'agite en face de moi : Maxime vient de voler le stylo d'Alice et le transmet discrètement à son voisin de droite, qui fait de même. Alice proteste contre ses collègues élus : « *rendez-moi ça !* ». Le but de la farce est de faire en sorte qu'Alice soit rappelée à l'ordre, sa réaction étant bien plus expansive et bruyante que l'application avec laquelle les complices font circuler le stylo. Les tables sont disposées de façon circulaire, si bien que le stylo finit par se retrouver entre mes mains. Estimant qu'Alice est victime d'une injustice, je lui rends son stylo. Les autres élus sont déçus, j'entends même « *pfff, c'est pas drôle !* ». La séance reprend et, quelques minutes plus tard, Maxime recommence. Cette fois, je joue le jeu et transmets le stylo à ma voisine, Anne-Sarah. Alice me regarde l'air meurtri pendant que ses collègues semblent se réjouir de ma participation. Le stylo revient finalement rapidement vers Alice. À la fin de la séance, je vais lui parler en aparté et tente de minimiser l'événement. Elle me dit en souriant : « *ce n'est pas parce que les autres font des bêtises que tu dois faire pareil* ». Je crois qu'elle ne m'en veut pas.
>
> (février 2010)

Cette situation est problématique à gérer : indiscutablement, nous avons peiné Alice, en nous rendant complice d'une farce qui s'est faite à son détriment, et ce d'autant plus que, quelques instants auparavant, nous nous étions rangé à ses côtés. Mais, en prenant fait et cause pour elle, c'est l'ensemble du groupe que nous avons déçu dans un premier temps, par notre incapacité à partager un moment de complicité collective. « Heureusement », dans un second temps, Maxime a réitéré son tour, et les enfants, sans tenir compte du fait que nous l'avions interrompu la précédente fois, nous ont offert l'occasion d'y participer à nouveau. Cette fois, considérant qu'il s'agissait d'un test qui aurait pu nous classer définitivement parmi les « rabat-joie », nous avons sauté sur l'occasion pour partager ce moment avec les élus. Cette prise de distance provisoire avec l'un des membres du groupe se fait au profit d'un rapprochement avec le groupe enfantin dans son ensemble. Du point de vue du groupe, nous avons pu montrer que nous étions capables d'avoir une complicité commune. Quant à Alice, il nous a semblé important de lui parler ensuite, à l'écart du groupe, afin de lui signifier que nous aurions eu le même comportement avec le stylo d'un (e) autre. Ainsi, nous avons montré au groupe notre capacité à agir comme un pair, et s'il y avait malentendu avec Alice, nous avons tenté de le régler de manière privée. De la même manière, au cours d'une séance à Lille où une jeune élue a indiqué que, de son point de vue, « *il faut tuer les gens qui sont pour la peine de mort* », nous avons contribué, avec les autres élus présents, à nous moquer d'elle, pour indiquer notre appartenance au groupe. Puis, nous sommes allé lui parler en tête à tête pour discuter plus calmement de la contradiction que recelait son propos, sans qu'elle n'imagine qu'elle est mise au ban du groupe.

Les relations avec les enfants rencontrés dans le cadre de l'association ont globalement suscité les mêmes réflexions et les mêmes « stratégies » : participer à des jeux, parfois au détriment de l'un pour être accepté par les autres. Par moments, la difficulté de certaines situations personnelles nous a rendu impuissant et quelque peu désemparé.

> Nous rentrons de l'école maternelle où les collégiens ont lu des histoires pour les plus petits. En chemin, je me trouve à un moment à côté de Sébastien, qui semble marmonner J'entends « *héritage* », « *il faut faire quelque chose* »... Je me dis qu'il récite peut-être une réplique de cinéma. Puis, montrant que je m'intéresse à lui, quand je lui demande de quoi il parle, il m'évoque - laborieusement, son élocution est mauvaise - le fait qu'il a trouvé une lettre par hasard chez lui, où il était écrit « testament », et que son père y écrit qu'il donnait tout à sa mère et à lui, et que ça a été écrit il y a longtemps. Je ne sais pas quoi répondre et songe même à une plaisanterie qu'il pourrait me faire. Dans le doute, je reviens sur les lectures qui viennent d'être effectuées. Plus tard, je relate ce que j'ai cru entendre à Yann. Il me dit : « *ah oui... Son père s'est pendu, et il a trouvé une lettre. Mais t'occupes pas de ça, franchement... C'est justement de situations comme ça qu'on doit les sortir, même un peu, comme ce matin. On se contente de ça. Le reste, c'est malheureux, mais c'est pas pour nous* ».

Si des auteurs ont insisté pour que les chercheurs ne se laissent pas distraire et restent passifs au cours de l'observation participante[524], l'acceptation de notre présence semble devoir passer par des moments actifs au cours desquels nous faisons en sorte de partager des comportements qu'adoptent les enfants. La difficulté réside dans un équilibre à trouver entre attitudes qui nous rapprochent tantôt des enfants, et attitudes qui doivent garantir aux adultes responsables que nous ne sommes pas « un enfant de plus ». D'ailleurs, à diverses reprises, nos enquêtés et les adultes ont pu en appeler à notre autorité ; ce qu'il nous importe ici d'affirmer, c'est que notre acceptation par les enfants passe par des moments où nous prenons des distances avec l'autorité et la discipline traditionnelles. Sans partager à temps plein leurs valeurs et leurs attitudes, il a été nécessaire de rappeler que nous ne sommes pas un adulte aux prérogatives habituelles et que, par instants, nous sommes capables de participer à ce qui constitue la spécificité de leur univers. Être un « ami adulte » des enfants nous a semblé la meilleure attitude pour susciter sympathie et bienveillance des enfants, et confiance et responsabilité à l'égard des adultes.

Outre les questions de distance ou de proximité davantage liées au rapport plus ou moins autoritaire ou permissif que nous devons avoir avec les enfants, les questions de distance sur un mode davantage physique se posent également. Les enfants, objets de nos recherches, suscitent notre intérêt scientifique, mais cet intérêt scientifique passe par une proximité physique. Cette proximité pose des questions éthiques, toujours essentielles dans toute recherche en sciences humaines et sociales, et ces préoccupations sont d'autant plus importantes quand ceux qui en sont les sujets sont considérés comme « vulnérables ». De fait, nous nous trouvons dans de nombreuses situations où des contacts physiques interviennent (par exemple, des enfants nous touchent la main ou le

[524] TAYLOR Steven & BOGDAN Robert, *Introduction to Qualitative Research Methods*. New York, John Wiley, 1984.

bras pour attirer notre attention). Dès lors, la proximité physique entre enfants et chercheur offre parfois des situations ambivalentes, qui fragilisent potentiellement notre position.

2. La présence physique d'*un* chercheur

> *« Attouchements politiques sur mineurs de moins de 15 ans, tu risques cher. »*
>
> (Thomas, un ami, février 2010)

Les rares réflexions sur l'observation participante avec des enfants ne posent jamais une question que pourtant, nous avons assez rapidement identifiée comme saillante sur notre terrain : celle de la proximité physique entre un chercheur adulte, porteur d'une identité sexuelle, et des enfants, que l'on peut biologiquement définir comme vivant dans une période située entre la naissance et la puberté. Seul Wilfried Lignier, à notre connaissance, a abordé frontalement cette épineuse question, en développant « *la mise en jeu du corps adulte*[525] », qu'il s'agisse de force physique ou d'identité sexuelle. L'intérêt sociologique manifesté pour les enfants peut être compris par ceux-ci comme un intérêt autre que celui pour lequel le chercheur est présent. Si nous pouvons considérer que nous sommes effectivement affectivement investi sur notre terrain, il ne faut pas entendre cette affection comme une attirance sentimentale ou physique, mais davantage comme une forme de sympathie et de tendresse pour des enfants que, en effet, nous apprécions, et certains plus que d'autres[526].

Mais qu'en est-il de l'investissement affectif du côté des enfants ? Quand nous avons assisté à la deuxième séance du CME gondecourtois, en février 2010, une jeune élue, Anne-Sarah, s'est timidement approchée pour nous faire une bise, avant de rejoindre ses camarades comme si elle venait de relever un défi. Par la suite, cette forme de salutation est devenue régulière avec les élues, sans que notre impression que les filles aient le sentiment de braver un interdit ne s'évapore. On peut bien sûr interpréter ce comportement de plusieurs manières, mais il nous semble signifier une conscience des différences sexuelles et une ambiguïté quant à la manière dont elles envisagent leur relation au chercheur. En d'autres circonstances, le moindre soupçon d'ambivalence avec des enfants ferait que nous nous éloignerions d'eux spontanément, mais notre intérêt scientifique pour eux alimente sans cesse des échanges dont nous ne sommes pas certains qu'ils soient perçus de la même manière que l'image que nous en avons. Ces formes de

[525] LIGNIER Wilfried, « La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants », art. cit., p. 26 et suiv.

[526] Il est par exemple difficile de s'attacher personnellement à un enfant qui nous affirme plusieurs fois que, quand il joue à Fifa (jeu de football), il « *ne veu[t] pas que ce soit l'arbitre noir, il est mauvais, et puis j'aime pas les noirs* ». En pareil cas, notre défi, neutralité oblige, consiste à tolérer des propos qui, en d'autres circonstances, nous sembleraient inacceptables. Il nous faut à l'inverse tenter de comprendre ce qui explique une telle représentation, tenter de pointer les limites d'un tel raisonnement mais sans apparaître moralisateur.

malentendus se retrouvent également quand, à de nombreuses reprises, les enfants parviennent à déchiffrer notre écriture et à lire un prénom sur nos feuilles de notes. Si, quand il s'agit d'un garçon, les enfants nous demandent s'il y a eu un problème comportemental, voir le prénom d'une fille sur notre carnet suscite en revanche des interrogations sur un mode plus sentimental :

> Alors que je ramasse le stylo que j'ai malencontreusement fait tomber, mon voisin, Amaury, profite de la situation pour jeter un œil sur mes notes. Il parvient à y déchiffrer « *Noémie* » : « *il a marqué Noémie ! Il a marqué Noémie ! Oulalaaaaaa ! Il y a quelque chose entre Damien et Noémie !* ». Noémie me regarde confusément. Pia s'adresse à Amaury : « *mais que t'es bête ! C'est pour sa thèèèèèseee !* ». Je fais gentiment remarquer aux élus qu'en cherchant bien, on peut trouver l'ensemble de leurs prénoms dans mes notes. Maxime se tourne vers Pia : « *fais pas ta jalouse ! Il parle de toi aussi !* ». Pia rougit en grommelant « *mais ça n'a rien à voir...* »
> (Novembre 2011)

Alors que Wilfried Lignier, confronté à une situation similaire, a souligné que les déformations de l'économie affective locale dues à la présence d'un chercheur pouvaient être contenues par « *une logique collective d'exclusion du 'marché des petits copains' (logique portée notamment par les garçons)*[527] », on se rend compte que dans le cas ici présenté, ces déformations sont plutôt initiées par les jeunes élus, même si elles sont exprimées sur un mode ironique. Elles sont d'autant plus pénibles à surmonter ou à remettre en cause que leur dénégation ne doit pas être comprise comme un désintérêt pour les enfants. Ce type d'échange, qui s'est répété à quelques reprises durant notre travail d'enquête, semble signifier qu'existe chez les enfants au moins un intérêt « *pour un corps symbolique d'adulte* », voire la conscience de l'existence de rapports sociaux sexualisés. Or, il est toujours délicat, d'une part, de réagir à ce qui semble bousculer les représentations traditionnelles attribuées à certains âges de la vie[528] et, d'autre part, nous avons beaucoup craint que ce type d'échange ne fasse courir sur nous un soupçon de pédophilie. Davantage qu'une crainte objective, il s'agissait de l'intériorisation d'un sentiment d'illégitimité à notre présence en compagnie d'enfants. En effet, contrairement à Wilfried Lignier par exemple, on ne nous a jamais avisé officiellement de craintes de pédophilie, mais peut-être peut-on penser que les réticences officielles quant à notre accès au terrain exposées précédemment masquaient officieusement de tels doutes : nous avons tellement ressenti, avant que ne s'ouvrent nos terrains, que notre présence était peu désirée, qu'une fois sur place, nous avons imaginé que les refus successifs cachaient peut-être des raisons d'ordre sexuel. Les attentions portées sur le terrain à la protection des enfants, notamment par le corps enseignant (on nous a par exemple à plusieurs reprises indiqué que nous ne devions jamais nous retrouver seul avec un(e) enfant dans un lieu fermé), mais plus généralement par l'ensemble des *gatekeepers*, a rapidement été compris comme une mise en garde face à un danger d'ordre sexuel, mise en garde que

[527] *Ibid.*, p. 29

[528] Annick Percheron soulignait que le seul équivalent de la difficulté à rapprocher enfance et politique était l'association entre enfance et sexualité : « *Associer enfance et sexualité ou enfance et politique, c'est menacer le statut et le rôle de l'enfant dans la société peut-être, mais surtout dans la famille ; c'est remettre en question la nature privilégiée des rapports entre parents et enfants. Derrière cela se profile une remise en cause de tout le système des valeurs et des relations affectives de chaque individu* », PERCHERON Annick, *Les 10-16 ans et la politique*, op. cit, p. 12.

l'on peut imaginer moindre pour une chercheuse[529]. Les discussions que nous avons pu avoir avec des collègues femmes enquêtant également sur des terrains liés à l'enfance, si elles ont une valeur limitée, sont à ce titre assez éclairantes sur l'importance du sexe du chercheur et, plus globalement, sur la prédominance du genre féminin parmi les adultes qui encadrent les enfants.

Sur le terrain associatif, un moments a particulièrement mobilisé ces questions. Avant de trouver des terrains « définitifs » en compagnie de Yann, nous nous sommes rendus dans d'autres structures, dans lesquelles nous ne sommes finalement pas restés. Nous nous sommes ainsi retrouvé dans un foyer d'hébergement, qui accueille notamment des populations Roms. Alors que Yann lit devant un auditoire d'une dizaine d'enfants, nous nous situons un peu en retrait et observons les lieux.

> Je constate qu'une fille me regarde avec insistance. Elle finit par m'aborder et me demande mon prénom. Elle me donne le sien, mais, comme je ne le saisis pas bien, elle me l'écrit alors de façon très hésitante sur mon carnet. Elle s'appelle Casiana, a 16 ans, est roumaine, en France depuis 6 ans, scolarisée en troisième. Elle m'explique qu'elle est ici avec son petit frère et ses parents. Elle s'excuse de « mal parler » français, mais je la comprends très bien. Elle me demande de lui lire des histoires, rien que pour elle. Je m'exécute volontiers. Seulement, à mesure que je lis, je me rends compte qu'elle est collée à moi, très tactile, et cherche à me prendre la main quand nous nous levons pour prendre d'autres livres. Très avenante, elle semble être davantage sur un registre de séduction, et me met mal à l'aise, d'autant plus qu'elle n'a plus un corps d'enfant.
>
> Quand je retrouve Yann la semaine suivante, il revient spontanément sur cet épisode : « *dis donc, la petite, elle t'as mis le grappin dessus !(...) On a eu une réunion y a 2 jours, on fait des bilans, on raconte de qu'on fait. Et on a parlé de toi et de Casiana. Bon, c'est pas de ta faute, c'est des choses qui arrivent, mais fais juste gaffe à ce genre de trucs, et mets bien les barrières où il faut. En tout cas, ça m'a bien fait marrer, je ne suis pas intervenu pour voir comment tu allais t'en sortir* ».

Nous nous sommes rendu compte que ce soupçon a pu aussi se retrouver dans la façon dont nous nous sommes exprimé sur notre travail : avec plusieurs collègues de laboratoire ou entre amis, quand il nous est arrivé d'évoquer la façon dont avançait notre recherche, nous adoptions parfois des expressions dont l'ambiguïté prêtait à sourire, telles que « *être au plus près des enfants* », « *partager des moments avec eux* », et ce sont les réactions à nos propos qui nous ont fait prendre conscience qu'en réalité, nous utilisions certainement les mêmes avec les professionnels de l'enfance de qui dépendait notre accès au terrain. En ce sens, nous avons peut-être alimenté à notre insu une appréhension que nous n'avions pas soupçonnée initialement. Il nous a donc fallu faire preuve de davantage de prudence dans les termes employés, afin de mettre à l'écart toute forme d'ambivalence. Par la suite, la prise en considération de l'existence du risque

[529] LAERKE Anna, « By Means of Re-membering. Notes on a Fieldwork with English Children », *Anthropology Today,* vol. 14, n° 1, 1998, p. 4.

de pédophilie nous a en pratique amené à intérioriser une forme de complexe quant à la légitimité de notre présence.

> Le directeur de l'école primaire m'a donné rendez-vous « *juste après les cours* ». La sortie des élèves ayant lieu à 16h30, je me présente devant l'école dès 16h25. Je me retrouve en compagnie des parents et nourrices qui viennent « récupérer » leur(s) enfant(s), et attends avec eux que l'école se vide progressivement. En arrivant, je me rends compte qu'alors que tous ces gens ont l'air de se saluer poliment par des sourires, j'ai plutôt droit à des regards en coin comme visant à me surveiller. J'ai vraiment le sentiment qu'on m'observe et qu'on commente ma présence, en se disant « *on ne l'a jamais vu* », « *il est trop jeune pour avoir un enfant à l'école primaire, mais en même temps trop "vieux" pour être le grand frère de l'un d'eux* ». Autrement dit, j'ai la désagréable sensation de ne pas être à ma place et qu'on me soupçonne de « faire la sortie de l'école ». Lorsque les premiers élèves sortent, je les regarde, et tente de trouver un sens à cette joyeuse pagaille. Quand un nouveau groupe arrive, alors que les parents semblent repérer d'emblée s'il s'agit de la classe de leur enfant et qu'ils en deviennent plus ou moins attentifs, je garde une attention constante sur tous, sans bouger, et surtout sans qu'aucun enfant ne vienne vers moi et puisse dès lors évacuer le moindre doute sur ma présence. Les classes se succèdent et je reste immobile et attentif. Les derniers parents me regardent, j'en suis certain. Probablement qu'en grande partie, je projette sur ces regards mes propres craintes, mais force est de constater désormais la puissance du sentiment d'illégitimité qui m'habite. Enfin, les derniers élèves semblent sortis. J'entre dans l'enceinte de l'école. Seuls quelques parents m'ont vu entrer.
> (octobre 2009)

La position particulière de chercheur nous a également amené à nous retrouver dans des situations que les adultes responsables n'avaient pas anticipées, dans la mesure où ceux-ci nous ont uniquement mis en garde sur des consignes à respecter à l'intérieur de l'établissement scolaire, leur zone d'autorité. Par exemple, il nous est arrivé à plusieurs reprises que des enfants élus nous empruntent notre carnet de notes afin d'y écrire leur adresse msn pour « tchatter », avant de nous le rendre en nous demandant de devenir « amis » sur facebook. Là encore, il aurait pu paraître intéressant d'un point de vue méthodologique de profiter de tels outils pour entretenir un contact suivi avec les jeunes élus, mais nous n'avons cependant jamais donné suite à de telles demandes, considérant qu'une telle transaction directe avec les enfants, sans intermédiaire adulte (notamment les parents), portait en elle le risque de créer une situation ambivalente, car ignorée des parents et alimentant des fantasmes dont nous nous passons volontiers sur le contenu des discussions que nous aurions pu avoir.

En dehors du cadre scolaire, les adultes avec lesquels nous avons été en relation étaient les responsables du CME et les parents d'élus. De manière générale, ces adultes se sont avérés moins contraignants à notre égard : Charline Lefebvre, adjointe à la démocratie participative à Gondecourt, était ainsi ravie que nous puissions raccompagner à pied Anne-Sarah, qui habite la même rue que nos parents. Les responsables des CME nous incitaient même à demander directement aux enfants leurs coordonnées ou celles de leurs parents, arguant qu'eux-mêmes ne pouvaient pas nous les donner directement. Dans la mesure du possible, nous avons cependant préféré demander ces coordonnées aux parents : à la fin des séances de CME, plusieurs d'entre eux venaient en effet chercher leur enfant. Nous en avons alors profité pour nous

présenter, écarter ainsi d'emblée le moindre soupçon sur notre présence, et solliciter des entretiens. Pour ceux que nous n'avons pas vus directement, nous avons préféré passer par l'annuaire téléphonique, puis appeler (quitte à ne pas tomber toujours sur les « bonnes » personnes) et, en dernier recours, nous avons demandé aux enfants de nous communiquer un numéro de téléphone.

> Séance plénière du CME lillois. Voilà quelques mois que je suis aux côtés de ces enfants. J'aimerais solliciter leurs parents, et donc obtenir de quoi les contacter. Je ne sais pas vers lequel me tourner. Finalement, je vois Augustin près de moi, qui est intervenu avec une grande aisance orale à deux reprises pendant la séance. Ses prestations ont du coup attiré l'œil des journalistes, qui l'ont interviewé. Je lui dis que je fais « *un livre* » sur les enfants dans les CME, et que je l'ai écouté. Je lui demande s'il veut bien parler avec moi de son expérience. Nous échangeons quelques minutes mais, seulement, je n'ose pas demander son numéro de téléphone. Je vais donc voir Caroline, l'une des animatrices, pour le lui demander. Elle me dit qu'elle ne peut pas me le donner, mais qu'en revanche, il suffit de le demander directement à Augustin. Je lui parle de mes réticences, et elle accepte de m'accompagner pour faire la demande. Je récupère donc le numéro de téléphone des parents d'Augustin. Un groupe de filles nous voit discuter. Augustin est alors interpellé (« *pourquoi on va toujours te voir ?* » ; « *c'est toi la star aujourd'hui !* »). Elles s'approchent de moi, me prenant certainement pour un journaliste, et cherchent à attirer mon attention. Je leur explique alors que je fais un livre, et que peut-être j'y parlerai d'elles, ce qui semble beaucoup les intéresser et les agiter, situation que je trouve déjà gênante en soi, et d'autant plus que certains parents commencent à arriver. Cela me permet en tout cas de récupérer facilement de quoi contacter les parents de Tiphaine, Caroline, Margot et Marina.
> (décembre 2009)

Par prudence, quand nous avons opéré de la sorte, nous avons demandé aux enfants de dire à leurs parents que nous étions susceptibles d'appeler, afin que la surprise ne soit pas totale. Passer par les parents nous permettait de ne pas « obliger » les enfants à nous porter de l'attention : leur « vulnérabilité » peut en effet être comprise comme une incapacité à donner un consentement éclairé quant à leur propre participation. Alors que nous avons craint que nous présenter par téléphone en expliquant que nous avions obtenu le numéro par le biais de l'enfant de la famille soit mal perçu, dans les faits, cette situation n'a pas posé de problèmes majeurs, hormis une exception : quand nous avons appelé le père de Marina, celui-ci s'est montré plutôt agressif à notre égard, en nous indiquant qu'il n'appréciait pas notre démarche, en nous demandant beaucoup de détails sur notre travail, avant de rejeter notre proposition de rencontre puisque, de toute façon, « *on ne parle pas de politique à la maison* » et « *encore moins avec [s]a fille* ». Nous avons eu beau lui présenter des arguments scientifiques ou euphémisés quant à la teneur politique de notre étude, nous ne sommes pas parvenu à le convaincre, ce qui est d'autant plus dommage que ce bref échange semblait prometteur quant à l'étude du rapport au politique de cette famille. Suite à cette péripétie, nous avons fait part de cet « accroc » à un ami, qui nous a répondu : « *attouchements politiques sur mineur de moins de 15 ans, tu risques cher* », citation que nous

avons placée en épigraphe de cette partie. Elle nous semble en effet résumer, sur un mode sardonique, la double contrainte que constitue l'association du politique à l'enfance et l'ambiguïté - réelle ou fantasmée, mais aux effets réels - que suscitent les rapports entre chercheur masculin et des enfants, en l'assimilant à une attitude pénalement répréhensible.

En résumé, l'observation participante en compagnie d'enfants a sollicité, à divers moments, des questions liées au corps, dont il est difficile d'évaluer le caractère réel ou craint, de manière plus subjective. On peut considérer qu'elles ont présenté un intérêt scientifique certain dans la mesure où elles permettent de révéler une forme de participation nouvelle. Cependant, elles nous ont engagé dans une réflexion sur une proximité physique que nous n'avions pas envisagée et dont les conséquences sociales peuvent s'avérer désastreuses pour peu qu'un parent ait le moindre soupçon sur nos activités. Il convient dès lors, nous semble-t-il, de savoir jouer de ces usages du corps, et ne pas les fuir de manière absolue, en prenant par exemple certaines réflexions de façon humoristique, car ces moments, s'ils nous ont mis sur l'instant dans un certain embarras, n'en sont pas moins très importants pour leur capacité à contribuer à construire une relation de confiance avec les enfants. Ils les font en effet réagir, et permettent de créer des liens en dehors des questions reliées à l'enquête. Il faut néanmoins savoir se désinvestir de façon temporaire quand nous sentons qu'une situation est potentiellement ambiguë, afin de ne pas alimenter inutilement des rapports qui se jouent sur un répertoire autre que les objectifs propres de la recherche.

3. Représentations et portée symbolique du rôle de chercheur

« Vous avez remarqué quelque chose sur mes filles ? »

Après avoir exposé la façon dont nous nous sommes présenté aux acteurs de notre terrain, nous souhaitons désormais mettre l'accent sur ce que ces acteurs projettent quant à notre rôle : si, de manière générale, les intentions exposées précédemment ont été satisfaites, ont subsisté des malentendus concernant notre recherche. De la part des enfants, bien sûr, qui, dans leur immense majorité, ont découvert l'existence du mot « thèse » quand nous l'avons prononcé. Mais ils sont restés peu curieux des finalités de notre recherche, préférant investir le côté divertissant et extra-ordinaire de la présence d'un adulte dans l'enceinte scolaire et dans les CME. Du côté des adultes, il semble que la représentation symbolique du chercheur soit investie de nombreuses fonctions, et que des incompréhensions quant à notre position institutionnelle exacte soient à l'origine de malentendus et d'interactions qui nous font dépasser les frontières initiales de notre domaine d'intervention. Finalement, la définition de l'étendue des éléments constitutifs de notre présence est une tâche continue et ne peut être précisément circonscrite. Les diverses compétences que nous assignent certains acteurs de notre terrain contribuent également à nous faire sortir de notre simple rôle de chercheur.

Les différences entre adultes et enfants ne se situent pas seulement au niveau des corps, comme nous l'avons développé précédemment. Les enfants portent assez peu d'intérêt à notre statut de « chercheur », mais comprennent globalement qu'il s'agit d'une

activité liée à de longues études. Ainsi, Chloé nous a demandé si ce n'était « *pas trop dur d'être encore à l'école* » à notre âge. Le contenu même de la recherche reste en revanche très mystérieux : les enfants constatent notre présence mais, en dépit de nos explications, peinent à en comprendre les raisons profondes et les questions qui nous intéressent :

> À l'école Michelet, en janvier 2011, alors que les résultats pour l'élection du CME sont sur le point de s'achever, je me situe près de la sortie de la salle de vote, dans laquelle se trouvent encore tous les électeurs. La récréation est commencée depuis quelques minutes. Un élève de la cour (donc non-électeur) entre et s'approche de moi :
> _ « *Vous êtes le photographe ?*
> _Ah non, moi je suis un étudiant !
> _*Ah, un étudiant anglais ?* [renseignement pris, il y a à ce moment deux étudiantes anglaises en stage dans l'école]
> _Non... Et toi, tu es en quelle classe ?
> _*En CE1. Mais vous faites quoi ici ?*
> _J'assiste aux élections pour le CME...
> _(il m'interrompt) *Oui, vous n'êtes pas le photographe donc* »
> (Lille, janvier 2011)

Cet exemple choisi parmi d'autres illustre le manque d'intérêt que portent les enfants à notre travail, car, au cours d'une brève interaction, il est présenté en des termes qui ne font pas appel à leur univers. En revanche, à de nombreuses reprises, nous sommes interpellé par certains d'entre eux qui, croyant bien faire, nous donnent des informations qui, en tant que telles, n'ont que peu de valeur sociologiquement exploitable (même si elles permettent de conforter l'idée selon laquelle notre présence est « normalisée »). Par exemple, Pia, que nous connaissons à ce moment depuis une année, et que nous avions imaginée pour le coup un peu plus au fait de notre intérêt pour le CME, nous prend par exemple à part lors des élections de décembre 2010 et nous indique : « *tu peux noter que je cours plus vite qu'Anne-Sarah, et qu'elle triche parce qu'elle pousse* ». Les moments sont fréquents où un enfant se dirige vers nous pour nous demander « *tu pourras écrire dans ton livre que... ?* ». Pia, que nous avons déjà évoquée plus haut, est une élève intriguée par notre travail. Elle ne cesse de chercher à déchiffrer nos notes, et s'agace de ne pas y parvenir et de ne pas recueillir d'informations sur ce que nous pensons des uns et des autres. Prenant notre refus de lui parler du contenu de nos notes comme une forme de trahison et visiblement lasse d'être prise pour un objet d'étude, elle nous dit : « *plus tard, je ferai une thèse sur toi, tu vas voir ce que ça fait* ». Son attitude a parfois été tellement problématique (quand, par exemple, elle s'exprime bruyamment pour dire à son voisin le nombre de pages que nous avons écrites) qu'il nous a semblé utile de la rappeler à l'ordre, et de lui promettre plus gentiment de jeter un œil sur notre cahier plus tard. Il s'avère que certains des enfants qui semblent dissipés par notre présence demandent principalement une chose : que nous leur disions ce que nous écrivons. Après tout,

nous n'avons pas vraiment d'argument à opposer à leur demande, hormis de le faire en dehors des cours et des séances de travail[530].

La position que nous avons précédemment définie, à savoir un statut d'observateur participant le moins actif possible, a connu quelques anicroches du fait de la volonté, voire des efforts mis en œuvre par les enfants pour apparaître dans notre travail. Si elles sont restées marginales, on ne peut s'empêcher de penser que, par instants, notre présence a modifié le comportement des enfants. Le côté positif de ces moments est qu'ils nous permettent de faire preuve d'autorité envers les enfants, ce qui permet de renforcer la confiance que nous devons conserver du côté des adultes.

> C'est la dernière séance de l'année au CME gondecourtois. Les élus semblent être aujourd'hui particulièrement agités : Charline Lefebvre leur a promis « *des boissons et des chips* » à l'issue de la séance. De son côté, Mélanie, l'animatrice, tente de faire le bilan de l'année en demandant aux élus ce qui leur a plu, et moins plu. Salomé dit que ce qui lui plaît, « *c'est quand Damien est là et qu'il note ce que je dis* ». D'autres élus semblent l'approuver. Noémie me demande : « *tu vas parler de moi ? T'as noté ce que j'ai dit là ?* ». Chacun tente de voir son nom sur mes feuilles et les élus parlent tous en même temps. Considérant que la discipline n'est plus de mise par ma « faute », je tente de ramener le calme en expliquant : « *je ne note que ceux qui font de bonnes interventions, ceux qui sont calmes et ne parlent que quand ils ont la parole, si vous participez, je parlerai de vous* ». Il s'agit d'une intervention en réaction au tintamarre ambiant, il ne faut donc pas prendre les termes employés - très normatifs - au pied de la lettre. Mais cette prise de parole semble vouloir faire passer le message selon lequel l'apparition dans notre enquête constitue le but ultime de la réunion du jour, plutôt que le déroulement régulier de la séance et la discussion des projets en cours. Les réactions des enfants confirment cette impression. Pierre : « *moi je suis sage* » ; Eva : « *ah oui, tu nous a tous mis ?* » ; Lisa : « *il met les noms, deux petits points et il écrit : genre toi, y a "Arthur", deux petits points, et un truc* » ; Arthur : « *ça va s'appeler comment ?* ». Je constate que mon intervention a tout de même pour effet de ramener un semblant de tranquillité, des élus comme Sanaé reprenant à l'ordre un de ses collègues bavard : « *mais tais-toi, sinon Damien il nous mettra pas dans le livre !* ». Constatant la confusion générée par mon propos, je tente de réorienter les débats vers la question posée par l'animatrice : « *c'est Mélanie qui dirige la séance, c'est à elle que vous devez obéir et vers elle que vous devez vous tourner. Donc Mélanie vous a posé une question : qu'avez-vous trouvé de bien ou de moins bien ? C'est une question simple, vous avez bien des souvenirs !* »
>
> (juin 2011)

En résumé, l'intérêt que les enfants portent à la forme de notre travail, en s'attachant principalement aux gratifications qu'ils peuvent en retirer - une citation[531] - peut faciliter la forme des relations que nous entretenons avec eux, mais le risque que nous courons en rappelant ainsi l'intérêt que nous leur portons est que cet intérêt devienne chez eux un but en soi à atteindre. Il faut donc là aussi savoir repérer les

[530] « *Il est difficile d'ignorer stoïquement un groupe de 39 personnes de 13 ans demandant : "pouvez-vous nous dire ce que vous faites?". J'ai répondu : "je jette juste un coup d'œil afin d'écrire un livre à propos de la récréation". Les enfants ont été satisfaits et m'ont laissé seul, mais, à un autre moment, un groupe d'ados de 12 ans ont chanté de façon menaçante : "on l'a entouré, on l'a entouré". Comme il était impossible de trouver une excuse et partir, j'ai pris un air affable et ai plaisanté avec eux. Il s'est avéré que tout ce qu'ils voulaient savoir, c'était: "Monsieur, puis-je être dans votre livre ?". Comment pouvais-je refuser ?* », SLUCKIN Andy, *Growing Up in the Playground*, London, Routledge & Kegan Paul, 1981, p. 7.

[531] Gratification toute symbolique, puisqu'il semble peu probable que l'un d'eux lise notre travail. La gratification est plutôt immédiate : montrer à ses pairs que le chercheur les a cités dans ses notes de recherche, peu importe ce que celles-ci deviennent par la suite.

instants où cette attitude et nos paroles enferment le danger de devenir trop interventionniste, en sachant diriger les enfants vers des questions qui leur fassent rapidement rappeler les raisons premières de leur présence au CME.

Du côté des adultes, nous avons souvent eu l'impression que notre présence a servi divers intérêts, même mineurs. Par exemple, nous avons précédemment développé le fait que les adultes intermédiaires s'immiscent dans la relation que l'on cherche à créer avec les enfants, dans la mesure où nous sommes dans une configuration triangulaire (chercheur/adultes/enfants). À ce titre, et alors même que nous nous présentions initialement, certains d'entre eux nous présentent aux enfants avec des caractéristiques plutôt fausses, mais la présentation en question vise en fait à servir un exercice en cours. Ainsi, alors que nous sommes dans la classe de Laurent et que les élèves s'apprêtent à rédiger leur profession de foi, l'instituteur en profite pour rappeler ce qu'est le CME. Afin de faire participer ses élèves, il nous présente comme quelqu'un « *qui ne sait rien* » à ce sujet et à qui « *on doit expliquer* » le fonctionnement de la structure. De la même manière, Mélanie, animatrice au CME gondecourtois, a, en début de séance, tenté d'attirer l'attention des élus en indiquant : « *Damien il ne connaît pas votre projet* ». Ces stratégies ont en fait pour but de profiter de la présence d'une personne extérieure à l'institution, et que l'on imagine alors comme peu au fait de ce qui s'y déroule, pour tester la capacité des enfants à expliquer. Notre présence devient alors le prétexte à un exercice scolaire. Si, dans les exemples présentés, nous avons été « dépouillé » de nos connaissances, il est en revanche bien plus fréquent que l'on nous associe des compétences culturelles et intellectuelles particulières. Ainsi, Guy, instituteur, alors que nous parlons dans la salle des professeurs, nous confie que notre parcours est « *très utile, car il faut toujours de la matière grise* », cette remarque intervenant après une charge contre l'inspectrice d'académie, considérée à l'inverse comme « *une technocrate* », « *bonne à ne faire qu'appliquer des ordres* ». Notre parcours est en outre présenté comme un modèle de réussite, et semble à ce titre légitimer un discours sur la nécessité de se plier aux exigences scolaires et sur la réussite scolaire en tant que réussite sociale : « *Damien Boone est un de mes anciens élèves, et alors lui, il s'est orienté dans ses études vers les études des règles de la Cité. Il est à l'université, oulala ! Vous y serez - peut-être - dans quelques années... En attendant, il y a du boulot !* ». Nos compétences supposées amènent à ce que toute une séance d'éducation civique soit placée sous notre « surveillance intellectuelle » (« *on parle sous le contrôle de Damien !* »).

> Guy explique les règles formelles d'une élection, ici quant à la possession d'une carte d'électeur : « *votre carte d'électeur, vous devez la montrer à l'arrivée. Dans la vraie vie, quand vous n'avez pas la carte d'électeur, je crois que c'est avec la carte d'identité qu'on peut voter* (il me prend à témoin pour approbation) *Bon !* ». Mais ce n'est pas uniquement sur des points que l'on peut considérer comme partie prenante du cours d'éducation civique que je suis appelé à témoigner. Ainsi, l'instituteur me demande d'expliquer ce que signifie

« Führer » en allemand[532], et à la question d'une élève demandant s'il n'y a qu'en Europe qu'il y a eu des dictatures, il nous propose de donner des exemples sud-américains. Si cette participation octroyée peut me permettre de correspondre à l'image qu'il a de moi, gagner sa confiance en tant qu'adulte étiqueté comme « érudit », et justifier ma présence auprès des élèves en accréditant l'idée que je ne suis pas là pour être « comme eux », elle me paraît dépasser largement le rôle que je souhaite entretenir.

(décembre 2010)

De manière plus générale, les compétences qui nous sont prêtées en tant que doctorant en science politique amènent à nous considérer comme un expert qui aurait un avis éclairé sur toute question ayant un rapport plus ou moins lointain avec les domaines administratif et politique. Lors de la présentation officielle du premier CME gondecourtois, en mairie, alors que nous sommes installé à côté du directeur de l'école primaire, celui-ci nous demande brusquement : « *à ton avis, quelle est la pertinence du débat sur la suppression d'un des échelons territoriaux [département ou région ?] J'ai l'impression que les enfants sont plus attachés à la région* ». Amandine, l'animatrice de la première année au CME gondecourtois, a voulu un temps emmener les enfants dans une arène politique. Elle nous demande quelles étaient les dernières élections en France, et nous lui avons répondu « *les élections européennes* », ce à quoi elle a répliqué : « *Olalala ! Il y a des trucs que je connaissais même pas ! Bon.... Tu pourrais me résumer un peu toutes les élections pour voir ce que je peux faire ?* ». Au sein du CME de Gondecourt, quand l'adjointe à la citoyenneté nous fait part de la façon dont la structure se met en place, elle nous dit : « *voilà comment on compte faire... Je sais pas, t'en penses quoi ? Ça se fait comment ailleurs ?* ». Le jour de l'investiture du premier CME, c'est cette fois le maire, Jean-Pierre Fernandez, qui nous salue et engage la conversation, pour nous demander : « *comment ça se passe ici par rapport aux communes voisines ?* ». En pareil cas, nous avons plutôt botté en touche, en disant - ce qui est vrai au demeurant - que les structures sont très semblables d'une commune à l'autre d'une part, et que d'autre part nous nous intéressions plutôt aux réactions des enfants, notre volonté étant surtout de ne pas influer sur le mode d'organisation de ce CME en cours de construction, et de ne pas passer pour un conseiller officieux de la mairie sur la « bonne » démarche à suivre. Ce rôle d'informateur a aussi pu se retrouver avec la mère de Alice, mécontente du déroulement de l'année 2011 au sein du CME et qui, le jour de notre visite, tente de faire passer par notre biais des messages à l'équipe municipale : « *j'ai envoyé un mail à Mme Lefebvre, et pas de réponse du tout, que je trouve ça quand même étonnant, et j'ai eu son adresse mail en faisant un copié/collé avec un mail qu'on avait reçu, et elle m'a pas répondu, j'ai marqué "qu'en est-il concernant le CME ? Nous n'avons plus de nouvelles, est-ce que c'est toujours d'actualité ?", un truc dans ce genre là, et pas de nouvelles, on ne m'a pas rappelée, donc vraiment... Mufle ! (...) Vous avez laissé à mon mari votre adresse mail ? À ce moment là, je peux vous mettre en copie des mails qu'on envoie et auxquels on ne nous répond pas !* ». Ce type de malentendu résulte en réalité d'incompréhension quant à

[532] Nous avions discuté quelques minutes auparavant lors de la récréation, et il se souvenait de mon choix de prendre l'allemand comme première langue vivante à l'entrée en 6e.

notre rôle exact, certains parents imaginant que nous somme salarié de la mairie ou que nous réalisons une enquête pour son compte.

Le statut de chercheur a une portée symbolique encore plus forte quand nous nous trouvons avec les lecteurs de « Lis avec moi ». Les personnes présentes ayant un rapport à l'écrit, à la lecture, et plus généralement au savoir scolaire, très distant, il nous a été difficile d'expliquer en des termes compréhensibles notre travail. Les mots de « chercheur » ou de « thèse » étaient pour la plupart inconnus, et quelques-uns des parents, constatant notre intérêt pour le comportement des enfants, ont acté que nous étions « *psychologue pour enfants* », peut-être par identification à un métier qui fait partie de leur quotidien. Lors d'une discussion avec la mère de Leslie et Élodie, nous demandons si les filles lisent des albums à la maison. Semblant être soudainement saisie d'effroi, la mère nous demande, paniquée : « *pourquoi, vous avez remarqué quelque chose sur mes filles ?* ».

Notre présence à Gondecourt a paru aussi légitimer le bien-fondé de l'existence-même du CME. Nous avons remarqué qu'aux investitures auxquelles nous avons assisté en mairie, en présence de la plupart des parents des jeunes élus, le maire et ses adjoints ne manquaient pas de signaler notre existence, comme si elle apportait un surplus de sérieux à la structure. Lors de la première investiture, nous avions d'ailleurs été surpris que les adjoints du maire, que nous ne connaissions pas, nous aient tous identifié et demandé par là si « *la séance est fructueuse* », ou indiqué par ici que notre « *sujet est très intéressant* ». Au cours de l'investiture du deuxième CME, le 16 décembre 2010, l'adjointe à la citoyenneté, Charline Lefebvre, prononce un discours de remerciement à notre égard, qui a surtout le mérite, du point de vue municipal, de souligner la richesse que constitue le CME, discours prononcé en présence de l'opposition municipale et s'inscrivant dans une lutte politique locale sur laquelle nous revenons plus tard : « *je voudrais remercier au nom de tous les collègues élus, remercier vivement (...) Damien Boone - Damien, tu peux te lever s'il te plaît ? - Alors je voulais également remercier Damien, Damien est étudiant à la faculté des sciences juridiques, politiques et sociales de Lille 2, et il a trouvé au sein de l'école Prévert un vivier d'informations à la préparation de sa thèse sur la formation citoyenne des enfants, et qui nous a en plus apporté vendredi 10 décembre son aide logistique à la préparation des élections (applaudissements)* ». Un extrait de ce discours se retrouve ensuite quasiment tel quel dans le quotidien *La Voix du Nord* le 23 décembre 2010 : « *un jeune étudiant de la faculté des sciences juridiques, politiques et sociales de Lille 2, Damien Boone, a même trouvé, au sein de l'école Jacques-Prévert, un vivier d'informations à la préparation de sa thèse de doctorat sur la formation citoyenne des enfants. Il a également apporté son aide logistique à la journée d'élection* ». Il faut comprendre la mention de ce discours dans l'article comme une illustration de l' « *attitude plutôt bienveillante de la part des*

journalistes[533] » sur les CME. À ce titre, les profits médiatiques que peuvent tirer les élus des CME s'inscrivent bel et bien dans des enjeux politiques tels que les a étudiés Michel Koebel[534], dans lesquels nous sommes, à notre corps défendant, l'un des instruments. L'opposition municipale a également pu trouver en nous du grain à moudre : nous nous sommes rendus chez l'un de ses membres, dont le discours critique vis à vis du CME se retrouve sur le blog de l'association qu'il préside. Il se trouve également que le fils de sa compagne est l'un des élus du CME. Nous l'avons rencontré à l'issue de l'année au cours de laquelle Marylin était animatrice. Or, cette année là, aucune réalisation concrète n'a été effectuée. Thierry Famechon nous fait alors part de son incompréhension et de sa déception. Nous confirmons alors qu'en effet, l'année écoulée n'a pas permis de mettre à terme un projet, mais qu'en revanche, il y avait eu beaucoup de débats. Quelle ne fût pas pas notre surprise, quelques jours plus tard, de constater que sur le blog en question figurait un billet sur l'inaction de la municipalité ![535]

À Lille, lors d'un séminaire de formation des jeunes élus, nous nous retrouvons dans l'atelier « je suis élu : ça veut dire quoi ? », en présence de Véronique Bacle, conseillère municipale déléguée au CME, et de la presse. Pour débuter le séminaire, un tour de table est organisé par l'élue : chacun est invité à se présenter brièvement. Les enfants apprennent alors que sont présents des conseillers municipaux, un conseiller général, des journalistes de France 3 et de *La Voix du Nord*, et un doctorant en science politique. Véronique Bacle déclare alors aux enfants : « *voyez qu'il y a quand même des gens importants* ». Sans porter d'appréciation sur ce jugement, à travers l'importance supposée des gens présents, c'est surtout l'importance du CME qu'on veut souligner à destination des enfants.

Nous devons donc, en tant qu'adulte particulier, ni complètement adulte, ni complètement enfant, effectuer notre recherche tout en sachant évaluer quels types de comportements permettent de la mener au mieux, et quels autres formes de comportements sont proscrites ou risquent de mettre en péril notre présence. Si nous ne sommes pas sensible aux questions que posent les conditions de notre enquête, notamment sur les rapports de domination entre adultes et enfants, nous mettons en danger sa réalisation en créant des situations artefactuelles résultant du déséquilibre des pouvoirs entre un chercheur adulte et un enfant objet d'étude, l'artefact étant envisagé comme une distorsion dans laquelle l'impact des conditions d'enquête sur les matériaux recueillis est d'une importance telle que ces derniers en deviennent artificiels. Il est

[533] VULBEAU Alain & ROSSINI Nathalie, *Les conseils municipaux d'enfants et de jeunes : à la recherche d'un dispositif de participation*, op. cit. p. 121.

[534] KOEBEL Michel, *La politique noble des conseils d'enfants*, op. cit.

[535] « *C'est une confirmation de ce que nous affirmons depuis longtemps (art. 114 et précédents) ... Le Maire a bien mis en place le CME (ou CMJ) à des fins électoralistes. Nous dénoncions que RIEN n'était fait lors de ces deux années de CME, alors si vous passez par la Mairie, regardez un peu le journal lumineux : "Recherchons étudiant post-bac pour encadrer Conseil Municipal des Jeunes ... CDD de 3 heures envoyez ...'"Alors que dans toutes (ou presque) les communes ayant un CME, c'est l'adjoint à la citoyenneté qui s'y colle ! Alors, Charline Lefebvre, qu'est-ce qu'elle attend !? Rien n'est encore opérationnel, on est mi-novembre, dernier CME juin, avec année 2011 bilan nul complètement. Ce doit être une habitude de nos élus !* » (http://www.gondecourt.net/l_observateur_de_gondecourt.wsbillet # 117, 10 novembre 2011).

nécessaire de repérer en quoi les enfants sont « *socialement démunis*[536] » pour tenter de réduire le déséquilibre des pouvoirs qui résulte des interactions qui les dominent.

4. Compléter l'observation participante : la réalisation d'entretiens

> *« La différence n'est pas entre la science qui opère une construction et celle qui ne le fait pas, mais entre celle qui le fait sans le savoir, et celle qui le sachant, s'efforce de connaître et de maîtriser aussi complètement que possible ses actes, inévitables, de construction et les effets qu'ils produisent tout aussi inévitablement »*[537]
>
> Pierre BOURDIEU, *La Misère du monde* (1993)

Certains auteurs considèrent que les choix méthodologiques adoptés sur des sujets relatifs à l'enfance reflètent déjà en partie implicitement la façon dont les chercheurs considèrent leur objet d'étude et sollicitent la participation des enfants[538]. Que l'enfant soit considéré selon un point de vue développementaliste ou comme un individu déjà formé, ces auteurs constatent que les techniques traditionnelles d'interview sont privilégiées par ceux qui voient l'enfant comme un adulte « miniature » sous dépendance, tandis que ceux qui étudient l'enfance pour elle-même comme période spécifique en considérant que les enfants se distinguent radicalement des adultes sont plus enclins à favoriser des méthodes innovantes pour, justement, mettre en exergue les diverses capacités et compétences enfantines. Afin de dépasser ces deux approches *a priori* incompatibles, Katharine Throssell opte pour une démarche soulignant que l'enfant est « *different but still equal*[539] », en combinant méthodes traditionnelles et innovantes. Il semble en effet que les questions méthodologiques sont inséparables des représentations qu'on porte sur l'enfance : la manière de travailler sur la différence qui nous sépare des enfants révèle certainement en creux notre considération de l'objet. Les principales enquêtes sociologiques récentes, dans la lignée des *childhood studies*[540], ont plutôt eu tendance à s'éloigner du concept de socialisation en tant qu'élément explicatif heuristique, avec une méthode qui peut être située dans le champ de la sociologie de l'enfance, car l'accent est mis sur l'enfant en tant qu'acteur social, considéré comme digne d'attention sociologique, plutôt que sur l'enfance comme un outil pour mieux comprendre le monde adulte. Nous privilégions avant tout l'étude de

[536] EDER Donna & FINGERSON Laura, « Interviewing Children and Adolescents » in *Inside Interviewing : New Lenses, New Concerns*, edited by James HOLSTEIN and Jaber GUBRIUM. London, SAGE, 2003, p. 40.
[537] BOURDIEU Pierre, *La misère du monde,* Paris, Seuil, 1993, p. 905.
[538] HARDEN Jeni, SCOTT Sue, BACKETT-MILBURN Kathryn & JACKSON Stevi, « Can't talk, Won't Talk? Methodological Issues in Researching Children », in *Sociological Research Online*, vol 5, no 2, 2000.
[539] THROSSELL Katharine, *Child and Nation. A Study of Political Socialisation and Banal Nationalism in France and* England, op. cit., p. 149.
[540] Pour un panorama de ces études, MONTANDON Cléopâtre, « La sociologie de l'enfance : l'essor des travaux en langue anglaise », *Éducation et sociétés*, 2, 1998.

l'enfance pour elle-même et sa culture propre, les enfants en tant qu'acteurs sociaux, considéré comme digne d'attention sociologique, plutôt que sur l'enfance comme un outil pour mieux comprendre le monde adulte[541]. Il nous semble nous inscrire facilement dans cette lignée, ainsi que nous avons tenté de le montrer en décrivant les conditions de notre observation participante. Au lieu de nous concentrer sur le processus de socialisation lui-même, nous nous concentrons sur les premiers résultats de cette socialisation. L'enfance est une période d'intérêt sociologique en soi.

Cette posture semble cependant encore insuffisante pour recueillir le point de vue des enfants, que nous supposons exister. Une importante littérature sur la socialisation politique a enjoint les chercheurs à donner davantage de place à la parole des enfants[542]. Les premières études dans cette perspective ont eu tendance à se concentrer sur de jeunes adultes, voire des parents interrogés de manière rétrospective, et se sont souvent appuyées sur des questionnaires qui laissent en réalité peu de place pour l'expression des enfants. Par conséquent, ce type d'approche a été largement critiqué pour son incapacité à restituer la complexité de l'univers enfantins autrement qu'en termes facilement codifiables[543]. Mais la logique sous-tendue derrière cette méthode est la croyance selon laquelle il y aurait quelque chose à gagner en demandant directement aux enfants des récits sur leurs expériences, en complément des observations. Si cette dernière semble indispensable, il est également essentiel d'entendre les enfants « *pour donner voix à leurs propres interprétations et pensées, plutôt que de s'en remettre uniquement à nos interprétations adultes de leur vie*[544] ».

Il n'empêche qu'interroger les enfants, plutôt que de baser uniquement la recherche sur l'observation ethnographique, soulève des questions épistémologiques importantes et nécessaires afin que, là encore, la méthodologie adoptée soit adaptée à ceux qui en sont les objets. Les remarques de Bourdieu que nous avons placées en épigraphe à ce paragraphe recoupent largement les précautions éthiques et méthodologiques que nous adoptons pour interviewer les enfants. Un tel exercice suppose nécessairement une réflexion sur la nature de la relation entre enquêteur et enquêtés, et les effets pratiques de la relation mise en place. Quel statut accorder à la parole de l'enfant ? Peut-on faire confiance à cette parole ? Comment évaluer le consentement des enfants ? Après avoir traité ces questions préalables, nous dévoilerons les détails des entretiens que nous avons effectués.

[541] SIROTA Régine (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2005.

[542] Voir MAURER Sophie, « École, famille et politique: socialisation politique et apprentissage de la citoyenneté. Bilan des recherches en science politique », op. cit. ; WYNESS Michael, *Childhood and society: An introduction to the sociology of childhood, « Conclusion »,* New York, Palgrave, 2006.

[543] GREENSTEIN Fred, « A Note on the Ambiguity of "Political Socialisation" : Definitions, Criticisms and Strategies of Inquiry », *The Journal of Politics* 32, no. 4, 1970, p. 969- 978 ; CONNELL Raewyn , « Why the "Political Socialization" Paradigm Failed and What Should Replace It », *International Political Science Review,* 8, no. 3, 1987, p. 215–223.

[544] EDER Donna & FINGERSON Laura, « Interviewing Children and Adolescents », art. cit., p. 39.

4.1. Faire confiance à la parole des enfants (ou pas moins qu'à celle des autres)

Alors que les enfants bénéficient d'une représentation idéalisée, paradoxalement, leur parole est souvent délégitimée. Ils seraient des sortes d'« *idiots culturels*[545] », incapables de décrire la réalité dans laquelle ils vivent, et par là incapables de donner aux chercheurs des éléments pouvant l'aider à constituer une enquête les concernant. Il nous semble que si les enfants véhiculent ce type de représentations, ce n'est pas en raison de leur nature profonde (ils seraient des « incapables » ou des « menteurs »), mais parce qu'ils sont interrogés en des termes qui ne font pas écho à leur expérience. À travers les questions qu'on pose sur leurs « capacités », sont interrogés deux types de questionnements : d'abord, comprennent-ils ce qu'ils vivent, sont-ils capables de mettre des mots sur leur expérience ? Ensuite, n'auraient-ils pas tendance à se donner « le beau rôle », en inventant des faits ou en répétant ce qu'ils entendent des adultes ?

Des travaux ont montré une capacité actrice des enfants[546], que cette capacité soit nommée « sens social[547] » ou « compétence[548] ». Pour peu qu'on trouve des moyens adaptés à leur univers, il semble que les enfants savent « *parler l'ordre social*[549] » et opérer des formes de classifications[550], soulignant que la perception précoce des différence relève des conditions de socialisation plus que de l'achèvement d'un processus[551]. Pour parvenir à de telles conclusions, ces auteurs se sont éloignés de conceptions de sens commun selon lesquelles la parole des enfants n'aurait que peu de valeur[552], car potentiellement porteuse d'affabulations. Mais, à bien y réfléchir, ces interrogations ne sont pas propres aux recherches avec des enfants : « démêler le vrai du faux » est un exercice que l'on peut retrouver avec des adultes[553] et, d'ailleurs, un entretien n'est pas un exercice duquel doit sortir le « vrai ». Il nous revient ensuite, avec les méthodes choisies, d'opérer des triangulations qui discriminent le vraisemblable de l'extravagant.

De plus, on pourrait considérer que les enfants sont des « perroquets », qui répètent au chercheur ce qu'ils ont entendu en famille ou parmi leurs pairs, sans forcément comprendre le contenu de leurs propos. S'ils peuvent en effet répéter ce

---

545 GARFINKEL Harold, *Studies in ethnomethodology*, New York, Englewood Clifford, Prentice Hall, 1967.
546 WILLIS Paul, *Learning to Labor, How Working-Class Kids Get Working-Class Jobs*, Farnborough, Saxon House, 1977.
547 ZARCA Bernard, « Le sens social des enfants », art. cit., 1999.
548 RAYOU Patrick, *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, op. cit.
549 LIGNIER Wilfried & PAGIS Julie, « Quand les enfants parlent l'ordre social » Enquête sur les classements et jugements enfantins », *Politix*, 2012/3 n° 99, p. 23-49.
550 DURKHEIM Émile, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, Presses universitaires de France, 1960 ; DURKHEIM Émile et MAUSS Marcel, « De quelques formes de classification. Contribution à l'étude des représentations collectives », *L'année sociologique*, 6, 1903.
551 LIGNIER Wilfried & PAGIS Julie, « Quand les enfants parlent l'ordre social » Enquête sur les classements et jugements enfantins », art. cit.
552 Même si « la vérité sort de la bouche des enfants »...
553 CHAMBOREDON Hélène, PAVIS Fabienne, SURDEZ Manuelle & WILLEMEZ Laurent, « S'imposer aux imposants. A propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien », art. cit.

qu'ils entendent par ailleurs, nous supposons que c'est parce que les questions qui leur sont posées ne sont pas formulées dans des termes qui leur conviennent : « *ce psittacisme ne me paraissait pas signifier une impossibilité de se faire leur propre opinion sur la chose publique, mais plutôt le résultat de ma propre incapacité à les faire réfléchir à des choses qui relevaient du domaine de leur propre expérience et pour lesquelles ils pouvaient alors se montrer très experts. C'est ainsi qu'interrogés sur ce qu'il est légitime de faire à l'occasion des jeux de la cour ou sur ce que les maîtresses ont ou n'ont pas le droit d'exiger d'enfants, ils se sont rapidement révélés de remarquables législateurs capables d'aborder avec un grand degré de généralité nombre d'aspects importants de leur vie collective*[554] ». Nous envisageons dès lors que les enfants contribuent comme tout autre acteur/informateur à la construction de la réalité sociale : ils sont « *les connaisseurs autorisés d'un univers dont les images qu'ils donnent, qu'elles soient vraies ou fausses, à la construction de la réalité sociale*[555] ».

> Les enfants ont tous voté, nous sommes en attente des résultats. Les candidats ont dû présenter leur « programme » aux électeurs et, à cette occasion, Salim a offert une prestation très théâtrale. Les journalistes présents se pressent pour l'interviewer. Lorsque je m'aperçois qu'il en est libéré, je m'approche de lui :
>
> _Moi « À ton avis, pourquoi les journalistes vont plus vers toi que les autres ?
>
> _Salim : *Ben je sais pas euh... ils vont aller vers les autres, on affiche des droits égaux, dont la fameuse Marianne [sic] de la France "liberté, égalité, fraternité", donc il faut toujours ne jamais oublier ces lois car ça risque de nous attirer des ennuis* ».
>
> À une question très simple, Salim me répond donc en sollicitant la devise de la République française. De prime abord, je pourrais interpréter cette réponse comme une forme d'esquive à une question à laquelle il n'a pas de réponse précise ; il s'en remettrait à une phrase à valeur de vérité générale pour indiquer qu'il n'y a pas de raison qu'on l'interroge plus qu'un autre. Cependant, le fait qu'il ait sollicité ces valeurs m'interpelle. Il me dit par la suite qu'il est incapable de se rappeler à quelle occasion il en a entendu parler, mais se lance dans des propos sur « *les hommes politiques [qui] ne font rien. En ce moment, y a deux hommes politiques que je... enfin que mes parents et moi on déteste beaucoup* ». Ces paroles nous donnent un aperçu du type de culture à laquelle Salim est exposé. Il n'est pas nécessairement un républicain convaincu, mais son propos peut révéler de façon rudimentaire une forme d'exposition au politique, qui lui permet ensuite d'associer des idées ensemble, ici, en l'occurrence, l'égalité de traitement entre les enfants. Il convient donc d'approfondir ce qui semble faire sens de son point de vue et ne pas se contenter d'une interprétation hâtive.

Poser la question de la confiance à accorder aux enfants est un faux problème ou, en tout cas, il nécessite la même prudence qu'avec d'autres acteurs. Ainsi, la principale difficulté n'est pas d'être confronté à des enfants menteurs ou inconscients de ce qu'ils sont, mais plutôt de trouver des questions qui sont évocatrices de leur représentation du social et de leur expérience. Si les enfants peuvent fournir des réponses manifestement peu fiables, c'est souvent parce qu'ils sont interrogés dans des termes qui ne s'adressent pas à leur expérience. Patrick Rayou souligne ainsi la réhabilitation des comportements enfantins pour peu que l'on parvienne à comprendre et à intégrer leurs mondes : « *habituellement disqualifiés par une tradition psychologique qui leur niait la capacité de formuler des jugements cohérents en raison de leur état d'inachèvement cognitif, les*

[554] DANIC Isabelle, DELALANDE Julie & RAYOU Patrick, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, op.cit., p. 142.
[555] *Ibid.,* p. 99.

enfants voient leurs prétendues déficiences se transformer en compétences pour peu qu'ils soient observés dans des situations qui fassent sens pour eux (...) Adopter une posture compréhensive susceptible de leur faire exprimer leurs aptitudes à interpréter le monde à l'instar des adultes, de les regarder comme des êtres compétents et non plus déficients[556] ». De cette manière, nous comprenons bien qu'interroger les enfants en des termes qui ne sont pas ceux qu'ils sont habitués à exprimer rend l'entreprise scientifiquement vaine.

4.2. Les enfants sont-ils consentants ?

Solliciter un entretien auprès d'un enfant ne va pas de soi. En effet, si solliciter un entretien auprès d'un adulte, quelle que soit sa réponse, est courant, les différences d'âge et de culture qui séparent un chercheur adulte d'un enfant semblent *a priori* constituer un obstacle à un tel dessein. Les contraintes qui pèsent sur les enfants, notamment leur dépendance à des adultes, fait qu'en tant que chercheur, solliciter un entretien avec un enfant suppose de passer par un adulte qui en a la responsabilité. Concrètement, nous avons sollicité auprès de parents un entretien avec leur enfant. Dès lors, comment s'assurer que les enfants interrogés ne se sentent pas obligés de participer, et soient en mesure de prendre la décision de participer de leur plein gré ? On pourrait en effet penser que certains enfants se sentent sommés de répondre à nos sollicitations, dans la mesure où nombre d'entre eux nous ont d'abord connu dans une école, et peuvent dès lors assimiler nos demandes à un exercice scolaire obligatoire. La capacité ne pas exprimer un accord s'en trouve restreinte[557]. Les enfants sont vulnérables dans la mesure où ils sont dans une position socialement dominée, et le risque qu'ils se sentent obligés de participer est réel. Toutefois, cette vulnérabilité ne s'accompagne pas automatiquement d'hésitations quant à leur capacité à montrer de l'intérêt à participer à notre travail. L'un des objectifs de notre recherche est de reconnaître la capacité des enfants à exprimer des raisonnements, et à s'envisager comme acteurs de leurs propres expériences.

Il serait donc paradoxal de soudainement les considérer comme incapables d'exprimer leur (non-) volonté de participer à notre enquête. Comme nous l'avons écrit plus haut, les enfants étaient en général enthousiastes à l'idée de figurer dans « *un livre* ». Cependant, nous pouvons considérer que cette seule information a plutôt tendance à induire les enfants en erreur, puisqu'ils y voient plutôt un livre que l'on pourrait trouver dans toutes sortes de commerce. Leur enthousiasme pourrait en réalité être davantage lié à l'idée qu'ils se font de devenir des sortes de « célébrités locales », un peu à la manière dont ils réagiraient s'ils se voyaient à la télévision. C'est pourquoi, afin de prévenir tout malentendu, notre recherche a été

[556] RAYOU Patrick, *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, op. cit. , p. 9.
[557] DAVID Miriam. « Children and School-based Research: "informed consent" or "educated consent" ? » *British Educational Research Journal* 27, n° 3, 2001, p. 347-365.

présentée plusieurs fois en classe ou dans les CME, et les enfants avaient la possibilité de poser des questions sur la nature du travail, ses utilisations possibles, ou notre parcours scolaire. Les parents sollicités ont également été avertis, par écrit, de la finalité du travail. À l'arrivée, aucun refus d'enfant ne nous est parvenu, puisque même ceux qui ne manifestaient pas d'enthousiasme particulier quand nous avons annoncé qu'ils pourraient figurer dans notre travail se sont montrés ravis, quand nous les avons sollicités individuellement, de contribuer à un travail dont nous avons bien précisé qu'ils en sont les acteurs centraux.

4.3. Minimiser les incompréhensions avec les enfants

L'exercice de l'entretien nous semble être un complément idéal à nos périodes d'observation. Si l'entretien reste une méthode classique pour une étude en sciences sociales, elle s'avère quelque peu expérimentale quand il s'agit d'en mener avec des enfants. Des auteurs se sont essayés à des méthodes innovantes, comme Christine Tichit, ont fait participer les enfants à l'analyse de leurs pratiques alimentaires[558]. D'autres ont fait appel à des procédures plus expérimentales encore, se positionnant dans la lignée de l'enquête pionnière en sociologie de Bernard Zarca, qui demandait à des enfants de hiérarchiser des métiers selon les critères qu'ils souhaitaient : Wilfried Lignier et Julie Pagis ont ainsi adopté un dispositif qui s'en inspire, mais en déplaçant la focale sur l'analyse non pas les résultats de l'expérimentation, mais sur les échanges oraux entre les enfants relatifs aux procédures de classement. Ce déplacement vise à échapper à une posture évaluative -le degré de réalisme des classements enfantins- pour privilégier l'étude des manières et des raisons de classer.

Aussi innovantes que soient ces méthodes, elles paraissent ne pas pouvoir saisir certains éléments, qui ne peuvent être étudiés par la seule observation participante, ou par de simples discussions informelles ou collectives. La parole des enfants est utile car elle fournit leur point de vue et éclaire les situations ou les processus de l'intérieur. Or, de nombreuses questions sont rarement discutées entre pairs, ainsi que Eder et Fingerson le remarquent :« *bien que les relations familiales aient une importance saillante pour beaucoup d'adolescents, peu en discutent entre eux*[559] ». De telles questions, qui ne surviennent pas « naturellement » dans les discussions chez les « jeunes », gagneraient à être posées au travers d'entretiens. De plus, comme le remarque Muriel Darmon, un entretien produit aussi un matériau qui permet d'enquêter sur les rapports à la norme des parents ou enfants interrogés : « *l'étude des rapports à la norme inclue celle des rapports à l'enquêteur, dans la mesure où l'enquêteur peut apparaître comme un représentant de cette norme (...) La situation d'entretien elle-même [peut constituer] un matériau d'étude des rapports à la norme*[560] ».

[558] TICHIT Christine, « L'émergence de goûts de classe chez les enfants de migrants. Modèles concurrents de goûts et pratiques alimentaires », *Politix*, 2012/3 n° 99, p. 51-77.
[559] EDER Donna & FINGERSON Laura, « Interviewing Children and Adolescents », art. cit., p. 39.
[560] DARMON Muriel, « Devenir sans pareil. La construction de la différence dans la fratrie gémellaire », in DE SINGLY François (dir.), *Être soi d'un âge à l'autre. Famille et individualisation*, Paris, L'Harmattan, tome 2, p. 103.

Il convient alors d'être attentif aux bénéfices escomptés des entretiens, et surtout aux conditions de leur réalisation, toujours menacées par un déséquilibre des pouvoirs. Afin de le contrer, d'autres techniques ont été testées, comme les entretiens groupés[561], l'interview entre enfants[562], ou l'étude de son propre enfant[563]. Toutefois, sans doute ces techniques ne font-elles que modérer la dynamique inégalitaire, et soulèvent en outre autant de questions éthiques et épistémologiques qu'elles n'en résolvent. Nous souhaitons désormais présenter les techniques que nous avons mises en place pour limiter les biais artefactuels liés aux entretiens avec des enfants.

4.3.1. « Débroussailler le terrain » avant les entretiens

> *« Tu t'es présentée pour quelles raisons ?*
> _ Pour être députée junior.
> _ *Et pourquoi à ton avis tu as été élue ?*
> _ Ben... j'avais plus de voix que les autres... »
>
> (entretien avec Yasmine)

Comme pour toute autre forme de méthode avec les enfants, l'entretien nécessite des précautions particulières. Autant l'observation peut progresser par tâtonnements, autant il semble difficile de procéder de la même manière pour un entretien. En dépit de l'existence d'une littérature croissante sur les méthodes de travail avec les enfants, il n'existe pas de protocole méthodologique d'entretien avec enfants ; on peut trouver au mieux des compilations d'expériences singulières. Supposant la difficulté de l'exercice et les précautions qu'il nécessite en raison de la forte asymétrie entre enquêteur et enquêtés (qui s'ajoute à l'asymétrie adulte/enfant) dans le cadre d'une interaction de face à face, nous avons eu l'opportunité de rencontrer Yasmine, 10 ans, députée junior[564], avant que nous n'ayons commencé nos entretiens avec de jeunes élus. La rencontre avec Yasmine a été organisée de sorte que nous soyons confronté aux questions que pose un entretien avec un enfant. N'appartenant pas à notre échantillon d'élus des CME,

---

[561] *Ibid*.

[562] HECHT Tobias, *At Home in the Street: Street Children of Northeast Brazil,* Cambridge, Cambridge University Press, 1998 ; ADLER Patricia & ADLER Peter, *Peer Power: Preadolescent Culture and Identity,* New Brunswick, Rutgers University Press, 1998.

[563] Voir notamment le « modèle PAR » (« Parents as researchers »), ADLER Patricia & ADLER Peter, *Peer Power : preadolescent culture and identity,* op. cit.. ; CORSARO William, Sociology of Childhood, Pine Forge Press, Thousand Oaks, CA, 2004.

[564] Les « députés junior » sont des élus du Parlement des enfants, créé en 1994, correspondant grossièrement à un conseil d'enfants au niveau national. 577 enfants sont élus par leurs camarades de classe pour représenter l'ensemble des circonscriptions législatives de métropole, d'outre-mer et des Français établis hors de France (11 circonscriptions ont été ajoutées lors des élections législatives de 2012). « *Il s'agit d'offrir aux écoliers scolarisés en cours moyen deuxième année (CM2) une leçon d'éducation civique "grandeur nature", en leur proposant de découvrir la fonction de législateur et de l'exercer le temps d'un Parlement des enfants. Ils sont à cet effet invités à rédiger, sous la conduite de leurs instituteurs qui les accompagnent dans cette réflexion, une proposition de loi, au terme d'une discussion qui doit leur apprendre ce qu'est le débat démocratique. Les classes intéressées font acte de candidature auprès des services de l'Inspection d'académie dont elles relèvent (...) Il appartient ensuite aux inspecteurs d'académie de choisir les classes qui participeront au Parlement des enfants* » (http://www.parlementdesenfants.fr/le-parlement-des-enfants-c-est-quoi).

mais présentant toutefois un profil similaire par sa qualité de jeune élue, elle a en quelque sorte servi de « cobaye », objet d'une expérimentation visant à affiner une méthode d'entretien dont elle a essuyé les plâtres. Cette solution permettait de plus de passer outre l'autorisation des divers adultes dont elle dépend. Nous souhaitons indiquer ici les principales questions qu'a posé l'exercice afin d'offrir une réflexion sur les moyens d'y répondre.

J'ai eu l'opportunité de rencontrer Yasmine par le biais d'une connaissance de longue date que l'on appellera Fabien, dont elle est la filleule. Ayant évoqué mes interrogations quant à la manière de mener un entretien avec un enfant, Fabien m'a spontanément proposé de rencontrer Yasmine, dont il a parfois la charge. Il a été étudiant en science politique, et a donc déjà été sensibilisé à une approche scientifique des questions d'enquête durant son parcours universitaire. Ce point est important car à quelques reprises, j'ai senti qu'il tentait d'intervenir le moins possible pour ne pas influencer le déroulement de l'entretien alors que Yasmine le sollicitait.

L'entretien se déroule chez moi, un après-midi, en présence de Fabien. Il a duré approximativement 30 minutes. C'est la première fois que je vois Yasmine, je lui explique donc mon travail en lui disant que je m'intéresse aux enfants élus et que je cherche à recueillir ses impressions vis à vis du Parlement des enfants. Je tente de la mettre en confiance en lui offrant à boire, et lui fais comprendre qu'il ne s'agit pas d'une interrogation (donc pas de « bonne » ou de « mauvaise » réponse), que je cherche à savoir ce qu'elle ressent dans cette expérience, et que tout ce qu'elle dira m'intéresse. Pour rendre l'entretien moins formel, nous nous plaçons sur le canapé, plutôt que face à face autour d'une table. Je sens que la situation est complètement artificielle, d'autant plus que Fabien m'assure que Yasmine était très énervée avant d'arriver chez moi, qu'elle avait même « *un peu peur* », et, une fois chez moi, elle s'assoit sagement et ne dit pas un mot si je ne m'adresse pas à elle. La présence de mon chat a permis d'égayer un peu l'ambiance, Yasmine y prêtant une forte attention. Globalement, l'entretien est très laborieux. Yasmine répond très brièvement, souvent par « *oui* », par « *non* », ou « je ne sais pas », sans que je ne parvienne à la faire parler davantage sur certains points. La formulation de certaines questions la fait rire, comme « *tu vis avec tes parents ?* ». Fabien lui explique alors : « *s'il demande ça, c'est parce qu'il y a des enfants qui vivent pas avec leurs parents* ». Très souvent, Yasmine cherche son oncle du regard, comme pour se rassurer qu'une personne qu'elle connaît est bien présente. Elle semble aussi attendre son approbation sur certains points. Par exemple, quand, au début de l'entretien, je lui demande confirmation quant à sa circonscription d'élection, elle me répond de façon hésitante, puis se tourne vers Fabien : « *c'est ça ?* ». Fabien répète alors les consignes que j'ai données. Elles semblent porter davantage quand il les énonce. À mesure que l'entretien avance et que Yasmine persiste à solliciter son oncle, celui-ci décide de se retirer dans la pièce d'à côté : « *ce n'est pas moi qui pose les questions Yasmine* ». Nous poursuivons l'entretien à deux. Yasmine répond à certaines questions avec une logique qui paraît implacable, mais qui ne correspond pas vraiment à la façon dont nous les envisagions :

« Tu t'es présentée pour quelles raisons ?
_ *Pour être députée junior*
_ Et pourquoi à ton avis tu as été élue ?
_ Ben... j'avais plus de voix que les autres... »
(…)
_ Ton mandat se termine quand ?
_ *Ben.... Dès qu'y a une nouvelle élection !* »

En fin d'entretien, je parviens à faire rire Yasmine en lui évoquant son goût pour les frites (un article de la *Voix du Nord* lui avait été consacré. On y évoquait sa journée à l'Assemblée nationale et, surtout, le fait qu'elle était ravie d'avoir eu droit à des frites). Fabien nous rejoint et estime opportun de nous résumer en quoi consiste le parlement des enfants : « *le parlement des enfants, c'est un truc qui se fait chaque année. Elle a*

pas été élue pour faire un mandat sur une durée déterminée. Elle a été élue pour siéger une fois à l'Assemblée nationale, à la place du député de circonscription, la 8e du Nord. Sa classe a fait des propositions, et sur les 500 députés de circonscription, y en a que 10 qui ont été retenus. Et ensuite y en a 3 qui sont retenus à l'Assemblée nationale. C'est ça, elle a siégé une fois en tant que députée, donc elle a siégé en commission le matin, et l'après-midi c'est travail carrément sur les 3 propositions de loi, sachant qu'y en une qui va se dégager, et c'est celle là sur laquelle ils vont travailler plus précisément »

(Juillet 2009)

Même si on ne peut pas parler d'« erreurs » à leur sujet, mais plutôt d'un souci de traduction, les réponses que propose Jasmine rappellent la façon dont des étudiants des facultés de droit et des instituts d'études politiques au seuil de la première année universitaire ont répondu à un questionnaire de Michel Offerlé et de Pierre Favre, avec des décalages entre les logiques (politiques) des questions posées, et des réponses plus ou moins éloignées de ces logiques[565]. Si nous pouvons considérer que les propos recueillis dans tout entretien résultent d'une co-construction de l'enquêté et de l'enquêteur, l'effet d'imposition semble se renforcer quand l'enquêté est un enfant, et particulièrement dans l'entretien présenté ci-dessus. Il est indispensable de réduire l'intensité des conditions et des symboles qui contribuent à créer une distance entre les protagonistes de l'exercice. Notre objectif est d'expliciter les conditions de production de discours par les enfants interrogés, et d'exposer les avantages, difficultés et limites de la démarche d'enquête mise en œuvre.

4.3.2. La nécessité d'avoir quelques éléments de connaissance des enfants

L'entretien avec Yasmine, expérimental, a rapidement fait apparaître une importante faille qui rendait la situation très artificielle : nous ne la connaissions pas. Autrement dit, en quelques minutes, elle nous a rencontré, a fait face à nos explications, et a été interrogée. En outre, nous pouvons supposer que son consentement a manqué. La proposition d'entretien a émané de son oncle, mais ni nous ni elle-même n'avaient sollicité cette rencontre. Au cours de l'entretien, nous avons d'ailleurs pu constater sa réticence à se prêter à l'exercice dans ces conditions, en détournant le regard, en répondant brièvement, ou en s'intéressant davantage au chat qu'aux questions que nous lui avons posées. C'est pourquoi il convient de s'assurer du volontariat des enquêtés. Ceux-ci, même s'ils sont des enfants, ne sont pas complètement démunis face au chercheur pour faire ressentir leur désaccord.

Ne pas connaître son interlocutrice rend la situation d'entretien malaisée à son début : par quoi commencer sans que la question ne paraisse complètement désincarnée et impersonnelle ? Nous avons remarqué que Yasmine s'est décrispée quand nous avons relevé qu'elle aimait les frites, « information » que nous avons

[565] FAVRE Pierre & OFFERLÉ Michel, « Connaissances politiques, compétence politique ? Enquête sur les performances cognitives des étudiants français », *Revue française de science politique*, 52e année, n°2-3, 2002. p. 201-232.

relevée dans l'article qui lui était consacré. Il aurait sans doute fallu que nous évoquions cela d'emblée : si, sur le fond, cette question ne présente que peu d'intérêt, la connaître et l'évoquer témoigne de l'intérêt que nous portons à l'enfant. La futilité de l'anecdote contraste avec l'intérêt scientifique que sa mention suscite. Depuis lors, dès que nous avions quelque anecdote sur un(e) jeune élu(e), nous nous sommes attachés à en parler assez rapidement, pour lancer une conversation, montrer à l'enfant qu'on le (la) connaît, instaurer une ambiance conviviale. C'est pourquoi une phase d'observation participante dans les écoles et les CME, préalablement aux entretiens, s'est avérée décisive. Elle nous permettait de ne pas entamer un entretien avec un(e) inconnu(e), situation encore plus complexe du point de vue de l'enquêté. Observer les enfants dans les classes, les CME, se familiariser à leur environnement, déterminer les relations d'amitié entre enfants, se familiariser à notre présence... ont été des préalables nécessaires aux entretiens. L'inclusion de ce type de période d'observation est considéré par de nombreux chercheurs comme essentiel pour la recherche avec des enfants, même quand l'entretien constitue l'essentiel du matériau empirique[566]. Elle jette les bases pour les entrevues, de sorte que lors de notre venue au domicile des enquêtés, il est déjà possible d'échanger sur une anecdote récente ou de prendre des nouvelles depuis la dernière rencontre, plutôt que de s'installer silencieusement et froidement autour d'une table où l'enquêté(e) est en position d'attente face à un enquêteur arrivé de nulle part. La familiarité avec les enfants et leur environnement a déterminé la structure de certains entretiens, conçus de sorte qu'ils « parlent » le plus possible à nos enquêtés, en leur rappelant des moments précis que nous avons observés, en leur demandant de réagir à telle attitude ou à tel propos. Il s'est donc agi de montrer notre connaissance des enfants, de rebondir sur des faits auxquels nous avons assisté . Nous espérons de la sorte avoir suivi les conseils d'Isabelle Danic, quand elle exprime : « *pour mener un entretien, l'enquêteur doit entrer dans ou s'approcher des façons de penser enfantines, leurs catégories, les liens qu'ils envisagent entre ces catégories*[567] ».

4.3.3. S'assurer que les enfants comprennent notre langage

Un autre moyen de réduire la distance avec nos enquêtés est de faire preuve de prudence dans notre expression orale. Le langage est l'un des principaux moyens par lesquels peut s'exercer une domination sociale, selon rapport de forces entre les interlocuteurs, mais il constitue donc aussi un outil puissant pour briser cette domination[568]. Des chercheurs travaillant avec des enfants ont suggéré qu'une manière de ré-équilibrer l'échange entre adultes et enfants était d'adopter le langage de ces derniers[569]. Ce conseil peut en effet s'avérer utile dans la mesure où des malentendus peuvent survenir quant à l'utilisation de certains mots propres à l'univers des enfants, ou à un sens particulier que les enfants peuvent donner à un mot. Il ne s'agit donc pas de se mettre à parler comme un bébé en changeant de voix, mais d'adopter des formes

[566] EDER Donna & FINGERSON Laura, « Interviewing Children and Adolescents », art. cit., p. 40.
[567] DANIC Isabelle, DELALANDE Julie & RAYOU Patrick, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, op.cit., p. 170.
[568] BOURDIEU Pierre, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, éditions du Seuil, 2001.
[569] EDER Donna & FINGERSON Laura, « Interviewing Children and Adolescents », art. cit. p. 53.

d'expression et un niveau de langage adapté aux enfants, sans chercher à imposer un langage qui risquerait de ne pas faire écho à leurs représentations. En cela, la période d'observation (et d'écoute) est également essentielle pour saisir des formes de communication qui seraient propres aux enfants. Patrick Rayou conseille ainsi de se détacher des « *impasses* » qui consistent à interroger les enfants à la manière des adultes : « *[ces méthodes] se voient contraintes de fabriquer des instruments de traduction pour rapprocher ce que disent les enfants du discours politique institutionnel*[570] ». Cependant, il ne nous a pas semblé que les enfants enquêtés aient un langage foncièrement différent du nôtre. La difficulté a plutôt résidé dans notre capacité à se détacher d'un vocabulaire scientifique, et transformer nos questions de recherche dans « le langage de tous les jours ». Nous avons autant que possible utilisé des mots simples et avons parfois feint des hésitations dans notre façon de parler afin de montrer que nous étions vulnérable, que nous ne savions pas tout. De même, nous avons souvent posé des questions rhétoriques (sur l'organisation des scrutins par exemple) pour valoriser les enfants, qu'ils exposent leurs connaissances en ce domaine. En retour, nous avons feint l'étonnement, la surprise, bien que nous connaissions les réponses, afin que les enfants aient le sentiment d'être dans la position de celui qui apprend à l'autre. Plus qu'au niveau du langage, c'est au niveau du maintien corporel que nous avons tenté de réduire la distance avec les enfants : ceux-ci se montrent parfois agités, distraits, et nous n'avons pas voulu leur paraître trop « sérieux ». Nous avons donc fait en sorte de montrer aussi par moments un certain détachement, en jouant avec un stylo ou en nous tenant de façon dilettante. Pour contourner cette difficulté, Katharine Throssell est parvenue à jouer sur sa nationalité (australienne) : ses hésitations (involontaires) sur la signification ou la prononciation de certains mots lui ont en effet permis de se rapprocher des enfants en leur indiquant qu'un adulte pouvait aussi être dans une position d'ignorance. Ses enfants interviewés ont ainsi pu rectifier ses imprécisions de langage ou se moquer d'elle, contribuant par là à faire des enfants les experts en ce domaine.

Il convient surtout de s'assurer qu'une question posée à un enfant soit comprise de sorte que la réponse fournie ne constitue pas qu'une forme de lapalissade. Nous avons vu que certaines réponses de Yasmine s'apparentaient à des truismes. Là où nous lui avons posé des questions en « pourquoi ? », qui attendaient des réponses sur des raisons et des origines, elle nous a répondu sur les buts et les objectifs. Par exemple, notre question « *pour quelles raisons t'es-tu présentée* » appelait des développements sur ses motivations ou le contenu de son programme. Or, sa réponse (« *pour être députée junior* ») indique qu'elle a compris la question selon une logique causale réduite au seul moment électoral. À d'autres occasion, nous avons pu constater de tels décalages entre des questions qui, de notre point de vue, appelaient des réponses sans ambiguïté, et des réponses

[570] RAYOU Patrick, *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines,* op. cit., p. 7.

enfantines qui ont mis en lumière des formes de polysémie quant à l'interprétation à donner aux questions.

> Quelques élus du CME lillois sont présents ce mercredi après-midi pour une rencontre avec des associations, dont les membres tentent d'échanger avec les enfants en leur présentant des activités ludiques les sensibilisant à leur cause. Je me trouve au stand de la Ligue internationale contre le racisme et l'antisémitisme (LICRA), qui propose une sorte de jeu de l'oie : le plateau est composé d'une quarantaine de cases numérotées, correspondant chacune à une question. Afin d'avancer, les joueurs doivent parvenir à répondre à la question correspondant à la case sur laquelle il se trouve. Six enfants sont en train de jouer. L'un d'eux tombe sur la case 27 Un membre de la LICRA lui pose une question à choix multiple : « *Auschwitz est un lieu tristement célèbre pendant la seconde guerre mondiale. Était-ce : une usine ? Un camp de concentration et d'extermination ? Un camp de prisonniers ?* ». Une jeune élue répond alors, sûre d'elle : « ce n'était sûrement pas une usine ! ». L'adulte qui a posé la question, visiblement satisfait, lui dit : « *ah oui, et pourquoi tu dis ça ?* » ; elle répond alors : « *parce que dans la question, y a 'tristement'. Je ne vois pas pourquoi une usine serait tristement célèbre* ».
>
> Quelques instants après, la question 30 est posée : « *Abdel voulait entrer avec ses copains dans une boîte de nuit. Il a un prénom musulman... Il n'a pas pu entrer. Pourquoi ?* ». Une élue répond, sur le ton de l'évidence : « *ben, parce qu'il a un prénom musulman* ».
>
> Les réponses à ces questions s'éloignent donc des attentes de ceux qui les posent. Dans le premier cas, si, dans un premier temps, l'élue semble connaître la réponse et réjouit à ce titre le membre de la LICRA, il s'avère qu'en réalité, sa réponse n'est pas motivée par des connaissances sur le camp d'Auschwitz mais par une déduction au terme de laquelle elle considère que l'adverbe utilisé dans la question ne correspond qu'à deux des trois propositions. Elle élimine donc la possibilité « *usine* ». Ce n'est qu'en écoutant ses explications que l'on se rend compte que ce qui motive sa réponse, *a priori* considérée comme « bonne », ne correspond pas à ce qui est valorisé ou attendu par celui qui a posé la question.
>
> Dans le second cas, la réponse fournie traduit, comme avec Yasmine, une confusion sur le terme « *pourquoi ?* ». Il semble que le but de la question est de pointer le fait qu'il existe des discriminations fondées sur l'origine supposée des prénoms. Or, l'élue répond à la question ne se focalisant que sur la cause immédiate, citée dans la question, du problème qui tente d'être soulevé, alors que c'est précisément cette cause qui demande à être explicitée.
>
> (mars 2012)

Ces exemples montrent qu'il convient de faire preuve de beaucoup de prudence avec les enfants dans la formulation des questions, car leurs réponses peuvent être guidées par des logiques qui ne correspondent pas à ce que les adultes en attendent. Nous avons donc pris soin de poser nos questions sous plusieurs formes différentes afin de réduire les risques de tels décalages. De plus, demander aux enfants d'expliciter leurs réponses, de donner des détails, permet de s'assurer que nous évoquons bien les mêmes faits.

4.3.4. Limiter l'intimidation des enfants en les rencontrant dans un contexte familier

Nous avons constaté que Yasmine semblait quelque peu perdue et cherchait constamment le regard rassurant de son oncle. Comme le souligne Olivier Vanhee, « *outre la distance sociale, la barrière de l'âge et la domination aggravée des grandes*

personnes constituent des obstacles spécifiquement liés aux enquêtes qualitatives réalisées auprès d'enfants[571] », et nul doute que le déroulement de l'entretien dans un lieu qui lui était étranger a contribué à aggraver cette domination. Il s'agit d'un autre problème que les entretiens avec des enfants peuvent soulever poser. Il se peut en effet que les enfants, du fait de leur position vulnérable, associent les adultes à des personnes faisant « naturellement » autorité, à qui il faudrait spontanément obéir ou tenter de plaire en donnant ce qu'ils estiment être une « bonne » réponse. Cette situation peut conduire à l'enfant à assimiler l'interaction à une relation qui se déroule dans le cadre scolaire, là où l'adulte est est enseignant ou l'évaluateur, ou parascolaire (rendez-vous chez l'orthophoniste, avec un psychologue scolaire, etc.), et peut dès lors apparaître comme une « *situation hostile et menaçante*[572] » pour ceux qui y récoltent habituellement plus de sanctions négatives que positives. Ainsi, nous pouvons également faire nôtre le constat selon lequel « *les inégalités dans le rapport à l'école et les habitudes familiales de conversation des enfants ont pesé dans la situation d'entretien, parfois assimilée à une situation d'examen, scolaire et formelle*[573] ». Dans une telle situation, un enfant peut se sentir déconcerté par la situation d'entretien et déclarer, comme cela a été maintes fois le cas, « *je ne sais pas* », non pas parce qu'ils n'a pas d'idée sur le fait évoqué, mais plutôt par réaction défensive à la situation d'entretien elle-même.

Outre les inégalités entre adultes et enfants, déjà évoquées, d'autres éléments plus formels contribuent à intimider les enfants, comme la présence des feuilles sur lesquelles nous prenons des notes et avons écrit quelques points de repères pour guider l'entretien. Il semble que présenter de la sorte des accessoires qui peuvent rappeler l'environnement scolaire contribue à accentuer l'idée selon laquelle nous serions en situation d'examen ou d'évaluation. À mesure que nous avons fait des entretiens et intériorisé la trame générale de nos entretiens, nous avons renoncé à garder sous la main notre grille d'entretien, de sorte que l'entretien se déroule comme une conversation. En revanche, la présence d'un dictaphone, qui peut brider la parole de certains enquêtés[574], n'a jamais été remise en cause par les enfants, qui y voyaient un objet de curiosité, beaucoup d'entre eux demandant même à s'écouter une fois l'entretien terminé.

Afin de limiter les effets de domination, nous avons estimé qu'il était préférable d'effectuer les entretiens au domicile des jeunes élus, pour que ces derniers se situent davantage dans un environnement familier, en général le salon ou la cuisine, susceptible de les mettre davantage à l'aise[575]. Ils se retrouvent de

[571] VANHEE Olivier, « Interviewer des enfants sur leurs pratiques culturelles : problèmes de méthode », art. cit. p. 2.
[572] LABOV William, *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*, Éditions de Minuit, Paris, 1978, p. 118.
[573] *Ibid*., p. 1.
[574] BEAUD Stéphane & WEBER Florence, *Guide de l'enquête de terrain*, op. cit., p. 208-213.
[575] BUSHIN Naomi, « Interviewing with Children in their Homes: Putting Ethical Principles into Practice and Developing Flexible Techniques », *Children's Geographies*, 5-3, 2007, p. 235-251.

cette manière en situation d'autorité relative, et la seule éventuelle étrangeté de leur point de vue serait notre présence.

4.3.5. Faire des entretiens avec les parents

Effectuer un entretien avec des enfants à leur domicile suppose qu'il y ait un accord d'un adulte. Nous avons alors décidé d'effectuer aussi un entretien avec - au moins - l'un des parents. Cette démarche a visé à recueillir des éléments généraux sur les configurations familiales qu'il aurait été plus délicat de recueillir en ne s'entretenant qu'avec les enfants. En outre, « *l'une des difficultés les plus fréquemment rencontrées dans les entretiens avec des enfants étant la participation minimale de certains d'entre eux, intimidés par une situation de face à face avec un adulte où les propos sont enregistrés, il a été décidé de faire, dans la mesure du possible, un premier entretien avec l'un des parents, avant de mener l'entretien avec l'enfant, ce premier entretien avec un parent permettait en effet de disposer de contenus de relance mobilisables au cours de l'entretien avec l'enfant*[576] ». De la sorte, un entretien préalable avec l'un des parents a permis de recueillir des éléments par lesquels débuter un entretien avec un enfant pour lequel nous n'avions pas d'anecdote à mobiliser, soit parce qu'il est plus effacé, soit parce que nous n'avons pas eu l'occasion de sympathiser suffisamment. Les entretiens avec les parents nous ont aussi permis de recueillir des éléments objectifs tels que la profession des parents, ou de recueillir quelques anecdotes familiales, soit des éléments que les enfants pourraient mobiliser dans les CME, ou qui pourraient expliquer en partie certaines prises de position. Les contacts avec les parents ont été pris comme indiqué précédemment : soit nous leur avons demandé leurs coordonnées en les voyant directement après les séances en CME, soit nous avons cherché à les contacter par téléphone. Les débuts d'entretiens avec les parents dont nous connaissions bien les enfants étaient plutôt chaleureux dans la mesure où nous avions souvent des récits à leur proposer sur leur enfant. Ils en étaient d'autant plus friands que la plupart ont peu de retour sur le déroulement des séances de CME. Réaliser les entretiens au domicile familial présente un inconvénient majeur : nous savons que les parents sont présents et prêtent l'oreille. Cela peut conduire à des effets de censure chez les jeunes élus. Pour notre part, nous avons souvent trouvé gênant le fait d'avoir le sentiment d'être écoutés. La situation présente aussi un avantage : les parents peuvent opérer une sorte de traduction quant à certains propos d'enfants que nous n'avons pas immédiatement compris, ou apportent des précisions quand la mémoire des élus est défaillante.

> Entretien avec Adèle, élue au CME lillois. Elle tente de me parler d'une précédente réunion, mais elle ne parvient pas à retrouver le nom des élus (adultes) présents : « *la dernière fois on a eu une réunion avec des conseillers de quartiers, et y avait madame Bacle et Mohammed-je-sais-plus comment...* » (sic). Sa mère, depuis la pièce à côté, crie : « *c'était monsieur Hanna, Adèle ! Walid Hanna* ». « *Voilà*, poursuit Adèle, *Walid Hanna. Et on a parlé des droits pour les gens étranges…* » . Je l'interromps, lui demandant ce que signifie l'expression « *gens étranges* ». Elle m'explique : « *les gens de l'étrange, qui sont ailleurs* ». Ne comprenant toujours pas, je fais en sorte qu'elle

[576] VANHEE Olivier, « Interviewer des enfants sur leurs pratiques culturelles : problèmes de méthode », art. cit. p. 1-2.

développe son propos. La mère d'Adèle, qui passe à proximité, nous indique qu'il s'agit des « *étrangers* ».
(septembre 2011)

La présence de la mère d'Adèle, alors que nous nous entretenons avec la jeune élue, nous permet de comprendre des propos dont nous n'avions pas saisi la signification. Les modes d'expression entre un enquêteur et un(e) enquêté(e) sont parfois tellement différents que l'incompréhension est de mise. L'avantage, quand cette situation se produit avec des enfants, est qu'un parent peut rectifier des détails de langage qui nous ont échappés.

4.3.6. Difficultés, artefacts et implications

En dépit de toutes nos précautions, nous ne pouvons éviter complètement de tomber dans certains écueils. En ce sens, il n'existe pas de méthodologie parfaite à appliquer au travail avec des enfants, nous ne pouvons que limiter les biais inhérents à toute relation avec cette population. Se rendre au domicile familial est aussi l'occasion de visualiser leur intérieur, de saisir durant quelques instants des moments de vie, et aussi de voir ce qui est assumé -ou pas- en termes de pratiques considérées comme plus ou moins légitimes. Ainsi, quand nous sommes arrivés chez Pierre, Thierry, le beau-père, regardait sur son téléviseur un match de l'équipe de France de rugby lors de la coupe du monde 2011. Il nous indique « *oui, je regardais ça en vous attendant. Bon, je m'intéresse pas plus que ça, mais comme là c'est la France...* ». Il n'éteint pas la télévision pour autant et nous sommes placés pour l'entretien de sorte qu'il jette régulièrement un œil sur son écran, s'arrête de parler quand les commentateurs haussent la voix, se plaint d'une action manquée par les Français, et opère des comparaisons avec les coupes du monde précédentes. Autant dire que même sans nous attendre, il aurait certainement regardé le match. Sans doute être amateur de rugby est-il considéré par lui comme peu légitime, mais son comportement trahit un véritable intérêt. Cette tendance des enquêtés à passer sous silence des pratiques qui paraissent peu légitimes et privilégier celles qui sont socialement valorisées (et valorisantes) relève de ce que Pierre Bourdieu appelle des « *effets de légitimité*[577] ». Certains enquêtés nous présentent ainsi une image d'eux-mêmes qui relève davantage de la posture.

Une autre difficulté rencontrée quant à la possibilité d'effectuer des entretiens avec les enfants et leurs parents est le refus de ces derniers de se prêter à l'exercice. Ces refus ont pris différentes formes et ont été exprimés plus ou moins explicitement. Il est à noter que les refus que nous avons essuyés résultent tous d'un contact téléphonique, alors qu'après avoir rencontré directement et physiquement des parents, aucun d'entre eux ne nous a indiqué de réticences à nous rencontrer dans un autre cadre que celui des CME. Cela peut soit signifier qu'une présentation de notre projet en face à face est plus à même de rassurer nos

[577] BOURDIEU Pierre & CHARTIER Roger, « La lecture une pratique culturelle », *Pratiques de la lecture,* Marseille, Paris, Rivages, 1985, p. 218-239.

interlocuteurs, ainsi que nous l'avons pressenti et développé antérieurement, soit que les parents n'osent pas exprimer de refus et ont l'impression que nous leur forçons la main... Cette deuxième hypothèse nous semble tout de même peu plausible dans la mesure où nous avons à chaque fois précisé que si nous souhaitions ardemment leur participation, la décision était entièrement de leur ressort.

> J'appelle chez Sonia. Sa mère décroche. Elle ne comprend pas mes explications, mais indique qu'au besoin, elle peut venir me voir à l'hôtel de ville. Je lui précise à nouveau que je ne fais pas partie du personnel de mairie et que ma démarche est indépendante du fonctionnement régulier du CME. Elle s'exprime avec un fort accent maghrébin, et je ne comprends pas tout : « *Mais alors vous êtes étudiant ? Et vous allez chez les gens ?* ». Elle dit qu'elle a beaucoup de rendez-vous médicaux, et m'invite à rappeler quelques jours plus tard. La seconde fois, Sonia décroche, puis passe le combiné à sa mère. J'entends : « *c'est pour le conseil municipal, pfff...* ». Je présente à nouveau ma démarche. Je me rends compte qu'en réalité, il ne s'agit pas de la mère de Sonia, mais de la sœur de sa mère. La conversation est plus compréhensible, mais la belle-mère y coupe soudainement court, en me demandant de ne plus rappeler (juin 2011).
>
> Appel chez Wissem. On décroche, mais personne ne me parle. Une voix enfantine dit « *maman, maman ! quelqu'un appelle, c'est marqué "Damien" !* ». Nous nous sommes déjà rencontrés, et j'en déduis alors que le numéro de téléphone que j'ai donné a été enregistré de sorte que mon nom s'affiche lorsque j'appelle. J'entends que la mère est occupée. Manifestement, elle ne comprend pas que le téléphone est décroché. La communication est coupée, je rappelle. Cette fois, nous pouvons engager une conversation, qui se déroule au mieux : la mère de Wissem m'indique même, enthousiaste, que son fils aîné est étudiant en première année à la faculté de droit. Nous fixons un rendez-vous pour la semaine suivante. Finalement, elle me rappelle trois jours plus tard pour annuler le rendez-vous. Le ton a changé, elle me précise qu'elle n'est en réalité jamais disponible, qu'elle travaille toute la journée. J'insiste, mais elle refuse désormais toute entrevue (septembre 2011).
>
> Appel chez Marie. Je tombe sur une voix (adulte?) qui n'est pas l'un des parents (peut-être la grande sœur, ou la baby-sitter). Elle prend le message, mes coordonnées, me demande de rappeler. Le lendemain, le père décroche. Il me demande beaucoup d'explications et pose beaucoup de questions. En fin de conversation, il me dit : « *bon. Pour le moment, ma femme n'est pas là, rappelez demain à peu près à la même heure et nous vous dirons notre façon de voir les choses* ». En l'occurrence, le lendemain, « la façon de voir les choses », c'est « *nous sommes débordés* », « *nous sommes très peu à la maison* » (octobre 2011).
>
> Je me rends chez Osmane, dont la mère m'a donné rendez-vous quelques jours auparavant. Arrivé devant son domicile, je sonne mais personne ne répond. Je téléphone, personne ne décroche. Après avoir insisté quelques minutes, je renonce. Je tente de rappeler le soir même et les jours suivants, mais plus personne ne répond (septembre 2011).

Dans ces cas, il est difficile d'interpréter les raisons du refus. Les prétextes invoqués sont parfois faibles, changent, ou sont soudainement trouvés alors que rien ne présageait une quelconque méfiance. Il semble que s'y retrouvent principalement des incompréhensions sur notre statut de chercheur et nos véritables intentions. Nous avons vainement insisté, en essayant de minimiser notre temps de présence, mais nous n'avons pas pu surmonter toutes les formes de défiance auxquelles nous avons été confronté. Ces refus sont minoritaires et, à l'inverse, nous avons rencontré des parents chaleureux, ravis

à l'idée de nous rencontrer et compréhensifs quant à notre démarche, parce qu'ils travaillent eux-mêmes dans l'enseignement supérieur (les parents de Mona, de Margot), ou parce qu'ils sont eux-mêmes confrontés dans leur milieu professionnel à solliciter diverses personnes dont ils aiment qu'elles leur répondent : ainsi, le père de Maxime, syndiqué à la CGT, nous indique « *mais bien sûr ! On va vous aider ! Je sais ce que c'est de demander à droite à gauche, on aime bien quand y a des retours, pas besoin de me supplier !* ».

Il est difficile d'estimer quelles conséquences ont ces refus sur la représentativité des familles rencontrées puisque, précisément, nous ne les connaissons pas. Mais, à Lille, les refus sont majoritairement venus des quartiers les moins favorisés (Wazemmes, Faubourg de Béthune), ce qui ne nous a pas empêché de recueillir par ailleurs les témoignages de populations de ces quartiers. Il semble en tout cas indéniable que les dispositions et les capacités à accepter le principe de l'entretien, puis à s'y exprimer (parler de soi, de ses impressions et sentiments, défendre un point de vue personnel) sont des pratiques socialement différenciées, plus fréquentes dans les familles des catégories supérieures et moyennes que populaires[578]. Sylvie Octobre écrit ainsi qu'à propos des discussions ayant lieu dans les familles d'enfants de 6 à 14 ans, « *les plus forts échanges se rencontrent dans les milieux les plus dotés économiquement et/ou culturellement* », alors que « *ceux qui discutent moins fréquemment se recrutent parmi les familles d'employés et d'ouvriers non qualifiés*[579] ». De fait, les entretiens les plus longs ont été réalisés avec des enfants scolairement en réussite, dont les parents sont eux-mêmes fortement dotés en capital culturel, et au sein de familles dans lesquelles les discussions entre parents et enfants semblent fréquentes.

> Je me rends chez Mona, élue au CME de Lille. Son père, Philippe, m'accueille. Il est enseignant-chercheur en philosophie, ce qui nous permet dans un premier temps de discuter de l'université. Il me pose des questions sur mon parcours, manifestement intéressé. Nous nous installons autour de la table su salon, et Mona se joint à nous. Visiblement impatiente et fière que je vienne pour m'entretenir avec elle, elle feint une sorte de réunion au sommet en s'exprimant sur un ton « chic ». Elle me serre la main (alors que nous nous faisons une bise d'habitude) et me dit : « *bonjour Monsieur. Nous allons pouvoir procéder à l'entretien* ». J'entre dans son jeu, en lui répondant « *bonjour Mademoiselle. Je suis ravi que vous m'accueilliez chez vous* ». Je souhaite au départ m'entretenir avec Philippe. Nous débutons l'entretien, mais Mona reste à nos côtés et ne se prive pas d'intervenir, si bien que l'entretien se transforme en discussion collective. Arrivent Emma, la mère, elle-même enseignante-chercheuse, et Gaspard, le petit frère. Ils se joignent à nous et nous poursuivons la conversation. Je parviens à isoler un moment où je me concentre sur des questions à poser à Mona. Elle me répond posément et précisément. Elle alterne des moments de silence où elle semble réfléchir et des moments de longs monologues, avec une grande aisance orale, sur des tons variés, parfois sérieuse, parfois rieuse. Elle me regarde sans cesse et ne cherche le regard de ses parents ni pour trouver leur

[578] BERNSTEIN Basil, *Langage et classes sociales Codes socio-linguistiques et contrôle social,* Paris, Éditions de Minuit, 1975.
[579] OCTOBRE Sylvie, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La Documentation française, 2004, p. 35.

approbation, ni par crainte d'énoncer un propos qui les fâcherait. Ses parents ne montrent aucun signe de surprise, comme s'ils savaient déjà ce que raconte Mona. La situation semble complètement « normale ». Plus tard, alors que je me tourne davantage vers les parents, elle n'hésite pas à les contredire. Quand des désaccords apparaissent, Philippe et Emma énoncent calmement leur point de vue. Mona les écoute et reconnaît éventuellement s'être trompée ou avoir la mémoire défaillante. Philippe et Emma commencent souvent leurs phrases par « *on en a parlé avec Mona...* ». Ils débattent entre eux, semblent parfois oublier ma présence, et je passe à plusieurs reprises quelques minutes sans dire un mot, impressionné par tant d'échanges. Arrivé à 16h00, je repars à 17h45, en ayant eu en plus droit à un copieux goûter (juin 2011).

L'exemple de l'entretien chez Mona est le plus significatif d'une forme d'aisance qu'on retrouve dans les familles culturellement dominantes. La façon qu'a Mona de se tenir, de s'exprimer, sont autant d'indicateurs de sa position sociale. Au-delà, ses attitudes traduisent une tendance générale que nous avons observée, selon laquelle les filles sont plus « dociles » que les garçons, moins impatientes et plus enclines à « jouer le jeu » de l'entretien, illustrant des différences genrées dans la discipline des corps.

D'autres entretiens ont été bien plus laborieux à mener. Comme nous l'évoquions plus haut, dans la majorité des cas, nous avons effectué des entretiens avec les parents puis avec l'élu(e). Nous avons indiqué quels avantages nous avons tenté de retirer en procédant de la sorte. Ce choix comporte également des biais. Si, dans les familles comme celles de Mona, dans laquelle il semble y avoir de nombreux échanges entre parents et enfants, notre présence et les discussions que nous introduisons ne modifient pas substantiellement les relations établies, dans d'autres configurations, il nous semble amener des éléments nouveaux. La plupart du temps, nous avons réalisé d'abord un entretien avec l'un des parents, puis avec l'enfant élu(e). Les entretiens se sont déroulés en deux temps, c'est à dire que nous étions face à l'un des parents d'abord, puis face à l'enfant ensuite. Lorsque nous nous sommes entretenu avec un parent, l'enfant attendait distraitement son tour, sans prêter une grande attention à nos propos, et le plus souvent en s'occupant avec un jeu, en regardant la télévision ou en lisant. En revanche, quand nous nous sommes entretenus avec les enfants, les parents, sont parfois restés autour de la table. S'ils s'éloignaient, ils ont souvent gardé une oreille attentive à ce qui était dit, comme pour tenter d'apprendre des éléments nouveaux sur leur enfant dont ils n'avaient pas connaissance, ou se rassurer quant à la teneur « correcte » de l'échange. Ce dernier cas s'est vérifié dans des familles aux ressources culturelles plus modestes, dans lesquelles les échanges avec les enfants étaient plus brefs, ces derniers ne répondant souvent que par « oui » ou « non », étant souvent agités, montrant des signes d'impatience, et se précipitant hors de la pièce une fois l'entretien terminé. Nous ne savons pas quel impact réel a eu la présence, même lointaine, des parents sur la parole des enfants, mais elle a certainement gêné certains d'entre eux ou les a conduits à une forme d'auto-censure. Nous pensons à des cas comme celui de Maxime à Gondecourt, toujours agité en séance de CME, mais totalement effacé et peu disert chez lui en présence de sa mère : cet effacement est-il directement dû à sa présence ? Dans certaines familles peu à l'aise avec l'exercice de l'entretien, des discussions se sont prolongées de

façon informelle quand le dictaphone était coupé. La discussion était alors bien plus fluide.

Nous estimons ainsi que si un entretien est mené de façon réflexive et réfléchie, en tenant compte des rapports inégaux de force et de domination entre enquêteur et enquêtés, en étant conscient des effets propres que l'enquêteur produit sur la situation, alors il n'est pas insurmontable. Il demeure l'une des seules façons de faire parler les enfants sur eux-mêmes et leur environnement. Par la suite, en revoyant les enfants en séances de CME, nous sommes parfois revenu sur un point soulevé en entretien, dans les moments d'attente entre l'arrivée de l'enfant et le début formel de la séance. Multiplier ainsi les entrevues permet de réduire les biais induits par les effets imputables à la situation de l'entretien à domicile. Ainsi, les effets propres de l'entretien sont apparus plus clairement par comparaison à une entrevue plus informelle : un même enfant peut par exemple être particulièrement fatigué un jour et n'avoir pas grand chose à dire, et bavard et enthousiaste quelques jours plus tard. Cela permet aussi d'adopter un regard réflexif sur la dynamique de l'interaction et la façon dont elle affecte le contenu de l'entretien.

*

* *

Il ressort des éléments exposés ci-dessus que travailler avec des enfants nécessite de nombreuses précautions, puisqu'il faut à la fois composer avec eux, bien entendu, mais également avec les nombreuses personnes, adultes, qui les encadrent. Dans la mesure où ils sont pris dans différentes formes de dominations (l'autorité des enseignants à l'école, celle des animatrices pendant les réunions du CME, celle de leurs parents à leur domicile...), il est important d'avoir la possibilité d'interagir avec eux dans différents contextes, afin de constater quel peut-être le poids de ces dominations sur leurs actes ou leurs paroles. Nous verrons par exemple que les conversations « politisées » que nous avons pu avoir de façon informelle avec certains jeunes élus sont très éloignées des propos que ces derniers pourraient prononcer dans les CME, dans la mesure où divers phénomènes viennent restreindre cette portée « politique » dans les discussions collectives. Au delà de ces différences selon les lieux, la parole des enfants varie également selon le caractère plus ou moins privé des échanges que nous avons : si certains d'entre eux n'éprouvent aucune gêne face à leurs parents, d'autres semblent perdre leurs capacités langagières quand se présente un membre de leur famille, ce qui est l'une des difficultés inhérentes à ce type d'entretiens qui se déroulent au domicile parental. Nous sollicitions donc, dans notre travail, les fruits de l'exploitation de ces terrains, pris en des moments différents, pour saisir au mieux comment les enfants construisent leur rapport au monde, dans quels contextes, avec quel « héritage » familial, en échangeant également avec leur enseignant à leur sujet si

nous en avons la possibilité, pour multiplier les sources d'informations à propos des enfants.

PARTIE 2 – LA DÉPOLITISATION DANS LES C.M.E. : UNE SOCIALISATION AU CONSENSUS

C'est au sein des CME que nous nous attendons à observer le plus de manifestations de la socialisation politique des enfants. Telles que nous les avons présentés et avec les objectifs officiels qu'ils se fixent, les CME semblent en effet être « taillés sur mesure » pour que s'expriment les représentations politiques enfantines. Tout laisse *a priori* croire que la façon dont les enfants sont « sensibilisés » à la structure, puisque certains des éléments de cette « sensibilisation » paraissent « évidemment » politiques, comme le recours à une élection, l'organisation d'une campagne électorale, basée sur des programmes, ou la mise en place de projets initialement discutés par les enfants élus, permet que s'épanouissent les compétences politiques enfantines. De la même manière, la participation à l'action publique pourrait impliquer des débats contradictoires basés sur des représentations du monde variables, sachant que celles-ci peuvent déjà s'exprimer à l'âge qu'ont les membres des CME.

Cependant, plusieurs obstacles se dressent face à ces impressions spontanées lorsque nous observons la manière dont se déroule le travail des jeunes élus. En effet, loin de constituer une arène rythmée par des prises de parole contradictoires, les réunions entre enfants élus constituent des moments au cours desquels l'ambiance est paisible (si l'on excepte les « écarts » comportementaux) et où le fait de s'opposer à l'un de ses collègues, défendre un point de vue argumenté, exprimer des représentations sur le monde apparaissent souvent incongrus. Les séances de travail et *a fortiori* les représentations publiques des enfants se font dans un ambiance étonnamment policée et calme, qui laisse peu de place à l'expression de différences, de conflits, de débats, de montées en généralité, en somme de tout ce qui peut constituer une parole politisée, selon les éléments de repérage de cette parole que nous avons fournis dans le chapitre 3. Comment expliquer ce décalage entre des objectifs affichés – un apprentissage de la citoyenneté, une démocratie grandeur nature, une étape vers l'intégration du monde

politique – et ce qui s'y passe concrètement, où tout semble être organisé pour qu'y règne un consensus généralisé sur les questions à évoquer, les solutions à leur apporter, les discussions à mener ?

Si l'on devait se fier aux discours des acteurs (adultes) que nous avons rencontrés, ceux qui sont à l'initiative et dans l'encadrement des CME, les parents des jeunes élus, les instituteurs, associés aux CME en raison du déroulement des élections dans le cadre scolaire, l'absence de conflit dans les conseils est toute « naturelle » : dans la mesure où la structure est destinée à des enfants, ces derniers ne seraient pas en capacité de prendre en charge et de débattre de questions proprement politiques. Celles-ci sont le domaine réservé des adultes, et il est même souhaitable que les enfants en soient écartés. Dès lors, il devient tout à fait logique que les jeunes élus se cantonnent à des activités récréatives, divertissantes ou ludiques, qui correspondent à leu nature supposée. De la même manière, les discussions entre enfants lors des séances de travail sont peu porteuses d'éléments conflictuels, qui révéleraient des différences entre enfants ou des divergence sur les réponses à apporter aux problèmes évoqués. Du travail en réunion dans les coulisses, à l'expression orale des enfants lors de manifestations publiques, rien ne vient perturber la quiétude des discussions et le déroulement « bon enfant » des actions organisées.

Pourtant, à y regarder de plus près, la sérénité des discussions et l'homogénéité apparente entre les enfants n'ont rien de naturelles ou de spontanées. Elles sont au contraire le résultat d'un ensemble de représentations aux effets concrets, de normes discursives progressivement intégrées, de mécanismes et de compromis qui rendent possible l'existence d'un consensus sur ce que sont les enfants, les tâches et les activités qu'on peut les laisser traiter, qui aboutit en pratique à les exclure de toute ce qui se rapprocherait trop d'une politique considérée comme allant à l'encontre de la « nature » des enfants. Exclus des lieux, des moments et des débats qui constituent le et la politique tels qu'ils se pratiquent, les enfants, en retour, connaissent une socialisation politique qui porte la marque de cette exclusion : 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. Ce que l'étude des CME met en lumière, c'est que les conceptions de l'action publique que l'on tente de transmettre aux enfants n'ont pas grand-chose de « naturel ». Leur épanouissement est lié à la « *fabrication du consentement*[580] » qui, de l'industrie du divertissement aux nouvelles règles promues en entreprise, contribuent à ériger en modèle un monde sans tension, dans lequel le conflit est passé de mode. Le consensus, résultat d'un véritable travail de dépolitisation, s'installe alors comme le régime

[580] CHOMSKY Noam & HERMAN Edward, *La fabrication du consentement : de la propagande médiatique en démocratie*, Agone, 2008 [1988 pour la version initiale].

politique[581] qui gouverne les CME, et nous tentons dans cette partie d'en dévoiler les fondements et les conséquences.

La « dépolitisation » nous paraît utile pour pointer les causes diverses qui aboutissent à une socialisation au consensus politique. Il nous semble en effet que les processus qui aboutissent à déconnecter les enfants et leurs activités du monde politique peuvent être regroupés sous cette même notion, qui présente l'avantage d'être à la fois assez floue pour désigner des opérations diverses mais aussi assez connotée (avec le simple préfixe privatif *dé-* avant *politisation*) pour exprimer clairement l'idée qu'elle désigne. Ainsi, la socialisation politique des enfants au consensus trouve en partie sa source dans diverses opérations de « dépolitisation » effectués sur la qualification (a)politique des CME, sur les représentations portées sur les enfants, et sur les activités qui découlent de ces représentations. En ce sens, la « dépolitisation » est un outil pour démontrer la socialisation politique au consensus.

Politisations, dépolitisations : retour sur des notions ambivalentes et équivoques

Si la « politisation » a été abondamment traitée, la « dépolitisation » l'a beaucoup moins été, comme si étudier la politisation revenait en creux à se pencher sur la dépolitisation, définie comme le processus inverse. Cependant, l'abondance des références scientifiques à la « politisation » ne correspond pas forcément à la finesse de sa définition, tant il est devenu, selon la formule de Myriam Aït-Aoudia, Mounia Bennani-Chraïbi et Jean-Gabriel Contamin, un « *concept-éponge*[582] » regroupant des approches et acceptions étendues et variées : le concept en arrive ainsi « *à subsumer des réalités de plus en plus hétérogènes, et à perdre en intensité et en contenu ce qu'il gagne en extension*[583] », ces mêmes auteurs érigeant en exemple significatif l'ouvrage collectif dirigé par Jacques Lagroye[584] au sein duquel cohabitent près d'une dizaine d'acceptions différentes du terme, même si c'est celle de Jacques Lagroye lui-même qui a été principalement retenue. Il y définit la politisation comme « *une requalification des activités sociales les plus diverses, requalification qui résulte d'un accord pratique entre des agents sociaux enclins, pour de multiples raisons, à transgresser ou à remettre en cause la différenciation des espaces d'activités*[585] ». Pour Jacques Lagroye, ce sont bel et bien des éléments extérieurs à la politique institutionnelle qui constituent un des moyens de compréhension des phénomènes politiques, puis qui deviennent des éléments

[581] L'emploi de cette expression fait ici référence à un système de règles et de pratiques relativement stabilisées et spécifiques. Dans leur récent ouvrage, Fabien Desage et David Guéranger nomment « *régime de consensus* » une forme de « désidéologisation » des enceintes intercommunales par le biais d'alliances entre partis politiques de droite et de gauche qui s'affrontent par ailleurs dans d'autres arènes. Les auteurs examinent alors les ressorts de ce qu'ils appellent, en reprenant la terminologie de Michel Foucault, une « *microphysique du consensus* », DESAGE Fabien & GUÉRANGER David, *La politique confisquée. Sociologie des réformes et des institutions intercommunales*, Éditions du Croquant, 2011.

[582] AÏT-AOUDIA Myriam, BENNANI-CHRAÏBI Mounia, CONTAMIN Jean-Gabriel, « Indicateurs et vecteurs de la politisation des individus : les vertus heuristiques du croisement des regards », *Critique internationale*, 2011/1, n° 50, p. 9-20. Ces auteurs, avec Jean-Noël Ferrié, ont coordonné de 2007 à 2010 le séminaire « Politisations comparées : Sociétés Musulmanes et ailleurs… », dont on peut retrouver le programme à cette adresse : http://polcomp.free.fr/index.htm

[583] *Ibid.*, p. 9-10.

[584] LAGROYE Jacques (dir.), *La politisation*, op. cit.

[585] *Ibid.*, p. 360-361.

du champ politique, ce qui souligne la porosité des frontières du champ. Ainsi, la politique ne s'explique pas toujours et partout par la politique, mais plutôt en grande partie par le social[586] : l'espace politique est modelé et transformé par diverses activités sociales extérieures, et il revient au chercheur de ne pas prêter uniquement attention aux activités « évidemment » politiques.

Le *lexique de science politique*, de son côté, donne de la politisation trois définitions[587] : c'est tout d'abord le « *processus par lequel des questions ou des activités se trouvent dotées d'une signification politique et, par conséquent, sont appropriées par les acteurs impliqués dans le champ politique, et, parfois, font l'objet d'une réponse par les institutions politiques* » ; c'est ensuite, « *au niveau individuel, un élément du processus de socialisation, conduisant des individus à s'intéresser à la politique, à améliorer leur compréhension des enjeux et des connaissances propres au champ politique, et ainsi, à devenir capables de parler politiquement des choses publiques* » ; enfin, c'est, « *par extension, [le] processus par lequel une population est intégrée au jeu politique (par exemple : la politisation des campagnes au XIXe siècle[588])* ». La politisation recouvre ainsi des dimensions différentes, aux niveaux institutionnel et individuel, et, au sein même de ces deux niveaux, des sous-types de politisation peuvent être à l'œuvre : selon que l'on évoque la politisation d'individus[589], de discussions[590], d'interactions[591], d'événements, de thématiques, il ne s'agit pas des mêmes types de définitions. On comprend alors que le relatif succès de la notion de « politisation » doit davantage à ses usages multiples qu'à son développement à partir de la définition proposée par Jacques Lagroye[592]. En dépit des incertitudes sur ce qu'elle recouvre, il n'empêche que la notion « *apparaît désormais comme un passage obligé pour celles et ceux qui entreprennent de travailler sur « la politisation ailleurs [que dans les instances institutionnelles consacrées]*[593] ». Il convient donc de

[586] On retrouvait déjà le développement de cette approche dans l'ouvrage issu de sa thèse, qui exposait comment la longévité politique de Jacques Chaban-Delmas était notamment due à son insertion dans des sphères sociales, notamment patronale et catholique, aux limites de la sphère institutionnelle, LAGROYE Jacques, *Société et politique. Jacques Chaban-Delmas à Bordeaux*, Paris, Pedone, 1973.

[587] NAY Olivier (dir.), *Lexique de science politique : vie et institutions politiques*, Paris, Dalloz, 2011, p. 426.

[588] *La politisation des campagnes au XIXe siècle : France, Italie, Espagne, Portugal*, Actes du colloque international, Rome, 20-22 février 1997 / organisé par l'Ecole française de Rome ; en collaboration avec l'École normale supérieure (Paris), l'Universitat de Girona, l'Università degli studi della Tuscia-Viterbo, Roma, Ecole française de Rome, 2000.

[589] Thème récemment actualisé dans un numéro spécial de *Critique internationale*, n° 50, 2011/1.

[590] DUCHESNE Sophie & HAEGEL Florence, « La politisation des discussions, au croisement des logiques de spécialisation et de conflictualisation », *Revue française de science politique*, 2004/6 Vol. 54, p. 877-909.

[591] HAMIDI Camille, « Éléments pour une approche interactionniste de la politisation. Engagement associatif et rapport au politique dans des associations locales issues de l'immigration », *Revue française de science politique*, 2006/1 Vol. 56, p. 5-25.

[592] Myriam Aït-Aoudia, Mounia Bennani-Chraibi et Jean-Gabriel Contamin soulignent ainsi que « *sur les 1815 articles en sciences sociales répertoriés depuis 2003 sur le portail de revues Cairn.info, seuls 129 mobilisent les travaux de J. Lagroye* », indiquant que la définition de Lagroye ne fait pas nécessairement autorité dans le champ scientifique. « Contribution à une histoire sociale de la conception lagroyenne de la politisation », *Critique internationale*, 2010/3 n° 48, p. 212.

[593] *Ibid*., p. 209.

circonscrire précisément son objet d'étude dans le but de préciser la conception de la politisation adoptée, et ce en vue de s'assurer que les méthodes soient comparables et, éventuellement, cumulatives. C'est pourquoi le numéro de *Critique internationale* consacré à la politisation limite les usages du terme à la politisation des individus.

La dépolitisation, quant à elle, est définie de façon encore plus incertaine. Si la définition de la « politisation » de Jacques Lagroye laisse apparaître un processus de décloisonnement, comment penser ce qui précède cet état, ce qui le dépasse ou ce qui s'y oppose ? Comme pour la politisation, la dépolitisation désigne en outre également des processus divers selon que l'on parle de thématiques, d'interactions ou d'individus. Le terme est parfois utilisé de façon commune pour désigner une forme de désintérêt tendanciellement croissant des citoyens vis à vis de la participation électorale : son usage en pareil cas est négativement connoté, en référence à un modèle démocratique qui supposerait l'intérêt et la participation du plus grand nombre. Ce caractère normatif la circonscrit donc à une forme particulière de participation, qui n'indique en rien le degré d'intérêt pour la politique des citoyens, quand bien même ils seraient abstentionnistes, la fréquence de participation n'étant pas forcément corrélée à la compétence politique ou à l'intérêt des citoyens pour la politique. Il relève davantage d'un simple constat basé sur un grand nombre d'incertitudes. Plus généralement, la notion de « dépolitisation » est utilisée pour pointer des événements qui s'opposeraient au politique - toute la difficulté d'un présupposé sur une essence du politique -, selon des processus divers : désintérêt pour les affaires publiques[594], désidéologisation et technicisation[595], accaparement par des professionnels d'un enjeu[596], confinement des décisions dans des arènes fermées au public, déconflictualisation des assemblées et des débats[597]... En raison de multiples usages, la « dépolitisation » commence à être l'objet de réflexions spécifiques[598]. Sur le plan scientifique, un article de Francis Balle[599] détermine la création du néologisme aux « journalistes », sans précision supplémentaire. Il tente de saisir une éventuelle dépolitisation au sein de quatre grands journaux français[600]. Il pointe déjà les difficultés inhérentes à toute étude sur cette question : « *ses*

[594] GRUNBERG Gérard, MAYER Nonna, SNIDERMAN Paul M., *La démocratie à l'épreuve. Une nouvelle approche de l'opinion des Français*, Paris, Presses de Sciences Po « Académique », 2002, notamment le chapitre 2, « La dépolitisation en questions ».

[595] C'est, nous semble-t-il, ce qu'énonce Pierre Bourdieu quand il souhaite « *restaurer la politique* » contre la « *politique de dépolitisation des grands organismes internationaux comme l'OMC ou la Commission européenne* », BOURDIEU Pierre, *Contre-feux 2*, Paris, Raisons d'agir, 2001, « Contre la politique de dépolitisation », p. 57-74. On voit ici toute l'ambiguïté des termes utilisés, la « dépolitisation » dénoncée » semblant être elle même politique ou avoir des effets politiques.

[596] WANG Hui & DUTOURNIER Guillaume « « Politique de dépolitisation » et « caractère public » des médias de masse », *Extrême-Orient Extrême-Occident* 1/2009 (n° 31), p. 155-177.

[597] DESAGE Fabien & GUÉRANGER David, *La politique confisquée. Sociologie des réformes et des institutions intercommunales,* op. cit., notamment le chapitre 7 : « les rouages du « consensus » : une machine à dépolitiser les conflits », p. 169-193.

[598] Deux sections thématiques ont été consacrées à cette question aux congrès de l'AFSP en 2007 à Toulouse puis en 2013 à Paris. En outre, un séminaire « Dépolitisation : registres, processus, interprétations » » a été organisé à Lille durant l'année universitaire 2012/2013 par Fabien Desage , Raphaëlle Parizet, Cécile Robert et Manuel Schotté.

[599] BALLE Françis, « Les grands quotidiens français sont-ils dépolitisés ? », *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations,* 23e année, n° 2, 1968. p. 296-334.

[600] *L'Humanité*, *Le Figaro*, *Le Monde* et *France-soir*. L'objectif de l'enquête présentée est d'interroger la part de questions politiques, déterminées à partir du rubricage des journaux et d'une définition a minima du politique « *fonctionnement des institutions, agissements des hommes qui les incarnent* », au sein de chaque journal. Il s'agit davantage de la recherche de l'évolution, en nombre, des articles politiques, que d'une étude des processus concrets qui ôteraient la dimension politique des sujets

incertitudes sont imputables en premier lieu à l'historicité de l'objet étudié et partant, à celle des critères de références que nous lui appliquons. Le terme postule également une comparaison avec une époque que l'on prend pour terme de référence. Ainsi, les critères selon lesquels se répartissent les différentes parties de la matière rédactionnelle sont tout à la fois datés et localisés. Nous sommes donc condamnés à trancher sur certaines définitions concernant les limites du domaine politique et à appliquer à une longue période, et pour des nouvelles concernant des pays différents, des distinctions qui ne sont valables qu'à un moment donné et pour un seul pays. Il n'y a pas de définition éternelle ou acceptable par tous de l'entreprise politique[601] ». Si l'argumentation développée vient rappeler la polysémie et la contingence du/de la politique, elle a la faiblesse de partir d'une définition *a priori* du politique construite par le chercheur, conduisant au constat d'une *dépolitisation* ou d'une *repolitisation* en termes quantitatifs, plutôt que de comprendre par quelles logiques les contenus définis comme « politiques » sont dépendants, par exemple, de l'organisation du travail interne des journaux[602] ou de définitions variées du politique de la part de ceux qui labellisent des activités comme telles.

L'utilisation apparemment remarquée du terme a conduit l'Association Française de Science Politique (AFSP) à organiser une Table Ronde sur ce thème, qui se réunit en novembre 1960 sous la présidence de Georges Vedel, dont Balle écrit qu'il en est ressorti « *le flou et la subjectivité*[603] » de la dépolitisation. Ainsi, si les processus de passage du non-politique au politique ont été grandement étudiés, les conversions inverses semblent avoir été délaissées par la discipline, précisément parce qu'elles ne semblent pas entrer dans le cadre des objets d'études traditionnels. Étant donnée la plasticité de la définition de politique, il semble bien que ses frontières soient elles-mêmes très mouvantes. Si bien qu'évoquer le termes de « frontières » peut même paraître maladroit, tant cette notion issue du droit[604] fait référence à une délimitation presque immuable et indestructible entre deux États, par extension entre deux entités. Elle présente donc une importante limite si nous l'utilisons à propos de politique. De manière générale, la notion de frontières est utilisée par rapport à une référence minimale sur laquelle la grande majorité des acteurs s'accordent à parler de « politique » : la politique évidente et visible, « institutionnelle » au sens large, « *correspondant aux « institutions » définies par la (les) constitution (s) ou autres textes à valeur normative -autour de la gestion des affaires collectives au niveau national ou local- et aux activités en rapport*

traités , « *Qui dit dépolitisation suggère de prime abord une diminution au sein des journaux des considérations politiques par rapport à celles qui ne le sont pas* », *Ibid,* p. 296-297.

[601] *Ibid*, p. 296.

[602] KACIAF Nicolas, *Les métamorphoses des pages Politique dans la presse écrite française (1945-2000)*, Thèse pour le doctorat en science politique sous la direction de Philippe Braud, Université Paris I – Panthéon Sorbonne, décembre 2005 notamment le titre 2 : « Les métamorphoses des pages Politique (1958-2000) ».

[603] BALLE Françis, *« Les grands quotidiens français sont-ils dépolitisés ?* », art. cit., p. 296.

[604] L'apparition de véritables frontières linéaires est inséparable de la construction des États modernes, dont elles deviennent une des conditions afin que s'exerce la souveraineté étatique en leur sein. ELIAS Norbert, *La dynamique de l'Occident*, Agora, coll. Pocket, Paris, 1990.

avec ces institutions (processus électoraux, exercice d'un mandat, gouvernement, adoption de politiques publiques, commentaires et prises de position par rapport à l'action gouvernementale locale, nationale ou supranationale, etc)[605] ». La « dépolitisation » peut dès lors être envisagée comme un processus de désengagement, de « dés-implication », d'éloignement de certains acteurs, comportements ou objets par rapport au champ de la politique institutionnelle, ou par rapport à ce que d'autres acteurs sociaux qualifient eux-mêmes de spécifiquement « politique ».

Le consensus comme modèle

En résumé, nous souhaitons nous écarter d'une vision normative de la socialisation politique qui identifierait celle-ci uniquement à l'aune de ses effets « positifs » et concrets (en termes de « gains » de politisation par exemple, par l'accumulation de connaissances sur la politique en tant que champ spécialisé, par l'acquisition d'un savoir-faire propre...), mais considérer que la socialisation au consensus est une socialisation politique à part entière dont les effets sont réels. La socialisation - comme processus et comme produit fini - qui passe par le consensus est politique à la fois dans le *modus operandi*, c'est à dire dans les manières dont ce consensus se met en place, mais aussi dans les effets de ce *modus operandi* sur ses destinataires : les enfants.

Pourquoi les divers individus rencontrés sur notre terrain considèrent-ils en grande majorité les CME comme dépourvus de portée politique, selon quels termes et quelles images de la politique ? Quelles sont les conséquences de ces classements sur le fonctionnement et le statut des CME (règles du jeu, objectifs et enjeux, pratiques et rôles) ? Dans quelle mesure le bornage des frontières constitue-t-il un enjeu stratégique ? Au delà des découpages institutionnels de la réalité, comment les CME participent-ils de la politisation des enfants qui en sont membres, avec quelles représentations de l'action publique et de la capacité à agir sur le monde ?

Pour répondre à ces questions, nous découperons cette partie consacrée à la socialisation au consensus *via* la dépolitisation en trois chapitres. Tout d'abord, la question du caractère (a)politique des CME eux-mêmes, en tant que structure, se pose : « *bien des débats seraient vains, bien des malentendus seraient levés quant à la question classique de la définition du politique si le chercheur prenait déjà en compte l'effet fractionnant de la pluralité des cultures sur la construction même de l'objet politique*[606] » écrit Bertrand Badie. Par là, l'auteur entend souligner la pluralité des origines de la construction sociale d'un objet, et notamment quant à la détermination de son éventuel caractère politique.si le discours visant à le promouvoir est principalement porté par l'institution municipale et ses élus, faisant des CME des structures happées de fait par le politique, leur qualification « politique » est sujette à débats et controverses. En ce sens, la qualification politique des CME correspond exactement à une situation dans laquelle « *des agents sociaux [sont] enclins, pour de multiples raisons, à*

[605] ARNAUD Lionel & GUIONNET Christine (dir.), *Les frontières du politique. Enquête sur les processus de politisation et de dépolitisation*, op. cit., introduction, p. 17.
[606] BADIE Bertrand, *La culture politique*, Paris, Economica, 1983, p. 133.

transgresser ou à remettre en cause la différenciation des espaces d'activités ». Selon les lieux, les moments, les intérêts des acteurs sociaux qui les qualifient, les CME sont l'objet de processus de politisation, dépolitisation, apolitisation, et repolitisation. Les CME peuvent ainsi, selon la position des acteurs qui s'expriment, être porteurs d'une dimension politique qui a une influence directe sur la socialisation de ses membres ou, à l'inverse, être dépourvus d'une telle ambition et se situer en dehors du champ de la politique. Conformément à l'approche lagroyenne, nous ne cherchons pas à déterminer le caractère intrinsèquement politique ou non des CME, mais nous tâcherons d'être attentif aux usages et aux processus de politisation et de dépolitisation dont ils font l'objet, synchroniquement et diachroniquement. Cette dépolitisation par le label pèse ensuite sur la manière dont les CME fonctionnent et se fixent des objectifs. L'origine du consensus est donc à trouver dans les visions portées sur l'enfance (chapitre 5).

Ensuite, au niveau des activités et pratiques des jeunes élus dans le cadre de leur mandat, c'est à dire sur ce qui est visible de la part des enfants, nous cherchons à confronter le discours officiel sur les CME, présentant ceux-ci comme une « *première étape citoyenne* », ou « *une première implication politique* » au modèle de citoyenneté ou à l'idéal politique ainsi valorisé et promu dans les faits. On peut en réalité s'interroger, en prenant en considération des critères d'identification du politique tels que la montée en généralité ou la conflictualisation, sur la pertinence de qualifier de « politiques » ces activités, en dépit du discours qui les encadre. Il serait même plus judicieux de voir dans ces activités un évitement systématique du politique, aussi bien dans leur capacité à proscrire toute référence à une dimension spécialisée que dans leur incapacité à penser globalement les problèmes auxquels elles sont censées répondre. Les activités des enfants se complaisent dans un conformisme qui se caractérise par l'absence de remise en cause affirmée du fonctionnement du monde tel qu'il s'ordonne, ce qui n'interdit pas d'espérer en corriger à la marge les excès et les dysfonctionnements. Ce rapport pacifié au monde ne se revendique pas comme consensuel, mais comme le meilleur moyen d'agir sur les événements, ce qui limite rapidement toute tentative de discussion sur d'autres manières d'agir (chapitre 6).

Enfin, on se rend compte que les manières d'agir trouvent leur source au niveau plus spécifique des discussions dans les réunions des CME : dès lors, l'ensemble des éléments mis en lumière dans le deuxième chapitre s'expliquant par les normes en vigueur dans les CME. On y remarque en effet, dans la manière dont les animatrice ou les élus présents invitent les enfants à prendre la parole, l'absence de référence au monde politique institutionnalisé, mais ce caractère n'est pas le plus étonnant s'agissant d'une population enfantine ; ce qui frappe davantage, c'est la volonté manifeste de laisser de côté ce qui nous semble caractériser une discussion politisée, notamment, là aussi, la capacité à évoquer des situations

potentiellement conflictuelles et à monter en généralité les questions soulevées. Au contraire, à force d'indications et de consignes sur la « bonne » façon de s'exprimer, se mettent en place des processus inverses d'harmonisation des différences, de pacification des discussions, et de descente en singularité des problèmes évoqués, et ce à mesure que avancent dans leurs projets et se rapprochent du dévoilement public de ceux-ci (chapitre 7).

CHAPITRE 5 – LES CME : DES STRUCTURES À (DÉ)POLITISATIONS VARIABLES

> *« Le CME ? Y'a pas de questions politiques hein en fait... C'est plus citoyen, c'est plus dans le cadre de la citoyenneté que dans le cadre de la politique. (...) Politique, c'est un gros mot. Et l'associer aux enfants, ça va être terrible. Bon nous non plus, on va pas politiser un CME, mais la commune, la démocratie, là oui, c'est de la politique. »*
>
> (Charline Lefebvre, adjointe à la citoyenneté, Gondecourt)

On se rend compte assez rapidement qu'en dépit des objectifs affichés par les promoteurs des CME selon lesquels ces derniers seraient, par exemple, « *un apprentissage de la démocratie* », avec ses intérêts différenciés selon les positions sociales des membres, ses débats conflictuels, la dimension politique de telles structures est largement niée par ces mêmes promoteurs, au motif que la population qui les compose serait imperméable à toute forme de politisation. Les débats locaux sur le/la politique au sein des CME portent moins sur les compétences politiques enfantines que sur la possibilité pour les municipalités d'en retirer des profits politiques, ainsi que l'a souligné Michel Koebel[607]. Mais les raisons profondes de cette non-politisation aux effets politiques n'ont guère été explicitées, simplement renvoyées à la nature supposée des enfants. Il conviendra donc dans un premier temps de s'interroger sur les fondements institutionnels de l'apolitisme des CME, apolitisme qui pose les bases de leur fonctionnement et amorce ainsi la particularité de la socialisation qui s'y joue. Loin d'être apolitiques par la nature des membres de ceux qui les composent, ils sont sciemment dépolitisés à partir de représentations de sens commun sur ce que seraient les enfants : des êtres innocents et étrangers à toute forme de « contamination » par le monde des adultes. Cependant, en retour, de rares tentatives de politisation se révèlent, cassant le monopole du discours municipal et sa volonté dépolitisante sur les CME. Ainsi, il ne faut pas se limiter au discours officiel de l'institution pour déterminer le caractère (a)politique des structures qu'elle met en place, mais le confronter à des discours concurrents, qui sont le produit d'interactions entre des locuteurs aux

[607] KOEBEL Michel, *Le recours à la jeunesse dans l'espace politique local. Les conseils de jeunes en Alsace*, op. cit.

motivations variées pour qualifier la (dé)politisation des CME. Les CME ne sont pas uniquement ce que les municipalités veulent qu'ils soient : ils sont aussi ce que d'autres acteurs en font par leurs usages et les discours qu'ils portent sur eux, selon les contextes.

Nous serons amené dans cette partie à faire appel à plusieurs acceptions de la « politisation » et de la « dépolitisation ». D'ores et déjà, nous évacuons une définition de la politisation correspondant à une prise en charge par les pouvoirs publics (qui correspond peu ou prou à la première définition du *lexique de science politique*) : dans la mesure où les CME se sont développés depuis 1979, nous pouvons considérer qu'ils sont politisés en ce sens, puisque l'un des démembrements de l'État, au niveau municipal, prend en charge et promeut ce qu'il présente comme une nouvelle forme de participation. Mais cette politisation *a minima*, extension du champ politique, n'est que l'accaparement dans l'univers politique institutionnel d'une question sociale qui en était jusque là exclue - la participation des enfants - en politique publique[608]. Cette politisation institutionnelle, par laquelle une population est intégrée au jeu politique, si elle correspond dans ses grandes lignes à la définition qu'en donne Jacques Lagroye, ne dit rien de la façon dont les CME sont investis et qualifiés par leurs membres, considérés par leurs promoteurs et perçus par d'autres acteurs, notamment quant à leur insertion dans des luttes politiques qui s'inscrivent dans des logiques partisanes et idéologiques. Ce chapitre vise précisément à éclaircir cette politisation thématique des CME, en voyant quels sont ses effets sur la manière dont le/la politique y sont envisagés, et quels sont ses effets sur ses membres.

Tout en identifiant l'univers de la politique institutionnelle, nous souhaitons davantage nous pencher ici sur les limites de ce socle minimal, c'est à dire sur les discours, pratiques objets ou acteurs sociaux dont le caractère politique prête à discussion, parce qu'ils sont l'objet d'investissements contradictoires. En ce sens, nos questionnements s'articulent autour d'une problématique de « *l'énonciation du politique*[609] », pour reprendre la formule de Jean-François Bayart. Même quand des acteurs mettent en scène une volonté de recourir à des dispositions innovantes, il convient d'être attentif aux éventuels phénomènes de politisation ou de dépolitisation observables, qui peuvent intervenir sans être mis en discours ou revendiqués : ils peuvent même se situer précisément là où les discours les nient. Dans ce même article, Jean-François Bayart écrit que « *c'est plus particulièrement le regard du pouvoir qui confère la propriété du politique, soit qu'il la dénie à la pratique d'un acteur qui s'en réclame pourtant, soit qu'il l'attribue à un acteur qui*

[608] Nous pourrions parler aussi de vision objectiviste de la politisation, à l'instar des travaux de Jean-Michel Eymeri sur l'action des hauts fonctionnaires, parfois considérée comme politisée à partir du moment où ils prennent part objectivement au gouvernement de la Cité, même inconsciemment, « Frontière ou marches ? De la contribution de la haute administration a la production du politique », in LAGROYE Jacques, *La politisation*, op. cit., p. 47-77.

[609] BAYART Jean-François. « L'énonciation du politique », *Revue française de science politique*, 35e année, n°3, 1985, p. 343-373.

s'en défend ou n'en peut mais -et dans les deux cas, il s'agit généralement pour lui de mieux contrôler, de mieux réprimer ». Nous voyons donc qu'il s'agit bien d'une activité de labellisation, de qualification, dont on ne saurait retirer des faits ainsi désignés une nature intrinsèquement politique. C'est en premier lieu la labellisation de la puissance publique qui semble faire autorité mais, au delà de cette qualification, des qualifications concurrentes, non moins légitimes, peuvent apparaître.

L'étude des processus de politisation ou de dépolitisation des thématiques doit ainsi se détacher de deux tentations, comme l'écrivent Lionel Arnaud et Christine Guionnet. Il ne faut pas céder à la tentation de définir comme politique ce que les acteurs décrivent comme tel. En l'occurrence, il nous faudra ici identifier comment les acteurs concernés par les CME (élus, employés de mairie, parents d'élèves) qualifient ce dernier, lui accolent (ou non) une dimension politique, et selon quels intérêts. Ensuite, il s'agira de ne pas « *s'autoriser à se substituer aux acteurs pour tenter de distinguer ce qui, dans leur action, est politique et ce qui ne l'est pas*[610] ». L'entreprise serait probablement vaine tant il apparaît inefficace de partir à la recherche d'une nature supposée du politique, qui s'imposerait à tous et partout. Les questions relatives à la « politisation » et à la « dépolitisation » se superposent en fait aux incertitudes qui entourent ce qu'englobe le/la « politique ». Ce qui est politique est enjeu de lutte, il faut donc l'étudier comme un processus et non comme une chose en soi. S'il existe bien un point sur lequel les chercheurs en science politique s'accordent, c'est l'inanité d'une telle entreprise : le repérage du politique ne se limite pas, en effet, à ce qui y semble inclus de façon « évidente »[611]. En résumé, est politique à un moment donné et dans un lieu donné ce qui est socialement construit comme tel : il n'existe ni essence du politique ni définition définitive sur laquelle chacun s'accorderait à considérer tel aspect de la vie sociale comme indiscutablement politique. Comme l'a écrit Jean Leca, « *tout est potentiellement politique, c'est le rapport de forces entre les groupes qui en détermine les frontières*[612] ». Jean-François Bayart renchérit en indiquant que « *les "frontières" du politique, au sein d'un système donné, se déplacent dans le temps puisque la politique est une notion sans contenu fixe et que tout peut devenir politique (...) Dès lors, la*

[610] *Ibid.*

[611] L'apparente banalité de l'existence d'une sphère contenant des faits ressortissant d'un domaine particulièrement politique ne doit pas masquer que de nombreuses activités sociales, considérées au départ comme cantonnées à un espace particulier (économique, artistique, religieuse...), en certaines circonstances, peuvent s'immiscer dans le domaine considéré comme politique, soit qu'elles aient été produites dans une visée politique, soit qu'elles aient eu des retombées politiques importantes. En somme, les faits politiques n'existent pas naturellement et sont contingents : ils dépendent de contextes et de circonstances particulières, et sont fonction des constitutions historiques des formes étatiques. En règle générale, les « problèmes » deviennent politiques parce que des groupes sociaux ont obtenu de l'État qu'ils soient reconnus comme des problèmes politiques, donc pris en charge, c'est à dire impliquant l'intervention publique, de l'argent, des moyens humains et matériels. Ainsi, diverses questions et enjeux ont eu plus ou moins de difficultés à s'imposer dans le champ politique, c'est à dire à être pris en charge par la puissance publique à travers ses élus, selon les mobilisations qu'ils ont suscitées et le poids social de ceux qui les ont initiées (Voir par exemple SAWICKI Frédéric, « La résistible politisation du football. Le cas de l'affaire du grand stade de Lille-Métropole », *Sciences sociales et sport*, 2012/1 (N° 5), p. 193-241; TORNATORE Jean-Louis, « La difficile politisation du patrimoine ethnologique », *Terrain* [En ligne], 42 | 2004, mis en ligne le 02 février 2007, URL : http://terrain.revues.org/1791). On est donc toujours dans une logique de rapport de forces avec une multitude de groupes qui essayent de faire passer des messages. C'est quand le pouvoir, l'une des composantes de l'État, reprend a son compte un problème social pour lui apporter une solution, que l'on peut dire qu'il y a politisation d'une activité sociale.

[612] LECA Jean, « le repérage du politique », op. cit., p. 16.

problématique du passage au politique conduit à l'analyse des médiations par lesquelles des répertoires culturels obtiennent leur validité au regard de l'État contemporain[613] ». Il écrit plus loin que la labellisation « politique » peut provenir de trois sources :

« _cette qualité de politique est vécue par les sujets de la pratique en termes de conscience politique;

_elle est ressentie par d'autres acteurs du système social, alliés ou antagonistes, voire, comme en Europe de Est, par des acteurs "étrangers" au système social ;

_dans l'un ou l'autre de ces cas, ou encore en l'absence de toute conscience politique des différents acteurs du système social, elle est introduite arbitrairement par le chercheur eu égard à un paradigme qui lui appartient et qui lui permet de considérer comme politiques des pratiques dont il ne constate pas toujours empiriquement la politisation[614] »

Précisément, les CME sont investis d'usages divers, le plus souvent considérés comme dépourvus de toute visée politique, mais aussi parfois considérés comme au service de la municipalité qui le promet avec, en toile de fond, des croyances sur ce que sont les enfants et ce qu'il est bon ou non de faire pour eux, en leur nom, ou selon les représentations que l'on s'en fait. En retour, ces usages sur la thématisation des CME ont des effets sur la manière dont les enfants se socialisent politiquement, à savoir dans un cadre dépourvu de références à la politique institutionnelle, mais aussi à la politique entendue dans un sens plus large : les différences sociales entre enfants et, globalement, tout ce qui peut contribuer à créer des divisions et des conflits qui altéreraient l'image supposément homogène de l'enfance, sont effacés.

On perçoit ainsi un hiatus entre, d'un côté, un discours officiel et des manières de préparer les enfants au CME construits sur les canons traditionnels de l'organisation de la vie politique, et, d'un autre côté, des manières de faire, quand les CME sont en place, qui semblent ignorer les bases sur lesquelles sont réputés tenir les CME, avec, sciemment, la négligence des aspects politiques des structures et la relégation des enfants aux aspects les moins clivants de la vie sociale. Nous nous intéressons ici aux usages politiques des CME, aux opérateurs de classements politiques et à la force de ces classements. Selon les acteurs, selon les contextes, les acceptions du terme « politique » et « (dé)politisation » varient, ce qui entraîne immanquablement une grande disparité dans la définition des termes, mais l'intérêt est ici à notre sens de mettre l'accent sur les processus de qualification davantage que sur la pertinence de la qualification elle-même. Il s'agit donc de pointer les lieux et les moments où ce qui relève du/de la est politique est en discussion, en conflit, en apparition ou en disparition, et à repérer les entrepreneurs en

[613] BAYART Jean-François. « L'énonciation du politique », art. cit., p. 369-371.
[614] *Ibid*., p. 367-368.

(dé)politisation qui participent plus ou moins consciemment à ces processus, en proposant une analyse de la (dé)construction sociale *du* politique (en tant qu'univers pensé et énoncé de façon variable par les acteurs sociaux), plutôt que *de la* politique (entendue comme la vie politique définie autour de la compétition électorale et de l'exercice des mandats représentatifs et autres fonctions liées aux institutions). Nous analysons de la sorte d'un côté la politisation des CME en tant que « *production sociale de la politique, de ses enjeux, de ses règles et de ses représentations*[615] » et la politisation en tant qu'inscription par les acteurs sociaux d'objets, de pratiques ou d'acteurs dans un univers qu'ils identifient comme spécifiquement « politique », sans que cet univers corresponde nécessairement et uniquement aux activités liées à la vie politique institutionnelle et, de l'autre côté, à l'inverse, leur dépolitisation comme production sociale du non-politique, de l'effacement des clivages, et la dépolitisation comme exclusion de certains acteurs d'une sphère considérée comme spécifiquement politique, afin de mieux appréhender la spécificité de l'univers politique et son articulation avec d'autres univers sociaux. Pour ce faire, nous nous intéressons aux justifications énoncées par les individus, à leurs pratiques, leurs propriétés sociales, aux relations sociales entre les acteurs étudiés localement, et surtout leur intérêt pour les effets induits, non nécessairement conscients ni voulus, qui contribuent en permanence à construire, à déconstruire, ou à reconstruire la définition et la structuration de l'univers politique.

Nous traiterons ainsi successivement de la persistance du mythe de « l'innocence politique des enfants », définis par opposition aux adultes et à des pratiques considérées comme relevant de leur monopole. Ce mythe est entretenu par les adultes qui encadrent les CME, mais aussi, comme nous le voyons ensuite, par la plupart des parents d'élus, qui estiment que leur revient l'exclusivité de l'éveil politique de leur enfant, et qu'aucune autre institution ou organisation ne saurait interférer en ce domaine. Le retrait du politique dans les CME se fait également sentir en raison des lieux où se déroulent les élections des enfants : dans le cadre scolaire, ce qui rassure les parents quant à une forme de « neutralité politique », en raison d'un image solidement ancrée selon laquelle l'école n'est pas un lieu où le/la politique a le droit de cité. Enfin, les luttes politiciennes au niveau local portent également en partie sur la politisation du CME en tant que thématique, où l'on constate que les enfants, bien qu'ils soient considérés comme étrangers au monde politique, au sens où ils ne le comprendraient pas et où il faudrait les en préserver, sont un enjeu politique pour les adultes, qui cherchent à se valoriser à travers eux. Les enfants sont donc exclus de la seule lutte conflictuelle que suscite leur existence. Dans tous les autres cas, exclus de la scène politique, ils ne sont, paradoxalement, eu égard à l'objectif affiché d'apprentissage à la démocratie, que rarement en contact avec tout élément potentiellement conflictuel, c'est à dire politique, ce qui tend à consensualiser les rapports qui peuvent se nouer avec et entre eux.

[615] LAGROYE Jacques (dir.), *La politisation*, op. cit., p. 4.

1. Le mythe persistant de « l'innocence politique des enfants »

Affirmer que les relations entre adultes et enfants sont régies par des rapports de domination peut relever à la fois d'une évidence et sonner comme une incongruité : une évidence, car on ne saurait nier que la position d'adulte confère globalement une position d'autorité sur celle d'enfant ; mais aussi une incongruité, car cette position apparaît comme normale, naturelle et même positive. Ces constats s'appuient sur des caractéristiques considérées comme objectives : les enfants sont objectivement « dépendants », « fragiles ». Ce sont des êtres « en développement » qu'il convient donc de « protéger », « d'éduquer », ou « d'encadrer ». Comment ont pu se construire des représentations propres à l'enfance ? Pour qui s'intéresse à la socialisation politique des enfants ou, plus globalement, aux rapports que les enfants entretiennent à la politique, partir des difficultés rencontrées sur le terrain pour évoquer l'association entre enfance et politique offre une introduction intéressante à la difficulté de penser ces rapports. Les difficultés inhérentes à ce genre d'enquête sont en grande partie liées à l'idée selon laquelle il existerait une « *innocence politique des enfants* », pour reprendre la réflexion initiée par Annick Percheron[616]. Vincent Tournier rappelle[617] que cette idée est en fait un héritage de l'influence de la psychanalyse et du béhaviorisme, qui ont longtemps postulé que l'enfant était un être passif, malléable, et encore vierge de toute influence extérieure. Cependant, ces mêmes courants ont indiqué que les apprentissages politiques se jouent très tôt[618], ce qui invalide en même temps le mythe de l'innocence politique des enfants. Il y a en réalité toujours une ambiguïté quant aux questions enfantines relatives à la politique : les enfants seraient perméables aux influences extérieures, mais cette perméabilité devient un problème dès lors que sont abordées des questions politiques, pour lesquels seuls les adultes qui en ont la charge seraient autorisés à exploiter cette perméabilité. Comme le souligne A. Percheron, « *les contradictions du discours des adultes révèlent à la fois la peur qui conduit à grossir certains événements, et à déformer la réalité et le désir de se rassurer : "tous les jeunes sont politisés, sauf mon propre enfant"* [619] ».

Annick Percheron souligne la réticence des parents français à penser leur enfant comme un être politique, et une tendance à vouloir le protéger d'un monde adulte et corrompu, en maintenant l'image de l'innocence politique. Nonna Mayer, dans un article-hommage à A. Percheron, revient sur les difficultés rencontrées par cette dernière au cours de sa première grande enquête en France sur la socialisation

[616] PERCHERON Annick, *Les 10-16 ans et la politique*, op. cit, introduction : « L'innocence politique des enfants », p. 11-46.
[617] TOURNIER Vincent, *Le rôle de la famille dans la transmission politique entre les générations. Histoire et bilan des études de socialisation politique*, *Politiques sociales et familiales*, n°99, mars 2010, p. 65.
[618] SEARING Donald, SCHWARTZ Joel, & LIND Alden, « The structuring principle : political socialization and beliefs systems », *American politcal Science Revie*w, vol 91, n°1, 1973, p. 45-65.
[619] PERCHERON Annick, *Les 10-16 ans et la politique*, op. cit, p. 15-16.

politique des enfants : « *le projet soulève bien des réticences, l'idée même d'associer enfance et politique paraissant choquante à nombre de ses interlocuteurs*[620] ». Les enfants ignoreraient tout de la politique, et ce serait même souhaitable. Annick Percheron écrit que les familles acceptent que l'école transmette des connaissances institutionnelles à leurs enfants, via des cours d'éducation civique par exemple, mais c'est à elles seules qu'incombe la transmission des valeurs et des préférences, sans quoi leur autorité serait considérée comme remise en cause.

À ces postures de principe se superposent des discours sur l'inutilité supposée d'effectuer des recherches sur les rapport des enfants à la politique, puisque, si ces derniers sont effectivement étrangers à cet univers, il n'y a donc rien à trouver... Ainsi, Percheron a été confrontée à des réactions de ce type : « *moi, parent, je vous le dis : mes enfants n'ont pas d'opinion politique... Du reste, ils pensent comme moi*[621] ». Si, à première vue, les deux éléments de la phrase paraissent contradictoires dans la mesure où le premier dénie toute possibilité qu'un enfant ait une opinion politique, et que le second opère une correspondance entre opinions politiques enfantines et parentales, Annick Percheron interprète ce genre de déclaration de deux manières en considérant qu'il n'y a là rien d'incompatible : soit on peut comprendre « *mon enfant n'ayant pas d'opinion politique propre, puisqu'il est MON enfant, c'est sur mes propres opinions politiques que vous l'interrogez* », soit « *mon enfant n'a pas d'opinions politiques car, comme moi et à travers moi, il ne fait pas de politique*[622] ». Elle rapproche ces phrases d'autres parfois entendues lors d'entretiens avec des adultes concernant leur rapport à la politique : alors que certains, d'horizons politiques divers, clament « *je ne fais pas de politique, mais...* », « *ça ne m'intéresse pas, mais...* », après les « mais » sont en réalité exprimés les représentations du monde politiques des individus interrogés. Dans tous ces cas sont exprimés des rapports négatifs à la politique, et la volonté de dissocier la politique de la famille. et son exclusion de la sphère familiale[623]. Mais quelles sont les racines de cette image de l'enfance et comment se justifie-t-elle ?

Pendant longtemps, les rares travaux consacrés à l'enfance et à ses spécificités étaient ceux de Philippe Ariès, avant que leur autorité ne soit partiellement remise en cause. Mais il n'existe finalement que peu de recherches sur l'enfance à travers les époques. Anneke Meyer indique que, au Moyen-âge, une vision héritée de l'Antiquité dépeignait les enfants comme des êtres mauvais, constituant une charge pour la famille jusqu'à ce qu'il/elle soit en âge de travailler et de participer à l'économie domestique. Puis s'est progressivement imposée une conception issue du christianisme qui insiste sur la pureté et l'innocence de l'enfant. Ce discours de l'innocence s'est particulièrement épanoui avec le romantisme, et construit les enfants comme intrinsèquement vertueux,

[620] MAYER Nonna, « In memoriam : l'apport d'Annick Percheron à la sociologie », *Revue française de sociologie*, 1993, 34-1, p. 125-133.
[621] PERCHERON Annick, *Les 10-16 ans et la politique*, op. cit, p. 26.
[622] *Ibid.*
[623] À travers son texte, Annick Percheron effectue de nombreux parallèles avec la sexualité, seul sujet dont l'association aux enfants, à ses yeux, suscite autant de réserves : une même distribution des rôles s'y effectue, avec des parents globalement favorables à ce que des cours de Sciences et Vie de la Terre sur la physiologie de la reproduction soient dispensés à l'école, tout en souhaitant garder le monopole de la charge de l'éducation sexuelle. L'éveil des enfants à la sexualité, comme à la politique, est ainsi vécu comme une menace sur le statut de l'enfant, sur son rôle, et sur les relations avec ses parents, au nom d'une prétendue innocence des enfants à sauvegarder.

purs, angéliques et innocents[624]. Cette innocence fait des enfants des êtres immatures, ignorants, faibles et vulnérables, et crée un besoin de protection[625]. Parallèlement, la notion d'éducation s'associe à l'enfance et devient indissociable des réflexions sur l'enfance qui constituent les origines des travaux sur les pédagogies[626]. Au fur et à mesure, l'enfance se construit comme un espace spécifique, avec ses attentes propres fondées sur des présupposées de protection et de prise en charge par la société, notamment à travers l'école républicaine[627]. Juridiquement, le premier texte international concernant les enfants, la Déclaration de Genève en 1924, reconnaît un statut spécifique à l'enfant, confirmé ultérieurement par la création de l'UNICEF (*United Nations International Children's Emergency Fund*, Fonds international d'urgence des Nations unies pour l'enfance) en 1947, l'adoption par l'ONU de la Déclaration des droits de l'enfant en 1959, et la Convention Internationale des Droits de l'Enfant en 1989 qui énonce en son préambule : « «*l'enfant, en raison de son manque de maturité physique et intellectuelle, a besoin d'une protection spéciale et de soins spéciaux, notamment d'une protection juridique appropriée, avant comme après la naissance* ».

Anneke Meyer souligne que, s'agissant des enfants en Grande-Bretagne, un discours sur leur innocence prévaut quand on les évoque, et s'est imposé sur deux autres types de discours : le discours du mal et le discours sur l'enfant en tant que sujet de droit[628]. Si le discours de l'innocence prévaut actuellement comme grille de compréhension des comportements enfantins, notamment en matière politique et sexuelle, dans certains domaines, dominent d'autres types de considérations : par exemple, la criminalité a tendance à être évoquée à travers le discours de l'innocence lorsque les enfants sont victimes[629] et à travers le discours du mal

[624] MEYER Anneke, « The Moral Rhetoric of Childhood », *Childhood*, SAGE Publications. London, Thousand Oaks and New Delhi, Vol 14 (1), p. 87.

[625] ARIÈS Philippe, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, op. cit.; JENKS Chris, *Childhood*, London, Sage, 1996.

[626] LÉON Antoine, « Les précurseurs de la pédagogie nouvelle », in DE SINGLY François (dir.), *Enfants, Adultes, vers une égalité de statuts ?* Paris, Encyclopædia Universalis, 2004.

[627] Dans d'autres domaines, notamment en médecine, l'enfance est aussi prise en charge : de nombreuses pratiques sexuelles ont été identifiées comme des « vices adultes » et considérées comme dangereuses pour les enfants, dont l'innocence a dû être protégée contre ces « pollutions ». La sexualité est, bien sûr, socialement construite et ce qui est considéré comme « sexuel » ou « sexué » varie dans le temps et selon les cultures (KINCAID James, *Erotic Innocence: The Culture of Child Molesting*, London, Duke University Press, 1998). Les manuels d'éducation pour enfants qui apparaissent aux XVIIIe et XIXe siècle en Europe requièrent par exemple que les enfants couvrent leur corps ; puis les adultes ont été tenus de modérer leur langage et leurs mœurs afin que les enfants ne soient pas exposés à des conversations ou des activités à caractère sexuel. Notamment dans les milieux aristocratiques, un espace spécifique à l'enfant commence à être mis en place de sorte que, dans la logique hygiéniste de l'époque, les enfants soient préservés de l'intimité de leurs parents (ARIÈS Philippe, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, op. cit.).

[628] JAMES Allison, JENKS Chris & PROUT Alan, *Theorizing Childhood*, Cambridge, Polity Press, 1998. Ce discours est centré sur les droits des enfants, une grande place est laissée à leurs besoins, et il est souhaité que les enfants agissent plutôt qu'on agisse pour eux. L'enfant est conceptualisée comme un être actif, une personne indépendante, LANSDOWN Gerison, « Children's Rights », in MAYALL Berry (ed.), *Children's Childhoods: Observed and Experienced*, p. 33–44, London, Falmer Press, 1994.

[629] KITZINGER Jenny, « Who Are You Kidding ? Children, Power and the Struggle Against Sexual Abuse », in JAMES Allison et PROUT Alan (eds), *Constructing and Reconstructing Childhood : Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, London, Falmer Press, 1997, p. 165-189.

lorsque les enfants en sont les auteurs[630]. À travers la façon dont elle brosse l'historique de l'éloignement des enfants des questions relatives à la sexualité et la façon dont les enfants sont socialement construits comme « innocents » vis-à-vis de ces questions, on devine de nombreux parallèles à effectuer avec les réticences que suscitent l'évocation des enfants et des questions politiques, telles que Percheron les a énoncées trente ans auparavant. Si, juridiquement, il n'est pas interdit à des adultes de converser à propos de politique en compagnie d'enfants, Annick Percheron a souligné qu'une forme de norme sociale intégrée par nombre d'entre eux indique que la protection des enfants contre la politique s'impose :

> « *Protéger l'enfant contre la politique, c'est le protéger contre quelque chose d'impur, c'est aussi l'empêcher d'entrer dans le domaine froid des idées et de l'abstraction en s'arrachant à la chaleur affective de la famille. C'est enfin, tout comme quand on le protège de la sexualité, le garder petit, éloigné de toute tentation de choix au-delà du cercle étroit de la cellule familiale, par l'identification à un "autre", symbole de division et de guerre. En fait, c'est refuser tout risque de se laisser déposséder. Laisser un enfant se politiser, c'est accepter le risque qu'il n' "appartienne plus à sa mère", pour reprendre l'expression d'une interviewée, et ce risque est d'autant plus grand que la mère, elle, se tient à l'écart de la politique, et que tout dialogue entre la mère et l'enfant se ferait alors dans une situation d'inégalité inversée*[631] »

La reconnaissance de l'enfance en tant que période spécifique s'est donc accompagnée de représentations selon lesquelles les enfants seraient des individus à protéger des vicissitudes de la « vie adulte », parmi lesquelles on retrouve en premier lieu la politique, domaine considérée par excellence comme celui de l'affrontement, de la division, de la différenciation, en somme tout ce qui entre en contradiction avec l'image idéalisée de l'enfance telle qu'elle a été historiquement construite. Dès lors, l'affrontement entre ces deux univers offre un terrain propice pour étudier sur quelles bases se construit une représentation « pure » (et donc apolitique) de l'enfance, qui fait ensuite autorité pour justifier que l'on exclut les enfants de la politique, et que, par conséquent, leur socialisation politique soit dépouillée des éléments qu'on lui associe traditionnellement. Ces représentations, dont A. Percheron a souligné la prégnance, posent question dès lors qu'un chercheur semble vouloir aller à leur encontre. Il apparaît que cette « dépolitisation » des enfants est au fondement de leur socialisation politique au sein des CME.

1.1. Les enfants : des êtres apolitiques par nature ?

Nous souhaitons ici montrer que l'image de l'innocence des enfants est tellement ancrée qu'elle exempte de recourir à toute stratégie argumentative : « les enfants », « l'enfance », constituent un argument en eux-mêmes, par leur seule énonciation, associée aux mêmes poncifs sur leur « innocence », ce qui justifie en retour que leur socialisation politique soit si peu conflictuelle. Bien que les enfants aient été reconnus

[630] VALENTINE Gill, « Angels and devils: moral landscapes of childhood », *Environment and Planning D: Society and Space* 14 (5), 1996, p.581-599.
[631] PERCHERON Annick, *Les 10-16 ans et la politique*, op. cit, p. 30-31.

comme sujets de droit ou encore comme individus pensant et agissant, conceptualisés comme des êtres actifs[632], se rapprochant ainsi *a priori* des adultes, le discours sur l'innocence perdure quant à la grille de lecture officielle de la pédophilie et des abus sexuels sur enfants, comme en témoignent, ainsi que le relève Anneke Meyer, des mesures juridiques telles que le *Protection of Children Act* de 1999 et la loi de 2003 sur les infractions sexuelles qui conçoivent et perpétuent les enfants en tant qu'êtres innocents, vulnérables qui ne peuvent pas se défendre et ont dès lors besoin de la protection des adultes. Mais, outre l'évocation de la supposée « innocence » des enfants, aucune autre justification n'est avancée, comme si celle-ci se suffisait à elle-même : tout se passe comme s'il ne pouvait en être autrement, puisque ce sont des enfants, et que les enfants sont innocents. Il s'agit peu ou prou des justifications qui ont été énoncées à Annick Percheron et que nous avons reproduites plus haut : les parallèles entre sexualité et politique, dès lors qu'il s'agit d'enfants, semblent ainsi toujours se justifier.

Si des études relativement anciennes, encore peu soucieuses de prendre les enfants pour des objets d'études à part entière, ont pu passer rapidement sur certaines justifications méthodologiques[633], d'autres auteurs, ultérieurement, ont à l'inverse souligné que les enfants étaient des sujets dignes d'intérêt politique, ne serait-ce que parce ce qu'ils sont souvent l'objet de politiques publiques, et qu'il fallait questionner la persistance d'une représentation innocente de l'enfance. Par exemple, Virginia Sapiro estime que si se maintient l'idée que les enfants sont politiquement innocents, c'est parce que cette innocence est entretenue par les adultes, qui s'activent à conserver les enfants éloignés de la politique : « *si les enfants sont exclus du monde politique, et « hors des débats » ["excused from the table"], au sens propre comme au figuré, quand les adultes l'évoquent, il y a peu de raisons d'attendre de leurs expériences de l'enfance qu'elles constituent le terreau de leur vie politique adulte ou qu'elles favorisent leur engagement politique*[634] ». Plus curieusement, des études plus récentes ont repris pour argent comptant cette idée d' « innocence politique des enfants » comme postulat à une démonstration ultérieure. Ainsi, prenons la thèse de Michel Koebel[635], qui nous intéresse d'autant plus particulièrement qu'elle porte sur les conseils municipaux d'enfants. Si ce travail s'intéresse davantage aux implications politiques du recours aux enfants au niveau municipal, notamment en termes de rétributions positives, la démonstration que l'auteur effectue part du postulat selon lequel puisque les

[632] LANSDOWN Gerison, « Children's Rights », art. cit.

[633] Fred Greenstein écrit ainsi en 1969 qu' « *un enfant de 9 ans est petit, fort dépendant de ses parents et d'autres adultes; son monde est fait de livres [au sens d'albums pour enfants], de jeux et d'imagination (...) Il ne présente un intérêt pour la science politique que lorsqu'il a développé des capacités similaires à celles des adultes* », GREENSTEIN FRED, *Children and Politics*. New Haven: Yale University Press, 1969, 1.

[634] SAPIRO Virginia, « Not Your Parent's Political Socialization : Introduction for a New Generation », *Annual Review of Political Science*, 7 (2004), p. 17.

[635] KOEBEL Michel, *Le recours à la jeunesse dans l'espace politique local. Les conseils de jeunes en Alsace*, thèse citée.

enfants sont politiquement innocents, il n'y a que des profits[636] à retirer de l'instauration de CME. Dans le meilleur des cas, tout le monde applaudit le fait de donner la parole aux enfants; dans le « moins meilleur » des cas, l'installation des CME ne modifie pas l'équilibre des forces entre le pouvoir municipal et ses partenaires. Nous lisons ainsi que les CME sont marqués par « *la présence structurelle d'agents (les enfants et les jeunes) peu marqués politiquement et socialement* ». Michel Koebel s'appuie sur les témoignages d'élus qu'il a rencontrés, dans lesquels ceux-ci croient effectivement en l'innocence politique des enfants[637]. Mais il ne questionne pas ces discours. Il ne fait que les relater sans montrer en quoi ils enferment les enfants dans ces représentations et forment une sorte de prophétie auto-réalisatrice. Ainsi, l'argument des élus (« les enfants sont étrangers à la politique ») est repris tel quel pour justifier que, en effet, les CME sont dans une logique de « dépolitisation ». Mais cet « argument » n'explique rien : il ne nous semble pas que les CME soient « apolitiques » ou « dépolitisés » parce qu'ils sont composés d'enfants, qui seraient par nature étrangers à cet univers. Ils sont éventuellement « apolitiques » ou « dépolitisés » parce que des acteurs, pour diverses raisons, entretiennent une image dépolitisée de l'enfance, et il pourrait en être tout à fait autrement avec des enfants du même âge. Les titres et développements de Michel Koebel sont à ce titre parlants. Le chapitre 4 contient deux sous-parties intitulées « *Choisir ceux qui sont hors-jeu politique* » pour l'une, et « *les enfants plutôt que les adolescents* » pour l'autre. Au sein de chacune d'elles sont repris les discours des élus interrogés, discours qui servent de justification à l'innocence politique des enfants des CME, sans interroger la subjectivité de tels propos ni leurs intérêts. Nous avons ainsi l'impression que les mineurs, et plus particulièrement les enfants (puisque plus les mineurs sont jeunes, plus ils sont innocents) sont essentialisés, exclus des affaires politiques sans que l'on s'interroge sur les raisons de cette exclusion, qui, dès lors, passe pour naturelle. Bien que Michel Koebel évoque les « profits politiques » des CME, il met de côté les investissements et les fondements qui les amènent. Autrement dit, l'association entre enfance et politique trouve ici de quoi nourrir son penchant prétendument hérétique puisque la thèse donne le sentiment de valider l'idée de l'innocence politique des enfants, comme une idée de sens commun partagée par tous qui ne pose pas question.

Nous souhaitons donc à présent relater les témoignages que nous avons recueillis qui postulent également cette innocence politique enfantine et leur grande vulnérabilité, en soulignant pour chacun d'eux la position du locuteur dans l'espace politique local. Ces représentations, et la force sociale de ceux qui les énoncent contribuent largement à véhiculer une vision apolitique de l'enfance. Elles permettent de justifier en retour la socialisation politique consensuelle des enfants élus.

[636] Reconnaissance vis à vis de l'électorat, contournement de certains groupes de pression (associations, mouvements et institutions de jeunesse), affirmation vis à vis de l'autorité (de l'État, de l'école), positionnement dans l'espace des représentations du monde social.

[637] Pour exemples : « *on s'est dit, plus qu'ils sont jeunes, plus que leurs idées seront encore blanches, vierges et pas d'l'a priori hein ! (...) Ils ont encore un peu la pureté de l'enfant et des idées toutes simples (...) l'idée idéale quoi* » (« I-M »); « *Les jeunes, ils ont un avantage, c'est qu'ils sont naturels !* » (M-CMO1).

1.2. La nature supposée des enfants

À écouter nos interlocuteurs, il semble acquis que les enfants diffèrent foncièrement des adultes, puisqu'« *il est toujours intéressant d'avoir le regard de l'enfant* » et qu' « *ils voient des choses qu'on occulte, qu'on a oubliées*[638] ». Plus précisément, nous avons été confronté à de nombreuses reprises à des discours évoquant la nature de l'enfant, foncièrement bonne, généreuse et innocente. Toutefois, dès lors que nous avons demandé à nos interlocuteurs d'expliciter leurs propos, ils ont été bien en peine d'apporter d'autres éléments qui auraient permis de les étayer, sinon en se réfugiant vers des considérations très générales basées sur des oppositions binaires entre enfants et adultes. En reprenant chronologiquement les étapes qui ont jalonné notre travail de thèse, revenons sur l'entretien que nous avons eu avec la directrice d'école que nous avions identifiée comme « DE1 » dans un chapitre précédent. Nous avons déjà relaté quelques-unes des réticences qu'elle a exprimées quant à notre présence au sein de son école. Parmi les justifications avancées, elle a également mis en avant l'âge des enfants avec lesquels nous avons projeté de travailler :

> _**Véronique** : Après, il faut quand même se mettre dans l'esprit que ce sont des enfants qui ont 10 ans.
> _Moi : Oui, je sais bien, c'est d'ailleurs cet âge qui m'intéresse particulièrement !
> _**Véronique** : 10 ans hein... Ils ne sont pas euh... C'est pas facile !
> _Moi : D'accord, mais ils ont 10 ans pour vous aussi ! Ce ne sont même pas les plus petits ici. J'imagine qu'il existe des méthodes de référence pour savoir comment se comporter au mieux avec eux, je suis tout à fait ouvert à ce que vous m'en parliez, ou à aller voir des textes qui sont des références pour vous...
> _**Véronique** : enfin, de toute façon, j'en discuterai avec les collègues... 10 ans, c'est un âge particulier.[639]

En dépit de notre insistance, nous ne comprendrons pas en quoi « *10 ans* » est un âge « *particulier* », ou en tout cas plus « *particulier* » qu'un autre, et surtout pourquoi les caractéristiques supposées de cet âge doivent s'imposer uniquement sur notre personne. Nous avons alors le sentiment qu'on cherche soit à nous protéger d'un mal terrible qui toucherait les enfants de 10 ans et dont nous pourrions être victimes, soit que l'âge n'est qu'un prétexte invoqué pour exprimer un refus quant à notre démarche. Le discours de DE1 laisse quoi qu'il en soit transparaître l'idée qu'à un âge correspondent des caractéristiques immuables quels que soient par ailleurs les origines sociales des enfants ou les contextes dans lesquels ils évoluent. De la même manière, le directeur d'école (« DE2 ») nous renvoie à la nature supposée des enfants, sans que nous ne comprenions précisément de quoi il retourne, tant la simple évocation des « enfants » semble constituer à ses yeux un argument d'autorité : « *ce sont des enfants, vous savez. On*

[638] Affirmations de Martine en séance plénière de CME, conseillère du quartier Faubourg de Béthune, à Lille.
[639] Entretien avec Véronique, directrice d'école primaire, printemps 2009.

ne peut pas faire n'importe quoi avec eux ». C'est comme s'il nous revenait d'interpréter les propos qui nous sont énoncés, de leur donner une signification qui justifie que, en effet, les enfants, par essence, sont dotés de telles ou telles caractéristiques. Ces représentations sur l'enfance président chez la totalité des personnes qui encadrent les CME et avec lesquelles nous avons échangé sur leur vision de l'enfance et des enfants qu'elles encadrent :

Les représentations sur l'enfance portées par les adultes qui encadrent les CME

Amandine (première animatrice du CME de Gondecourt) : « *moi, je prends en considération que ce sont des enfants et que, quelque part, ils sont plein d'imagination et d'idéaux... Du coup, des fois, tu vois qu'en séances, ça donne des discussions vachement... naïves quoi. C'est un peu forcé, vu leur âge* »

Marylin (deuxième animatrice du CME de Gondecourt) : « *les plus jeunes ont 9 ans, donc on va pas parler politique quoi... Bon, déjà, moi, j'aurais bien du mal à le faire. Mais ça reste des projets très simples, qui correspondent à ce qu'ils sont* »

Adeline (quatrième animatrice du CME de Gondecourt) : « *Moi, franchement, je pense pas qu'il faille calquer les CME sur un conseil municipal adulte... Tu peux pas. C'est des enfants, faut pas renier le côté enfants, moi j'y tiens. Avec des enfants de 10 ans, tu fais pas comme avec des adultes. Psychologiquement, tu fais des gamins qui sont pas bien non plus.*
Moi : Tu dis qu'il faut garder le côté « enfants ». Pour toi, l'enfance, c'est associé à quoi, de manière très générale ?
Adeline : *L'enfant ? La liberté, s'amuser...*
Moi : Ok. Donc pour toi, il faut les laisser en dehors de toute querelle... comment dire ? Est-ce que c'est juste parce que c'est des enfants qu'il faut les laisser en dehors de la politique telle que la pratiquent les adultes ?
Adeline : *Bien entendu. Ils sont bien trop jeunes. Ils auraient 16-17, je te dirais pas ça, parce que je te dirais qu'il faut les préparer. On va dire il faut les préparer dès qu'ils sont petits, mais attention, y a préparer et préparer... Imagine, un CME... J'aime beaucoup le CME de Lille, mais des fois je le trouve un peu trop sérieux, toute cette organisation, il fallait que tout soit calé parce qu'il y avait le maire, il fallait pas une erreur... Non, mais justement ! Un gamin, il doit dire une connerie à un moment ! Putain c'est un gamin ! C'est important, c'est ça qui fait un CME et pas un CM ! Sinon, tu te dis, ben il a pas 10 ans quoi, le gamin il a déjà 20 ans dans sa tête, je vois pas l'intérêt* »

Caroline T. (animatrice à Lille) : « *Tout n'est pas évoqué avec eux. Ça reste des enfants* »

Muriel (animatrice à Lille) : « *on garde à l'esprit que ce sont des enfants, donc ça veut dire insouciance, innocence... ça me fait penser à ça, oui* »

Nous n'avons ici mis en exergue que les passages les plus significatifs des représentations portées sur les enfants, mais, à de nombreuses reprises, nous avons tenté de découvrir quels en sont les fondements sans autre type de réponse que l'exposition de lieux communs, comme s'ils étaient suffisants en eux-mêmes.

En 2009, M. Fernandez, nouvellement élu maire à Gondecourt, a décidé de mettre en place un CME, ce qui constituait l'une de ses promesses de campagne l'année précédente. En entretien, il nous fait part du regard qu'il porte sur l'enfance et des motivations qui ont présidé à son projet : « *c'est l'aspect rêve, l'enfant, pour lui, tous les projets, je dirais, rien n'est impossible, c'est un peu la créativité que nous, adultes, on*

n'a pas. Pour moi, tous ces projets là, ça apporte une richesse. [Les enfants nouvellement élus[640]*] sont donc venus lors de la cérémonie des vœux, ils ont fait leur discours, et moi ce que j'ai aussi, dans mon discours après, y a un aspect que nous adultes, on a beaucoup à apprendre des enfants (...) Dans leur esprit manichéen, un peu naïf, il y a quelque chose de pur* ». Cette différence fondamentale avec les adultes nous est également rapportée par une conseillère de quartier de Fives, à Lille, lors de sa présence à la séance plénière annuelle du CME, faisant des enfants des individus connectés aux rêves, par opposition aux adultes, ancrés dans la réalité : « *notre rôle, en parlant avec les enfants, c'est de relier le rêve à la réalité* ».

Avec ce discours d'innocence, les enfants sont reproduits comme possédant un caractère essentiellement vertueux et innocent. Cette nature supposée les rend naïfs et vulnérables, et les transforme en victimes impuissantes dans le besoin constant de la protection et de la bienveillance des adultes[641].

La puissance de ce discours peut se vérifier au niveau des luttes politiques municipales. Par exemple, à Gondecourt, la majorité de gauche élue en 2008 doit faire face à une opposition de droite éclatée en plusieurs associations, parmi lesquelles *L'observateur de Gondecourt*, qui compte en son sein l'ancien maire, Michel Desmazières[642]. L'association, présidée par Thierry Famechon, membre du conseil municipal, écrit régulièrement sur son blog des communiqués visant à exposer ses propositions ou à mettre en cause l'administration de la « *mairie socialiste* ». Le CME n'échappe pas aux critiques de Thierry Famechon, puisque, dès janvier 2009 (communiqué n° 5), puis en décembre 2010 (communiqué n° 73),

[640] Cet entretien a eu lieu en février 2010, soit deux mois après la constitution du premier CME gondecourtois.

[641] On peut en outre ajouter que les professions de foi, par exemple à Gondecourt, laissent apparaître le visage des candidats, comme pour les « dépolitiser » au maximum, en montrant leur mine juvénile et souriante, et comme pour les renvoyer à leur condition d' « enfant » (ou en incluant des dessins, à Lille). Ces présentations font appel « à une forme d'universalisation de leur statut » d'enfant, pour reprendre les terme de Sylvie Ollitraud quant à son travail sur les mobilisations humanitaires : « *il s'agit de « dépolitiser » au maximum les victimes, en ne montrant que leurs corps meurtris, en faisant appel à une forme d'universalisation de leur statut de laissés pour* compte ». OLLITRAUD Sylvie, « Les mobilisations humanitaires. Du global au local, créer un « apolitisme » militant », in ARNAUD Lionel & GUIONNET Christine (dir.), *Les frontières du politique, Enquête sur les processus de politisation et de dépolitisation*, op. cit., p. 79-109.

[642] Depuis 1983, Gondecourt était administrée par des majorités divers-droite. En 2008, Michel Desmazières, maire depuis 1997 (suite à la démission du maire précédent), est candidat à sa succession à la tête de la liste « Poursuivons ensemble ». L'un de ses colistiers de la mandature précédente, Régis Bué, se présente également à la tête de la liste « Gondecourt demain », qui comprend quelques conseillers de la majorité sortante. Une troisième liste divers-droite, « Mieux vivre Gondecourt », menée par Michel Coez, est candidate. La liste divers-gauche de M. Fernandez arrive en tête au premier tour avec 33,14% des suffrages exprimées, suivie de celle de M. Bué (30,86%), M. Desmazières (24,85%), et M. Coez (11,14%). En dépit des appels au rassemblement lancés par chaque tête de liste divers-droite, aucun accord n'est trouvé, et les quatre liste se maintiennent au second tour, depuis que le seuil de maintien au second tour a été fixé à 10% des suffrages exprimés par un décret de février 2007. Thierry Famechon, membre de la liste menée par M. Desmazières, a annoncé entre les deux tours de l'élection qu'en cas de non-élection, une association serait créée « *pour maintenir la flamme pendant les 6 ans, pour revenir après* » (entretien avec T. Famechon). L'association comporte une trentaine d'adhérents, dispose d'un site Internet et remet environ trimestriellement des prospectus dans les boîtes aux lettres de la commune.

et en janvier 2011 (communiqué n° 77) : il explique pêle-mêle qu'il considère que le CME n'est qu'une « propagande » à destination des parents, que les moyens alloués aux enfants sont insuffisants, et que les réalisations concrètes sont faibles. Nous avons souhaité que Charline Lefebvre, adjointe à la citoyenneté, déjà informée de ces communications, nous fasse part de ses sentiments à leur égard : « *j'ai lu, ouais bien sûr, mais je préfère ne pas porter beaucoup d'attention à ce genre de choses. Honnêtement, je pense qu'il y a à mieux à faire que de s'attaquer à des enfants qui sont en dehors de nos querelles euh... politiques, au niveau de la mairie. Si les enfants voient ça, ils vont me dire quoi ? Il ne faut pas les relier à des questions politiciennes*[643] ». Alors que les textes de M. Famechon comportent des critiques sur la structure même des CME et son organisation, Mme Lefebvre les balaie en les disqualifiant : elle déplace la critique au niveau d'une attaque contre les enfants eux-mêmes, ce qui lui permet de ne pas répondre sur le fond. On comprend dès lors toute l'utilité d'une telle stratégie discursive : déplacer la critique sur le terrain du mal fait aux enfants, c'est moralement insupportable, puisque les enfants sont des êtres vertueux. Comme le résume Michel Koebel, « *critiquer un conseil d'enfants, c'est critiquer les enfants, et cela ne se fait pas*[644] ». Les critiques de M. Famechon ont beau ne pas s'en prendre frontalement aux enfants, elles sont ramenées sur ce terrain par ses opposants, qui tentent ainsi de le déconsidérer en l'érigeant en adversaire de l'enfance. Au delà, ce déplacement du débat permet de ne pas répondre aux critiques de fond, et donc d'éviter la discussion politique et la politisation de la question du CME, au sens où il serait un objet de débat ou de controverse dans la commune : « *on ne peut qu'être ravi d'un CME* », résume Caroline C., à Lille, comme pour borner le pensable sur la structure.

Michel Coez, l'un des candidats en 2008, a annoncé en janvier 2011 qu'il rejoignait la majorité municipale. Il s'en est expliqué dans *Gondecourt magazine*, le bulletin officiel de la municipalité, dans la page d'expression libre consacrée aux divers courants de la commune. Parmi les raisons invoqués, divers reproches sont adressés aux membres des deux autres listes divers droite candidates en 2008, et notamment ce grief : « *je ne peux rejoindre des personnes qui dénigrent le travail effectué par des enfants d'une dizaine d'années (conseil municipal des jeunes)*[645] ». Dans la foulée, comme pour répondre à ceux qui l'accusent de se positionner contre les enfants, Thierry Famechon écrit sur son blog : « *nous ne critiquons pas les enfants (le fils de ma femme est lui-même conseiller jeune, alors ... !!!) mais plutôt son encadrement* » (été 2011, communiqué n° 107). Il doit ainsi donner des garanties quant à la sympathie qu'il éprouve envers les enfants élus, en donnant des sortes de gage de moralité personnelle. Il se trouve que, en effet, le fils de son épouse, Pierre, est membre du CME de Gondecourt. La justification donnée se déplace alors sur le terrain personnel, avec l'idée, là aussi, que les enfants ne sont pas critiquables, et ce d'autant plus quand on en a la charge. Thierry Famechon a ainsi été contraint de mettre en avant sa vie familiale pour avoir exprimé des réserves sur le fonctionnement du CME. En entretien, il revient sur

[643] Discussion avec Charline Lefebvre, mars 2011.
[644] KOEBEL Michel, « Le jeu démocratique dans les conseils municipaux d'enfants », in SAADI-MOKRANE Djamila (coord.), *Sociétés et cultures enfantines,* op. cit., p. 215.
[645] *Gondecourt Magazine*, été 2011, n°7, p. 22.

cet épisode : « *j'ai dû mettre en avant ma femme et Pierre, pour bien montrer que je ne suis pas contre les enfants, enfin, ça n'a pas de sens de dire ça ! Franchement, j'aurais préféré me passer d'en arriver là ! Mais que voulez-vous, si j'ai le toupet d'exprimer des critiques sur le conseil des enfants, on m'identifie après comme un homme sans cœur, ou je ne sais quoi... ça n'a absolument rien à voir ! De toute façon, j'ai toujours dit -et on l'avait dit avec Michel [Desmazières]- que j'étais favorable au principe du CME, on l'aurait fait nous aussi si on avait été élus* ». Nous voyons donc que même si l'on se dit favorable à l'idée du CME, tout critique envers celui-ci nécessite des efforts d'argumentation et de justification intenses tant un discours sur l'innocence des enfants portés par ceux qui en ont la charge tend à en définir en amont les représentations. Les enfants et les discussions autour des CME sont « dépolitisés » au maximum, les CME n'étant évoqués que par la perception que l'on se fait de leurs membres, définis comme innocents, idéalistes, et, à ce titre, inattaquables. Il devient alors difficile de faire des CME un lieu d'apprentissage politique ou une « école de la démocratie » en considérant à ce point que les enfants y sont étrangers. Critiquer les CME ou oser émettre une réserve sur leur mode de fonctionnement, c'est risquer de passer pour un ennemi de ce qu'il faut protéger, l'enfance[646], et c'est également passer par des modes de justification qui dépassent les cadres traditionnels de l'argumentation politique, tant ce discours d'innocence est résistant. En définissant les enfants par le manque et l'absence de compétence des adultes (même quand ces qualités sont présentées de manière « positive » comme « *pureté* », « *franchise* », « *discours direct* » ou « *franc* », elles ont pour corollaire la « *naïveté* », la « *candeur* », « *l'inexpérience* »), le discours de l'innocence rend également les enfants incapables d'exercer leurs droits et sape l'exigence affirmée d'égalité des droits, les mineurs étant par définition incapables juridiquement. En fait, en convoquant les enfants dans l'argumentation, il semble inutile d'apporter d'autres justifications : les enfants et l'enfance semblent mobilisés comme un expédient qui, par définition, ne nécessite pas d'explication.

1.3. Les enfants, vulnérables : des anti-adultes

Une autre manière de socialiser les enfants sans référence directe à la politique telle que la pratiquent les adultes, et de distinguer deux manières d'exercer l'activité politique. Les références à la politique exprimées par les acteurs rencontrés sur notre terrain permettent d'en distinguer deux représentations opposées, qui expliquent que les enfants soient exclus de l'une d'elles et que, en retour, on essaie de ne pas les y socialiser. Quand il est question d'évoquer la politique que sont censés mener les enfants, on retrouve des références à des manières de faire qui seraient pures et déconnectées de toute ambition

[646] Et, accessoirement, pour un ennemi de la démocratie, dans la mesure où les CME se présentent comme une structure visant à renouveler celle-ci.

malveillante. Ainsi, en creux, apparaissent les représentations que ces discours véhiculent quant à la politique telle qu'elle est pratiquée par « les adultes », considérée comme une politique conflictuelle, dont il faudrait préserver les enfants. La « politique », telle qu'elle est promue par les CME, est ainsi une politique parée de grandes vertus, en somme, une politique « *noble*[647] », ce qui n'est pas illogique quand on considère que les CME sont présentés comme un outil de revalorisation de la politique[648]. La politique traditionnelle, telle qu'elle est définie par les adultes qui encadrent les CME, est ainsi évoquée de façon doublement négative : négative parce qu'il n'y est fait allusion qu'en creux, grâce à la vision valorisante de la « politique des enfants »; négative, car elle s'inscrit dans une opposition dualiste avec la « politique des enfants » dans laquelle elle tient un rôle de repoussoir. C'est ainsi que Charline Lefebvre estime que « *politique, c'est un gros mot. Et l'associer aux enfants, ça va être terrible. Bon nous non plus, on va pas politiser un CME, mais la commune, la démocratie, là oui, c'est de la politique* ». Se retrouve à grands traits dans son discours la traditionnelle distinction entre le et la politique, la politique étant associée à la vie politique partisane, à la compétition électorale et à la « lutte des places », à la « politique politicienne », tandis que le politique, plus neutre, renvoie aux grandes instances qui régissent la vie en société, et seule cette dernière acception peut se retrouver accolée aux enfants. Il y a donc une dichotomie entre la politique « noble », celle qu'apportent les enfants, et la politique « ignoble », sale, celle que pratiquent les adultes. Le mot « politique » semble contenir en lui l'idée de division, d'hétérogénéité, de clivage, soit autant de termes qui vont à l'encontre des représentations portées sur l'enfance, sans, là aussi, qu'on interroge les fondements de ces représentations. À Lille, Caroline T. évoque cette absence de clivages, tels qu'on peut les retrouver par exemple selon une échelle gauche/droite, comme l'une des bases initiales de la réussite des CME :

> « *La volonté politique précédente de Madame Georget, notre ancienne élue déléguée, c'était justement que le CME soit apolitique*.
> _ C'est à dire..?
> _ *Pas partisan* »

Il est d'ailleurs significatif qu'aucun des CME que nous avons étudiés ne procède à des statistiques sur les origines sociales de leurs membres (seule l'ANACEJ dispose de quelques données parcellaires), comme si introduire des différences sociales, déconstruire l'homogénéité supposée de l'enfance, actions qui pourraient ensuite se traduire en divergences d'intérêt, donc en divergences politiques, était impensable. Dans les discours, le mot « politique » est ainsi quasiment banni. Il est souhaité que les enfants agissent comme un seul homme, sans différenciation. Charline Lefebvre, à Gondecourt, quand nous lui avons demandé s'il était question au niveau de la municipalité de se pencher sur les origines des jeunes élus, a indiqué : « *Non, non... Je ne vois que des enfants* ». Autrement dit, elle ne voit que des individus vertueux et étrangers à toute forme de différenciation, forcément artificielle.

[647] KOEBEL Michel, « La politique noble des conseils d'enfants », *Lien social et Politiques*, n°44, automne 2000, p. 125-140.
[648] KOEBEL Michel, « Le conseil de jeunes. Outil de revalorisation de la politique », *Revue des sciences sociales de la France de l'est*, n° 25, 1998, p. 75-80.

La supposée noblesse de la politique que pratiqueraient les enfants est justifiée là encore par leur « nature », sans autre forme d'explication. Jean-Pierre Fernandez, maire de Gondecourt, s'en remet au sens commun véhiculé par les proverbes pour justifier l'installation d'un CME dans sa commune : « *la plupart du temps, la bonne parole vient par les enfants* ». « La vérité sort de la bouche des enfants », aurait-il pu nous dire : leur innocence présumée leur permettrait en effet de percevoir et de formuler des faits qui échappent aux adultes. Mais cette même innocence leur ferait aussi dire des choses que les adultes auraient préféré taire ou ne pas entendre ; « *ils ont une vraie sincérité dans la manière dont ils pensent les choses* » renchérit Adeline, animatrice à Gondecourt. Sébastien, conseiller de quartier présent lors la séance plénière du CME de Moulins à Lille, affirme aux enfants, à propos du manque de propreté de certaines rues de la ville : « *on considère que vous n'avez peut-être pas encore les mauvais comportements des adultes, qu'on peut encore travailler avec vous, à avoir d'autres comportements* ». Les enfants diffèrent alors des adultes sur un point fondamental : on suppose qu'on peut encore les changer, tandis que les comportements adultes semblent voués à être immuables. On est donc bien dans une stratégie de socialisation, au sens où on cherche à « former » les enfants élus, mais toujours à l'aune des représentations portées sur eux, ce qui aboutit, au moins dans les intentions, à une socialisation dépourvue de références à la montée en généralité, aux institutions, en somme à tout ce qui est considéré comme le « domaine réservé » des adultes.

Ces conceptions sont également partagées par un grand nombre de parents d'élus. Le témoignage significatif de Corinne, la mère de Margot, confirme les conceptions portées sur l'enfance « *ils sont à un âge difficile parce qu'ils sont à un âge où ils sont en train de se... ils n'ont pas encore d'arguments, donc ils ont des idées toutes faites, c'est difficile 10-12 ans, parce qu'effectivement, ils ont les oreilles qui trainent, donc ils sont, ils ont... on voit bien, ils collent au discours des parents (...) voilà, forcément ils vont se positionner pour ou contre, d'ailleurs c'est plutôt pour... parce que si y a contre... Une famille, y a un moment quand on est ado, on va suivre, ou on va se positionner contre, enfin on va affiner sa pensée... 10-12 ans ils sont... Ils ont des positions tranchées : c'est bien, c'est mal. Ils sont dans « c'est bien, c'est mal », et puis pour faire grand... je vois bien Margot, comme elle aime bien parler, je vois qu'elle reprend des paroles d'adultes, qu'elle s'approprie comme elle peut, et des fois ça donne... ce, c'est rigolo quoi* ». La description de Corinne a pour point de référence les adultes, et sa fille est considérée comme manquant de compétences adultes, toujours évoquée en termes de carences par rapport à des manières de faire basées sur le modèle adulte : évalué à l'aune de ces critères de compétences, son discours devient « rigolo », puisque sa manière d'argumenter et de s'approprier les discours des adultes est considérée comme peu élaborée. Il semble alors primordial que des référents adultes l'encadrent afin de combler les carences qui la caractérisent. Bien souvent, les

enfants ne sont donc pas pris pour ce qu'ils sont, mais examinés par rapport à des modes d'évaluation basés sur les canons adultes.

L'innocence enfantine mis en exergue précédemment semble ici s'accompagner d'une vulnérabilité spécifique que la politique, ses acteurs, ses conflits, viendraient exploiter. Pia Christensen a fait valoir que la vulnérabilité est une caractéristique essentielle des conceptions occidentales de l'enfance[649], vulnérabilité autant biologique que socialement construite : biologique car les enfants sont physiquement vulnérables (par exemple, leurs corps sont plus petits et faibles), et socialement construite, car ils sont considérés comme manquant de certaines compétences sociales, et sont sous la domination des adultes[650]. Le discours faisant des enfants des êtres « innocents » et « vulnérables » tend à les rendre effectivement « innocents » et « vulnérables », puisque ces conceptions qui président à l'élaboration de structures à leur intention clôturent les manières de penser la réalisation de celles-ci. La vulnérabilité supposée des enfants complète ainsi leur « innocence » sur laquelle nous avons précédemment mis l'accent. Les discours sur l'enfance se présentent comme des informations sur ce qu'elle est, mais à partir de ce que leurs locuteurs imaginent d'elle, si bien qu'on peut se demander si ce ne sont pas ces discours qui produisent de la vulnérabilité. Des auteurs ont expliqué de quelle façon différents types de discours sur l'enfance pouvaient avoir des effets concrets en termes de vulnérabilité : Michael Lavallette écrit ainsi que reconnaître et promouvoir des droits pour les enfants peut exposer les enfants à une société néolibérale marquée par la concurrence des marchés et la responsabilité individuelle[651], tandis qu'un discours sur le mal que constitueraient les enfants peut aussi rendre les enfants vulnérables par la promotion de formes sévères de discipline et de contrôle[652]. Par conséquent, les discours sur l'innocence et la vulnérabilité des enfants sont en capacité de produire des enfants effectivement innocents et vulnérables. En présentant les enfants comme manquant d'un éventail de compétences sociales, ces représentations construisent une vulnérabilité qui découle directement de l'être de l'enfant. Par exemple, les discours sur l'innocence politique des enfants encouragent des discussions au sein des CME évitant toute référence à la politique autre que sur le thème du CME en tant qu'incarnation d'une nouvelle forme de démocratie, plus proche, plus participative, plus directe. Les intérêts et préoccupations des enfants sont alors supposés être déconnectés du monde social et politique, comme s'il existait une division « naturelle » des tâches, les affaires publiques relevant des adultes, le rêve et l'imagination relevant des enfants.

1.4. Des tâches « naturellement » attribuées aux enfants

En observant les thématiques que les candidats défendent dans leurs programmes, en regardant les réalisations des CME, en écoutant les discussions en séances, nous

[649] CHRISTENSEN Pia Hadrup, « Childhood and the Cultural Construction of Vulnerable Bodies », in PROUT Alan (ed.), *The Body, Childhood and Society*, Basingstoke, Macmillan, 2000, p. 38–59.
[650] BARNIER Julien, « La domination adulte. Critique d'un pouvoir incontesté », *Les mots sont importants*, 2 février 2013, http://lmsi.net/La-domination-adulte.
[651] LAVALETTE Michael, « In Defence of Childhood : Against the Neo-Liberal Assault on Social Life », in QVORTRUP Jens (ed.), *Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Culture*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2005, p. 147-166.
[652] JENKS Chris, *Childhood*, London, Sage, 1996.

serions tentés de croire que les enfants s'intéressent en premier lieu à des thématiques telles que le sport, la protection de l'environnement, la qualité de l'alimentation à la cantine, les animations pour les enfants malades, les visites aux personnes âgées, la propreté des villes... c'est à dire des enjeux fédérateurs qu'il est assez peu pertinent de classer sur une échelle gauche/droite. Les adultes se plaisent à indiquer que ces thématiques résultent de la volonté des candidats affichée dans leurs programmes, qui, en effet, rejoignent très souvent ces thèmes; seulement, l'élaboration des programmes électoraux est elle-même très encadrée par les instituteurs, qui savent les guider vers des thèmes abordables et adaptés à ce qu'on attend des enfants, à partir de leurs propres représentations sur l'enfance exposées ci-dessus. Tout se passe comme si les CME récupéraient les questions délaissées, faute d'intérêt ou de considération des élus adultes : « *tout ce que la démocratie représentative ne permet pas, c'est à la démocratie participative de le pendre en charge* », résume Muriel, animatrice à Lille. Alors que les CME se présentent comme un espace de liberté au niveau des propositions des enfants, certains propos trahissent un découpage du monde social pré-établi, avec certains sujets dont les enfants devraient s'occuper plus que d'autres. On voit ainsi, à partir des représentations des adultes, comment ils envisagent la manière dont doivent se socialiser les enfants, et leurs représentations les cantonnent les jeunes élus aux activités peu clivantes et consensuelles.

> « *On leur a demandé de poser des questions donc, à mon avis, ils avaient quand même pas mal bien compris parce que les questions étaient sensées, elles n'étaient pas en dehors du cadre qu'on leur avait expliqué* »
>
> Entretien avec Charline Lefebvre, 13 novembre 2009

> « *Ah ouais y a de tout, ouais y a des propositions intéressantes. C'est rarement hors-sujet. Enfin si une fois on nous a demandé un concert de Beyoncé, enfin voilà... Mais à côté de ça, c'est cohérent, très préoccupé par le cadre de vie, la propreté, la sécurité routière, en gros souvent c'est ça, c'est vraiment leur cadre de vie quoi* »
>
> (...)
>
> « *L'après midi c'est plus ludique : ce sont des ateliers qui sont menés en général par des associations, et où là, c'est plus pour leur montrer le champ d'action dans lequel ils vont pouvoir agir. Donc on a des ateliers sur le patrimoine, la sécurité routière, les premiers secours, le développement durable, etc etc...* »
>
> Entretien avec Caroline T., 18 décembre 2009

> « *Mais, des idées, des idées, moi je peux vous en sortir plein des idées pour un conseil de jeunes, on a parlé des bulletins municipaux, on aurait pu leur dire de faire un bulletin municipal à destination des jeunes, carrément. On aurait pu faire des questionnaires pour les jeunes : un mercredi, on va voir les jeunes, on fait du porte à porte "tiens, qu'est ce que vous attendez ?". On peut aller voir les personnes âgées aussi, pour savoir aussi "qu'est-ce que vous pensez des jeunes ?", la place des jeunes dans la société... des idées j'en ai plein ! Y en a plein ! On vient de faire une séance de nettoyage de la commune : on aurait pu dire : les parcs de jeux, c'est les enfants qui vont le faire* ».
>
> Entretien avec T. Famechon, élu d'opposition à Gondecourt

S'agissant du travail des élus, les questions financières ne sont par exemple que rarement abordées, comme si elles étaient le « domaine réservé » des adultes. Ainsi, à Gondecourt, les élus issus du premier CME (2009-2010) ont installé une fontaine à eau dans leur école primaire. Quand elle n'était qu'à l'état de projet, un catalogue dans lequel plusieurs modèles étaient présentés a été soumis aux élus par Amandine, l'animatrice. Si la question de son coût a été abordée, ce coût a en réalité déjà été fortement balisé en amont, ainsi que nous l'indiquait Amandine en aparté : « *[la fontaine] est déjà choisie hein... Y a juste une différence dans le prix. Mais c'est pour leur faire travailler les prix, en supposant qu'ils prendront la moins chère (...) J'ai un peu truqué* ». Ainsi, les questions qui permettraient aux jeunes élus de se familiariser avec l'utilisation des chiffres sont esquivées sans explication (Guy, instituteur en CM2 à Gondecourt, répondant à la proposition d'un de ses élèves : « *une piscine à Gondecourt ? Non, je ne pense pas que ce soit réalisable !* »), alors que, manifestement, ceux qui les posent ne savent pas et ne sauront pas en quoi « *ce n'est pas possible* ». C'est ce que nous confirme Caroline T., animatrice à Lille :

> « Ils ne parlent pas de fiscalité, des trucs comme ça ?
> _ *Non pas du tout, non. Ça ne fait pas partie de toute façon de ce qui leur est demandé*
> _ Et pourquoi ça ne leur est pas demandé ?
> _ *La question du budget, c'est vraiment rare, peut-être une fois par an y a un enfant qui me pose la question, mais c'est rare. C'est un des seuls aspects vraiment qu'ils abordent euh... Alors après, c'est assez... Bon, on est trois [elle-même, Caroline C. et Murielle] on est toutes différentes, mais je sais que moi par contre j'aborde pas la partie budget, la partie chiffres d'un projet avec eux. Pas la manipulation des chiffres. Éventuellement, je vais leur dire, voilà, combien coûte, je ne sais pas... On a organisé un concours de graffitis, combien coûtent les bombes de peintures, mais on ne va pas vraiment créer concrètement le budget de notre action, c'est le seul aspect... Sinon, tout le reste, ils font tout de A à Z quoi*[653] »

Les questions budgétaires, financières, sont ainsi évacuées en fonction de ce qui est considéré comme « abordable » pour les enfants. On ne cherche pas à faire leur découvrir des domaines qu'ils n'ont jusqu'alors pas explorés, considérés comme n'étant « pas de leur âge ». Cette impression est renforcée par la volonté de transmettre des tâches particulières aux élus, elles aussi peu clivantes et davantage motivées par un souci d'affichage des jeunes élus... alors même que l'élection n'a pas encore eu lieu. Autrement dit, il est fait peu de cas d'un refus éventuel des enfants du CME : « *dans notre programme, on avait pensé dans un premier temps leur confier la cérémonie du... de la victoire... 11 novembre ou l'autre.. qu'ils participent aussi au 14 juillet, parce qu'on fait un bal, un pique-nique, donc ils peuvent aussi faire quelque chose. Et puis plus tard, parce que à on n'est pas prêts encore, on pourrait essayer peut être à mi-mandat de faire un jumelage, ils choisiront avec quel pays ils veulent le faire, mais bon c'est pas pour maintenant , peut être même pas pour cette mandature*[654] »

Cette manière de confier d'office certains secteurs d'activités aux enfants sans se soucier de leur consentement repose sur le présupposé d'une incompétence des enfants à

[653] Entretien avec Caroline T., 18 décembre 2008.
[654] Entretien avec Charline Lefebvre.

assumer certaines charges. À de nombreuses reprises, les entretiens que nous avons menés mettent en évidence ce manque de confiance envers les enfants :

> « *Je leur ai dit que ceux qui allaient être élus là en CM2, bien sûr ils allaient être conseillers municipaux, on leur a dit que l'investiture c'était le 17 décembre, donc ils seront conseillers municipaux du 17 décembre jusque fin juin, et qu'après ils seront en 6e, et que donc ils pourront plus l'être, et qu'ils seront remplacés par des enfants qu'on va élire en CM1, parce que ceux de CM1 seront passés en CM2, et eux ils vont faire : de décembre à juin, et l'année prochaine, tout l'année scolaire quand ils seront en CM2, donc ça je leur ai expliqué. Maintenant je vais faire une note aux parents parce que je ne suis pas sûr qu'ils arrivent à expliquer ça à leurs parents* »
>
> (...)
>
> « *je pense pas qu'ils se rendent comptent effectivement tant qu'ils sont pas... comme nous hein, donc tant qu'ils sont pas en place et en pleine action, ils vont pas vraiment se rendre compte de ce que ça représente* »
>
> (...)
>
> « *Avant les vacances, les instituteurs leur ont donné un travail en leur demandant : qu'est-ce que vous feriez si vous étiez maire ? Bon. Jettes-y un œil (...) Ça te donnera une idée de ce qu'ils ont fait : avec les parents derrière ou les parents pas derrière* ».
>
> Entretien et discussions avec Charline Lefebvre

Du fait du fort encadrement des adultes sur les CME, les enfants n'ont guère d'autre choix, le plus souvent, que de s'exécuter, qu'il s'agisse des règles formelles du vote ou du fonctionnement institutionnel plus général. Le balisage des initiatives des enfants révèle en réalité les représentations que les adultes se font des enfants, à savoir des individus qu'il convient de guider le plus possible dans l'élaboration de « leurs » projets, et dont il faut rapprocher le mode d'organisation des canons adultes. Ainsi, les CME donnent l'impression de recueillir les doléances des enfants, là où ils ne font que renforcer les adultes dans leurs propres représentations de l'enfance : celles d'une population à qui l'on se contente de confier des activités relativement consensuelles, qui correspondent au modèle du « bon » citoyen, pas tant sur le plan de la vertu démocratique qu'au niveau des valeurs, comme la solidarité, ou du cadre de vie (la propreté).

1.5. Mettre à l'abri les jeunes de toute « instrumentalisation »

La « vulnérabilité » et l'« innocence » supposées des enfants semble les exposer tout particulièrement à certains faits envisagés comme des risques. Nous avons écrit plus haut que l'absence de référence à la politique, associée à des représentations contraires à celles qui sont faites des enfants, est l'une des conditions de fonctionnement des CME. Toute référence à la politique, dès lors qu'elle est associée aux enfants, semble porter en germe un risque d'« endoctrinement » ou de « manipulation », contre lesquels les enfants n'auraient pas les moyens de se défendre. Les propos de ce type, que l'on retrouve par exemple chez certains enseignants (Faïd, à Lille : « *à cet âge là, sur ce domaine là,*

ils peuvent avoir tendance à gober tout ce qu'on leur dit » ; Martine, à Lille : « *il faut être prudent et ne pas en faire des machines* »), relèvent d'une conception particulière des enfants, considérés comme fortement influençables, dans l'incapacité de « filtrer » les messages qui leur parviennent, enregistrant tout ce qui leur est dit. Bien sûr, les enseignants rencontrés n'ont pas l'impression que leur parole a tant de valeur quand ils dispensent un cours de mathématiques. Il n'y a que le domaine politique qui « bénéficie » ainsi d'une grande capacité à être « ingurgité » par les élèves, comme si c'étaient les effets considérés comme les plus « négatifs » (selon une conception de la politique comme d'un domaine dont il faut préserver les enfants) qui étaient les plus puissants. Là où des enseignants nous confient parfois leur agacement ou leur lassitude face aux difficultés de quelques élèves à apprendre ou comprendre leurs cours, les élèves, considérés uniformément, deviennent soudainement très réceptifs dès qu'il est question de politique. Ces enseignants manifestent de la sorte une croyance en leur propre puissance et conçoivent les enfants comme des individus malléables, selon une conception autoritaire du processus de transmission des messages. Les enfants sont alors considérés comme un réceptacle des messages entendus, faisant abstraction des messages concurrents qu'ils peuvent recevoir de la part de leurs parents par exemple (relation dont le caractère long et affectif semble davantage propice à une « bonne » transmission des messages).

On retrouve cette conception chez la mère de Imane, à Lille, qui explique qu'elle n'est pas favorable à l'abaissement de l'âge de la majorité électorale : « c'*est peut-être dangereux car les enfants sont manipulables* ». Nous avons également retrouvé cet argument au moment de la recherche de nos terrains : face à la méconnaissance de notre position institutionnelle et de nos intentions, une directrice d'école nous a clairement fait part de ses craintes quant à des actions de « *propagande* » ou de « *manipulation* ». Cet argument est aussi bien utilisé par les promoteurs des CME en tant que garantie de leurs « bonnes » intentions que par ceux qui y posent un regard plus sceptique et soupçonnent les élus de vouloir retirer des profits politiques. Dans tous les cas, l'argument de l'« enfance » est convoqué pour souligner l'importunité de faire des enfants des instruments politiques, avec, d'un côté, la dénégation de tout projet dans cette direction, et, de l'autre, des accusations en sens inverse. Et il semble d'autant plus déplacé d'introduire des thématiques politiques parmi les enfants qu'ils ont une nature « innocente » et « vulnérable ». Dès lors, pour de nombreux adultes, si les enfants prenaient conscience qu'ils ne sont que les objets des adultes, ce serait d'autant plus condamnable parce qu'ils sont des enfants.

Les discours énoncés par les promoteurs des CME tentent de prévenir toute critique en définissant, par la négative, ce que n'est pas le CME, et, en l'occurrence, le CME semble éloigné de tout ce qui a un rapport avec le/la politique : « *ce n'est pas un gadget*[655] », « *on n'est pas dans l'instrumentalisation*[656] », « *on n'évoque pas du tout la politique en réunion, non, non, y a pas d'instrumentalisation des enfants, ni quoi que ce soit, c'était viscéral chez [madame Georget, à l'initiative du CME lillois], et on*

[655] Déclaration du maire de Gondecourt lors de l'intronisation du premier CME, 17 décembre 2009.
[656] Discussion avec Caroline C.

poursuit dans cette voie[657] ». La volonté de ne pas évoquer explicitement des clivages politiques au sein des CME résulte précisément de la crainte des promoteurs d'être taxés de manipulation des enfants. Mais les accusations d'instrumentalisation ne se limitent pas à l'éventuelle évocation de la « politique » dans les CME. Cette instrumentalisation se place aussi sur le terrain des rétributions politiques que les municipalités peuvent obtenir en mettant en avant une population enfantine, ainsi que Michel Koebel l'a étudié dans sa thèse[658]. Ainsi, Thierry Famechon, président de *l'observateur de Gondecourt*, revient régulièrement sur le CME sur son site Internet, en reprenant abondamment le terme de « propagande » : « *Le CMJ (Conseil Municipal des Jeunes) ne doit pas être qu'un moyen gratuit de se faire une publicité à 'bon compte' à des fins de propagande*[659] », « *Quel beau moyen de "propagande" que ce Conseil Municipal des Enfants (CME) (...) actions dans les domaines de Solidarité, Environnement, Communication etc. Si ça, c'est pas de la propagande, surtout auprès des parents ... !*[660] », « *ceci confirme bien nos propos depuis deux ans sur ce CMJ qui n'a été que « propagande électorale » en 2008*[661] ». Mais davantage que les rétributions politiques réelles ou supposées des CME, ce sont les usages de « l'enfance » qui nous intéressent ici particulièrement. En entretien, nous nous rendons compte que ce sont bel et bien « l'enfance » et « les enfants » qui sont utilisés en tant que catégorie argumentative : ils ne doivent pas constituer des éléments à mobiliser ou mettre en avant dans le débat public : « *ben pour moi ça va même plus loin que ça, c'est une propagande, c'est à dire qu'on se sert des enfants pour aller chercher les voix des parents, c'est à dire que comme l'enfant il est au conseil municipal des jeunes, les parents en sont fiers, c'est un peu comme les petites miss hein, c'est pareil ! Les mamans sont très contentes ! Là, les parents sont très contents parce que "ben oui, mon fils il est conseiller municipal des jeunes, etc", et en même temps c'est la municipalité de M. Jean-Pierre Fernandez qui a monté ça, donc M. Fernandez, c'est quelqu'un de bien ! Peu importe ce qui a été fait derrière. Donc pour moi, on a utilisé les enfants un peu comme des prospectus quoi, c'est une affiche. C'est plus pour aller chercher un électorat derrière*[662] ». Il apparaît dès lors indigne d'utiliser les enfants à des fins politiques ou électoralistes, et il est encore plus indigne de prendre le risque que les enfants se rendent compte qu'ils ne sont que des instruments au service d'une municipalité. Ceux qui dénoncent ces utilisations de l'enfance expriment avant tout leur tristesse pour les enfants que pour eux-mêmes (« *nous ne pouvons que déplorer pour les jeunes élus et leurs parents et poches, c'est dommage qu'ils soient les outils*

[657] Entretien avec Caroline T., animatrice (Lille).
[658] KOEBEL Michel, *Le recours à la jeunesse dans l'espace politique local. Les conseils de jeunes en Alsace*, thèse citée.
[659] Communiqué n°73, « Retour vers le rôle donné au Conseil Municipal des jeunes », décembre 2010.
[660] Communiqué n°77, « Analyse du *Gondecourt magazine* n°6 », Janvier 2011.
[661] Communiqué n°136, « Le point sur le conseil municipal des jeunes », mai 2012.
[662] Entretien avec Thierry Famechon, octobre 2011.

électoraux de la mairie ![663] »), alors même qu'on peut se demander si les enfants des CME ont conscience de ces luttes politiques et y sont sensibles. Dans ce cas, il n'est même pas nécessaire qu'il y ait de préjudices corporels, physiques ou psychologiques, pour soulever des atteintes à l'enfance. L'indignation des adultes n'est ainsi pas seulement motivée par le préjudice infligé aux enfants, mais aussi par la violation des idéaux adultes de l'enfance. De la même manière, quand, à Gondecourt, l'année écoulée avec Marylin comme animatrice n'a débouché sur aucune réalisation concrète du CME, on déplore les effets de cette inaction pour les enfants : « *bon je veux pas le dire trop devant Alice, mais je trouve ça très frustrant que pour une si belle expérience, là ils font rater une super expérience aux enfants, là c'est moche* » (mère de Alice); « *ben écoutez, elle est bien gentille Marylin, elle est même sympathique, mais en fin de compte on l'a pas entendue beaucoup, mis à part des mails pour prévenir les enfants, je ne sais même pas s'il y a eu un début de construction de quelque chose. Franchement, pour des enfants...* » (Thierry Famechon). Le rappel de cet épisode à Charline Lefebvre permet de vérifier à nouveau le déplacement de l'argumentation de l'arène politique municipale vers les enfants. Alors que nous lui indiquions que M. Famechon considérait le CME comme de la « propagande » des élus de la majorité vis à vis de la population, Mme Lefebvre se défend en expliquant que rien de « politique » n'est discuté avec les enfants : « *Alors l'opposition s'est précipitée bien sûr, a sauté sur l'occasion pour dire que le CME ne faisait rien, qu'il n'y avait pas de projet qui aboutissait. Mais de la propagande ! Alors qu'on ne parle jamais politique avec les enfants, on n'est pas fous ! Ah non mais lui..* ». Autrement dit, la « propagande » évoquée par T. Famechon est uniquement comprise - ou feinte comme telle - comme touchant les enfants, alors que le propos initial est de dénoncer une « propagande » dont les enfants sont les instruments, et non les destinataires. Cette esquive permet de rappeler les intentions « louables » de l'équipe municipale, soucieuse de ne pas mettre à mal « l'innocence politique des enfants ». Toute autre démarche serait « folie ».

Pour illustrer également les craintes liées à une « instrumentalisation » des enfants, prenons l'exemple de Christine D., institutrice à Roubaix. Elle s'est engagée en 2010 dans le projet du Parlement des enfants avec ses élèves, et sa classe a été retenue pour représenter la circonscription électorale. Si elle dit garder un excellent souvenir de l'expérience, ne serait-ce que pour avoir visité l'Assemblée nationale avec ses élèves ou pour avoir tenté de transmettre un vocabulaire nouveau, elle se dit plus réservée sur la manière dont les enfants sont utilisés « à des fins politiques ». Yasmine a été élue députée junior, comme 576 autres enfants. Chacun a dû, à l'aide de ses camarades de classes et de son instituteur/trice rédiger un projet de loi[664]. À l'arrivée, trois projets sur les 577 devaient être retenus pour être effectivement votés par le Parlement « adulte ».

> _**Christine D.** : « *Donc on a été lauréat académique, et ensuite, on nous a oubliés (rires), on n'est pas passés au plan national ! Mais au plan national, on a vite compris, enfin nous adultes, avec les autres enseignants qui étaient là-bas, puisque nous en tant*

[663] Communiqué n°136, « Le point sur le conseil municipal des jeunes », mai 2012.
[664] En l'occurrence, la proposition de loi de la classe de Christine portait sur l'obligation pour les chaînes de télévision du service public de diffuser davantage de compétitions de handisport et de consacrer une plage horaire spécifique aux handisports en amateur.

que lauréats, l'enseignant-lauréat était invité, donc je me suis rendue là-bas, c'était très intéressant et enrichissant même pour moi, on a dialogué avec les enseignants, et là c'était flagrant quoi, ils sont obligés de prendre quelqu'un des DOM-TOM, donc voilà, ils ont pris quelqu'un des DOM-TOM, donc forcément il ne reste plus que deux places, et après c'était très drôle parce que y avait un article qui portait sur un sujet politique du moment, qui était donc évidemment les problèmes de... d'inondations qu'il y avait eu à ce moment là, suite à la tempête [Xynthia, en février 2010], donc c'était en plein débat politique, c'était idéal pour eux, et le troisième sujet c'était ben... la circonscription de monsieur Chatel...

_Moi : D'accord ! Ministre de l'éducation...

_**Christine D.** : *Ministre de l'éducation... (ironique) Comme par hasard ! Et leur question portait sur des sujets politiques actuels qui les arrangeaient bien*

_Qu'est-ce que vous voulez dire ?

_**Christine D.** : *Et bien on parlait de tout ce qui était rythme chronobiologique de l'enfant etc, on était en plein dans ce débat là à ce moment là quoi.*

_Donc vous voulez dire que ça arrangeait le ministre non seulement à titre personnel, mais également son orientation politique ?

_**Christine D.** : *Ah ben oui, évidemment.*

_D'accord.

_**Christine D.** : *Nous, c'est notre impression hein. C'étaient nos impressions à nous, enseignants, que le choix final national n'avait plus rien à voir avec un travail de fond des enfants, mais qu'il y avait bien un sens politique profond qui était donné quoi. C'était flagrant. Flagrant.*

_Et qu'en retirez-vous alors ?

_**Christine D.** : *Ben c'est bien et en même temps ça ne nous a pas trop plu parce qu'on s'est dits "on utilise les gamins" quoi, à des fins politiques, et ils servent de caution à des décisions qui sont déjà prises en amont. Et puis quelque part, on oriente déjà la pensée des enfants, c'est un peu de la manipulation. Donc nous, derrière, il fallait reprendre.*

_Mais justement vous pensez que les enfants arrivent à apprécier ces repères ?

_**Christine D.** : *Naaan, pas du tout. Nous, enseignants, on le repère. Eux, non, pas du tout. Et heureusement.*

_Mais alors quand vous parlez de manipulation, vous voulez dire quoi ?

_**Christine D.** : *Ben quelque part, y a quand même un... pfff, nous, on se dit y a un.. inv... non pas involontairement mais... les enfants sont orientés, enfin moi j'ai vu les gamins en commission "ah ben oui effectivement les inondations...", ils étaient à fond dedans quoi, parce que ça les touchait personnellement, etc. Bon, quelque part ils savaient très bien que ça allait fonctionner comme ça, enfin, c'était réfléchi ! Quand ils nous ont lu le projet les gamins, nous les enseignants dans l'équipe on était morts de rire, on disait "c'est pas du tout les paroles des enfants" quoi. Les trois enfants qui sont intervenus à la tribune, c'était pas leurs mots quoi, c'était pas les mots des enfants, c'était clairement les mots des adultes. Et quand ils ont été interviewés à la fin, les trois gamins, il faut revoir le truc, les gamins ne savent pas répondre à la journaliste. Donc on se dit : quel est le but, quoi ? Est-ce qu'on nous balance des enfants comme ça à la tribune, parce qu'il y a un message politique qu'on veut faire passer ? Après les gamins, on les voit interviewés, donc c'était sur LCI, ils savent pas répondre ! Sur des questions, justement... de vie politique quoi*[665] »

À différentes échelles, nationale et municipale, l'autorité dépositaire de la puissance publique est accusée de recourir à une utilisation « politique » des

[665] Entretien avec Christine, octobre 2010.

enfants, « politique », en tant qu'adjectif[666], étant systématiquement entendu de manière négative, en référence à des manières de faire dévalorisées, liées à des petits arrangements, des arrière-pensées électoralistes, par opposition à la politique telle que la pratiqueraient les enfants, de façon pure et désintéressée, n'ayant pour seul souci que le bien commun et un ensemble d'objectifs marqués par l'altruisme et un ensemble de caractères que l'on prête aux enfants. Dès lors, il est d'autant plus déplacé de recourir à des stratégies « politiques », déjà « mauvaises » en elles-mêmes, sur le dos d'enfants, ces êtres dont on risque alors de briser l'innocence. De même, quand le CME du quartier lillois Faubourg de Béthune, à l'occasion d'une opération de nettoyage des rues, a organisé en avril 2011 une distribution de divers objets offerts par la mairie de Lille (stylos, cartes, magnets...), et que son stand a été dévalisé par des personnes qui se sont jetées sur les lots, l'acte paraît d'autant plus condamnable qu'il est réalisé à l'encontre d'enfants. Lors de la réunion suivante de ce CME, Martine, conseillère de quartier, prend la parole pour exprimer son sentiment à l'égard de cette péripétie : « *il faut qu'on voie avec ces personnes, qu'elles sachent que vous avez été choqués, et qu'elles ne se comportent plus comme ça. Il faut qu'on leur dise à un moment qu'elles se sont comportées comme ça, et surtout que des enfants ont été choqués par cette attitude* ». C'est encore bien la nature supposée des enfants que l'on convoque pour dénoncer des pratiques, sans que les fondements de cette nature supposée ne prêtent à discussion. Imaginer que les « manipulations politiques » ou, plus globalement, les actes étiquetés comme répréhensibles sont particulièrement graves quand elles s'exercent par le biais ou au détriment d'enfants, c'est considérer que ceux-ci jouissent d'un statut particulier. Immiscer de la politique dans l'esprit des enfants semble incongru et suscite la réprobation tant les enfants sont perçus comme inévitablement innocents, vulnérables et sans défense. Les élus comme les instituteurs évitent donc de placer au centre des CME des questions qui heurteraient de manière trop évidente l'image qu'ils ont des enfants, et ce sont les questions politiques qui sont évacuées, ce qui ne permet pas aux enfants d'y être d'emblée confrontés.

> _ « Comment vous parleriez politique avec vos élèves ?
>
> _Il faut en parler de manière... simple, douce, je dirais, y aller progressivement, parce que eux n'ont pas les armes intellectuelles pour prendre du recul face à des propos... qui ne leur correspondent pas trop, quoi.
>
> _Vous pensez qu'il faut leur épargner des discussions que vous pouvez avoir entre collègues par exemple.
>
> _Je crois qu'on se doit de leur épargner ça, oui.
>
> _*Oui, attends, je ne me vois pas tenir un discours militant ou je ne sais quoi ! Il y a des choses à préserver, à leur âge le... l'enfance à sauvegarder, tout bêtement !* »
>
> (discussion avec Laurent et Guy, instituteurs en CM1 et CM2)

[666] La polysémie du terme « politique » nous invite ici à relire ce qu'écrit Philippe Braud quant aux connotations diverses du terme : « *le mot politique véhicule des significations extrêmement diverses, sans même parler de ses connotations qui, selon les contextes, peuvent être très dévalorisantes ou, au contraire, très idéalisatrices. Comme adjectif, le mot politique entre dans une série d'oppositions éclairantes : décision politique/ décision technique, ou encore : institution politique/institution administrative, mais aussi promotion politique/promotion fondée sur le mérite. Dans l'ordre international, surtout, on notera l'antinomie : solution politique/solution militaire et, plus largement, solution de force. Tous ces emplois montrent que le terme renvoie à une activité spécialisée de représentants ou de dirigeants d'une collectivité publique, et tout particulièrement, de l'État* », BRAUD Philippe, *Sociologie politique*, op. cit.

Les deux instituteurs perçoivent ici leurs relations avec les enfants comme la rencontre inégale entre des conceptions individuelles du pouvoir, perçu comme la « détention » de certaines « quantités » de compétences sociales. Il est alors répréhensible d'instiller de la politique, perçue comme un univers sale, chez les enfants, construits et perçus par un discours sur leur innocence naturelle, tout comme les crimes, particulièrement les crimes sexuels, contre les enfants sont davantage condamnables : « *toutes les formes de violences entre personnes infligent des dommages physiques et /ou psychologiques sur les victimes. Mais l'abus sexuel sur enfant est « pire » que la maltraitance physique ou l'abus sexuel sur des adultes, parce qu'il viole les enfants de manière physique mais aussi morale. Il détruit leur enfance, leur identité d'enfant, en agissant sur l'essence de l'enfance, l'asexualité*[667] ».

Les craintes d' « *instrumentalisation* », de « *manipulation* » ou de « *propagande* » sont justifiées par la vulnérabilité naturelle des enfants. Par conséquent, tout est mis en œuvre pour que les enfants soient effectivement écartés de toute référence à « la politique », bien que, en fonction de la configuration politique locale, les CME puissent être qualifiés de « propagande politique », mais s'agit d'une propagande dont les enfants ne sont pas l'objet mais l'instrument. Davantage qu'une caractéristique innée, cette vulnérabilité apparaît en partie comme le produit de ces représentations : définis par un manque ou par des absences, les enfants sont traités comme tels et leur est proposée une structure qui correspond à l'image qu'on se fait d'eux. Évincés des lieux de potentiels conflits, confinés dans des espaces où ils sont considérés « en apprentissage », les enfants doivent au discours sur leur innocence de réaliser effectivement ce que ce dernier énonce. Dans une sorte de raisonnement circulaire, en se présentant comme un discours moral sur la protection des enfants et la défense de leurs intérêts, le discours sur l'innocence reproduit des structures qui rendent les enfants vulnérables.

*

Finalement, c'est bien une « *vision aseptisée du monde social, dépourvue de clivages sociaux et/ou politiques*[668] » qui ressort des CME, en raison des représentations portées sur l'enfance, que nous avons ici tenté de questionner en tant que construction sociale et non comme un donné naturel ou un postulat à l'action des élus. « L'enfance » ou « les enfants » sont une rhétorique qui sert à légitimer un ensemble de faits sans avoir à les expliquer[669]. Mais en quoi les

[667] MEYER Anneke, « The moral rhetoric of childhood », art. cit., p. 97.
[668] BLATRIX Cécile, « L'apprentissage de la démocratie. Les conseils municipaux d'enfants et de jeunes », art. cit., p. 80.
[669] On retrouve cette idée dans la thèse d'histoire en cours de Axelle NEYRINCK (*Entre cloître et espace public. La construction des Saints Innocents aux derniers siècles du Moyen-Age*, sous la direction de de Dominique Iogna-Prat et de Isabelle Heullant-Donat, EHESS, depuis 2011) : l'émotion suscitée par la mort de nouveau-nés justifie-t-elle le succès des Saints Innocents ? Si

enfants seraient-ils moins aptes que les adultes à être exposés et à comprendre « la politique » ? : « *c'est parce que ce sont des enfants* », entend-on, aussi peu satisfaisante et éclairante que soit cette réponse. Celle-ci parvient pourtant à s'imposer comme grille de lecture dominante des comportements enfantins. Les termes « enfance » et « enfants » peuvent devenir des explications en eux-mêmes parce qu'ils évoquent l'idée que les enfants sont des êtres spéciaux, précieux, vertueux, innocents, voire sacrés. Toute référence à « l'enfance » fonctionne comme un raccourci qui dispense d'expliciter les significations de ses sous-entendus. Ainsi, toute opinion peut se justifier en se référant simplement aux enfants, et sans avoir à expliquer pourquoi et comment l'enfance la justifie. Plusieurs facteurs indiquent que les représentations sociales sur l'innocence et la vulnérabilité des enfants sont profondément ancrées et puissantes : il n'est pas nécessaire de recourir à un autre argument que « les enfants » pour eux-mêmes afin d'étayer un argument ; cet argument est compris et approuvé par les autres locuteurs; cet argument est énoncé sur le ton de l'évidence. Combinés, ces facteurs suggèrent que l'innocence et la vulnérabilité des enfants sont effectivement devenues naturelles, sans que ne soit interrogée leur construction. Les caractéristiques attribuées aux enfants (innocence, vulnérabilité, dépendance, etc) sont en grande partie le produit d'une construction sociale. Les attentions spéciales, la « protection », le « respect » dont ils sont l'objet, et les institutions créées pour eux, quand bien même elles se présentent avec l'ambition de réhabiliter les enfants en tant qu'individus à part entière et à permettre l'expression de leurs droits, en se réclamant des textes juridiques fondateurs à cette égard (la Convention de 1989) contribuent aussi finalement à les tenir sous tutelle, tant l'encadrement des adultes et leurs représentations sur les enfants sont prégnants. Cantonner les enfants aux activités les moins prestigieuses, les moins clivantes, celles qui, en somme, ne nécessitent pas de compétences particulières, revient à les priver de tout pouvoir sur leur vie, à les enfermer dans le rôle qui leur est supposément dévolu, et, finalement, à les infantiliser. Paradoxalement, c'est peut-être même parce qu'on accorde une grande importance à l'éducation, à l'instruction et à la protection des enfants, conformément à la reconnaissance de l'enfance comme période spécifique, que ces derniers sont tenus sous totale tutelle. Ce contrôle est d'autant plus difficile à combattre qu'il s'entoure de qualificatifs « positifs » tels que « *mignon* », « *adorable* » ou « *touchant* », dès lors qu'une prise de parole enfantine permet de réactiver les poncifs auxquels ils sont associés.

Au delà, convoquer les enfants dans le débat public tend à opérer un glissement du registre d'argumentation, faisant d'une question sociale ou politique une question morale. En représentant les enfants comme des êtres vertueux, les représentations sur l'innocence prédisposent les enfants à devenir des objets de valeur affective et morale, et

les débats sur l'historicité du sentiment d'enfance son vifs depuis les travaux de Philippe Ariès, les recherches sur les Saints innocents font apparaître une constante : la répulsion totale face à la mort injuste d'enfants. En outre, la figure du massacreur d'enfants représentant le mal absolu, le massacre des Innocents est fort utile aux chrétiens pour désigner leurs prétendus ennemis. En effet, dès le IVe siècle, cet épisode biblique est interprété comme le symbole de la fureur du peuple juif contre les chrétiens. Au XIIe siècle, alors que naît l'accusation de meurtres rituels d'enfants chrétiens par les juifs, les saints Innocents servent de « précédents évangéliques » aux enfants prétendument martyrs des juifs, pour lesquels on note l'absence criante de justification théologique : « les enfants » sont en fait mobilisés comme un argument en soi.

sont dépouillés de toute portée politique. Ils sont construits comme des personnes qui demandent l'attention, les soins, et la protection qui leur sont nécessaires. Toute personne s'exprimant en leur nom ou prétendant mettre en place une structure en leur garantissant les protections liées aux menaces supposées qui pèsent sur eux peut de la sorte elle-même s'afficher comme une personne morale, préoccupée par la protection des plus faibles. La force de ce discours sur l'innocence ne réside pas seulement dans cette prévalence, mais aussi dans le discours de résistance à le remettre en question et le concurrencer. S'impose alors une vision des enfants comme des individus pour lesquels la politique doit être laissée de côté, et c'est pourquoi les adultes des CME s'emploient à éviter toute référence trop connotée en ce domaine, ce qui tend là encore à ne pas y exposer les enfants.

2. La politique, souvent une affaire de famille

Outre la dépolitisation des CME qui résulte des représentations portées sur l'enfance par les adultes qui les encadrent, les CME apparaissent également apolitiques en raison de la prétention de la majorité des parents à avoir le monopole de l'éveil politique de leurs enfants. Ces représentations recoupent de façon très pratique les discours des promoteurs des CME sur la non-politisation de telles structures. À Gondecourt, alors que le CME n'était pas encore installé, Amandine, la première animatrice, et Charline Lefebvre, adjointe à la citoyenneté, discutent ainsi des craintes à évoquer le terme « politique » vis à vis des parents d'élus : (Amandine) « *C'est pas gagné... Moi mes parents... on touche pas à leurs enfants* », (Charline Lefebvre) « *Le problème, c'est que dès que tu vas dire que c'est politique... Ils vont dire « pas touche ! »* ». En effet, les entretiens que nous avons réalisés avec des parents d 'élus laissent transparaître une réticence à penser les CME comme une structure politique, dans la mesure où il y aurait une contradiction entre « l'innocence politique des enfants » mise en exergue précédemment et le fait d'accepter de les faire participer à une organisation dont les buts seraient contraires aux représentations portées sur l'enfance.

L'absence de qualification politique des CME par les parents d'élus

Quand nous demandons aux parents d'élus s'ils considèrent que les CME sont partie intégrante du monde politique, la surprise que nous ayons posé cette question prévaut bien souvent chez eux, et ils répondent alors en associant les CME

au monde associatif (père de Alice : « *je trouve bien de s'intéresser un petit peu, je vais pas dire à la vie politique, mais à la vie associative dans ce cas là (...) Franchement, je ne pense pas que c'est une passerelle vers le monde politique. A mon avis, y a pas forcément de liens. C'est plus lié au monde associatif qu'au monde politique. Non, je ne vois pas trop le lien*; père de Maëva : « *le CME, c'est comme une association* »),

à « la société civile » (mère de Sanaé : « *je vois [les enfants] et le CME comme une composante de la société civile* »), à la transmission de valeurs (mère de Margot :

« *on est sur le terrain des valeurs plutôt... En termes de valeurs. En termes de politique, je trouve qu'ils sont un peu jeunes. Je trouve qu'un enfant, il faut aussi qu'il vive ses expériences* »),

ou à l'intérêt porté à l'autre et à son environnement (mère de Eva : « *ce n'est pas encore de la politique, non, non, non, non, parce qu'à ce stade là, c'est plus l'ambition de réaliser un projet à cet âge là. Je ne sais pas si elle utiliserait le terme de politique, en tout cas elle agit pour son environnement proche, elle se soucie de ce qui s'y passe* »; mère de Adèle : « *en fait, je [ne] relie pas directement ça à la politique... politicienne on va dire ça comme ça. C'est plutôt l'expérience de... savoir comment fonctionne la ville, ce qu'on y fait, comment on peut s'investir dans un projet, comment on le monte, comment on utilise les capacités des uns des autres parce qu'on est en groupe, comment on évalue ce qu'on a fait...* »).

Cette façon de placer les CME sur des registres éducatifs ou moraux, corroborée par les propos de Laurent, le directeur d'école à Gondecourt, qui affirme que « *l'école est là pour donner des valeurs* », revient opérer une nette coupure entre ce que font leurs enfants dans les CME et la politique des adultes, et à prolonger l'état d'apolitisme dans lequel ces parents souhaiteraient voir leur enfant. En les interrogeant, nous nous rendons en effet compte que leur vision du monde politique colle parfaitement à la dichotomie que nous avons précédemment évoquée entre une politique des adultes « sale » et les activités « nobles » des enfants. Ils ne désirent pas que leur enfant soit associé à un monde dont ils ont une vision dépréciative : placer les CME dans le contexte associatif permet également de valoriser ce secteur par rapport à un monde politique discrédité. Selon une théorie sous-jacente des vases communicants[670], ce qui n'est pas souhaité pour les enfants, l'implication politique, est remplacé par une forme d'engagement plus neutre, plus distanciée, sans conséquence en termes politiques. L'insistance est donc forte à présenter la structure comme délestée de toute portée politique, et l'on croit comprendre que du point de vue de ces parents, s'ils avaient perçu les CME comme ayant une portée politique, ils n'auraient pas accepté que leur enfant en soit membre. La mobilisation de termes peu connotés politiquement, en dépit de l'hétérogénéité de leur contenu et des acteurs qui les mobilisent[671], permet de faire progresser une vision dépolitisée du traitement de certaines « causes »[672]. Dès lors, l'évocation des débats qui se déroulent dans les CME sont souvent euphémisés et ramenés à des grands concepts généraux qui ne sont pas explicités, comme s'il ne fallait pas entrer dans le détail de ce qu'ils recouvrent, alors que la question « politique » est plus fréquemment énoncée dès lors que l'on se centre sur la sphère familiale. Par exemple, le père de Mona use d'un vocabulaire fort différent pour désigner les actions socialisatrices de l'école et de la famille : d'un côté, il souligne « *une espèce de sensibilisation douce par l'école aux enjeux de société* » , et, de l'autre, en famille, il semble que les discussions soient moins « douces » : « *dans le cadre de la famille, c'est vrai qu'on parle souvent de choses, d'environnement, aux rapports entre les générations, la famille, et aussi la question des relations sociales de manière plus générale, les riches, les moins riches, les pauvres, comment ça se fait que des gens qui travaillent n'arrivent pas à vivre, ce genre de*

[670] Pour reprendre l'expression de Johanna Siméant, « Un humanitaire « apolitique » ? Démarcations, socialisations au politique et espaces de la réalisation de soi », in LAGROYE Jacques (dir.), *La politisation*, op. cit., p. 165.
[671] BAYART Jean-François, *Le gouvernement du monde*, Paris, Fayard, 2004, p. 96.
[672] COLLOVALD Annie, *L'humanitaire ou le management des dévouements*, Rennes, PUR, 2002.

choses. Je ne pense pas que tout s'imprime forcément l'esprit de Mona, mais elle en entend parler quoi. Avec nos convictions, effectivement, qui sont pas des *convictions... de droite on va dire* ». Ainsi, la « sensibilisation » scolaire est « *douce* », soit un adjectif qui laisse penser que, dans le cadre scolaire, les questions « politiques » sont traitées de manière assouplies, atténuées, comme si l'institution scolaire, dont ce n'est pas le rôle, se devait de rester à l'écart de ces thématiques, tandis que la famille conserverait la possibilité d'approfondir ce domaine, à un moment qui reste indéterminé.

Quand les parents évoquent les rapports de leur enfant à la politique

Père de Alice : « *Tout ce qui est élections, voter, etc, ça, elle le découvrira plus tard, avec nous, ou elle nous demandera ce que nous on fait* » ; *père de Maëva* : « *ce n'est pas vraiment le moment pour elle de se questionner sur ces choses là... On saura s'en rendre compte quand il sera temps* »; **mère de Sanaé** : « *je ne sais pas comment elle arrivera à se déterminer, mais il me semble que ce qu'elle vit avec nous, à la maison, ce qu'elle voit et ce qu'on lui en dit a plus d'importance que le reste* » ; **mère de Margot** : « *les choses, ça se construit l'une après l'autre quoi... mais... ah ouais le boulot de parent il est pas facile là dessus ! Pour l'instant ils ont 10-12 ans j'ai encore la paix, je me sens encore... tranquille, mais le boulot n'est pas facile c'est vrai* »; **mère de Éva** : « *quand ce sont les élections, c'est vrai qu'on ne s'absente pas forcément pour aller voter, mais que... elle se rend pas compte que ce jour là c'est les élections, elles en ont peut être entendu parler mais voilà. Non, non, non, elle ne sait rien du tout, et je pense qu'elle le découvrira. Son frère, qui a 15 ans, s'en inquiète pas plus que ça. Éva, c'est peut-être différent. Non, c'est pas quelque chose qui l'occupe. Pour le moment, ils ne se rendent compte de rien et c'est très bien comme ça* » ; **mère de Adèle** : « *Adèle ne demande rien pour l'instant. On verra avec son père en temps voulu* »).

Tout porte donc à croire que les enfants de ces parents, selon ces derniers, ne sont pas concernés par les affaires politiques et ne sont pas porteurs d'une identité particulière qui les différencierait des autres enfants. Ce n'est que très rarement que avons rencontré des parents d'élus pour qui le CME est considéré comme un lieu d'apprentissage de la politique : « *pour nous, le CME, c'est le citoyen dans la ville, l'investissement qu'il peut y avoir pour lui, et puis la prise de conscience de ce qu'est la société aussi, c'est surtout ça* » (**père de Maxime**). Cette façon de considérer les enfants comme des individus capables d'être objets d'attention politique a correspondu à des cas de familles dans lesquelles l'engagement politique est présent, à gauche, avec une vision du monde politique plus large que dans les familles où une coupure nette s'opère entre sphères des adultes et des enfants. Ainsi, le père de Maxime estime qu'est « politique » « *toute l'organisation de la vie sociale, globalement* ». Pour le **père de Léa**, c'est « *toute la vie. Moi je considère que tout peut être politique, et que chacun est apte à s'exprimer* ». Les parents de Pia, quant à eux, estiment que leur fille « *a des représentations politiques mais très euh... très cataloguées, très... c'est à dire, toi tu gagnes de l'argent, t'es riche, tu votes ça... C'est très basique* » (**père de Pia**), « *elle a déjà son avis, ça c'est sûr* » (**mère de Pia**). Dans les deux premiers cas, les deux pères estiment que leur enfant « *a sûrement déjà des idées, même si elle ne les exprime pas comme nous on le comprendrait* » (**père de Léa**) et que « *peut-être que ce qu'il voit à l'école est différent de ce qui se fait à la maison. Enfin, je ne pense pas que ce soit le cas, mais bon ! Même s'il est notre fils, on ne contrôle pas tout, il se construit aussi par rapport à d'autres, ses copains, ses instituteurs, même son club de foot...* » (**père de Maxime**). Les parents de Pia (pharmaciens) nous indiquent qu'en discutant avec leur fille « *on est considérés comme ça : d'office, de droite ! Parce que nous, on travaille, on a un beau métier, on gagne de l'argent, On n'a rien à dire, c'est comme ça. Après on discute, et voilà, ça*

change. Au départ, c'est ça, c'est très manichéen. Mais son expérience dans le CME la change, et puis, on voyage beaucoup, elle a ses copines... Elle est confrontée à d'autres réalités ».

Nous ne retrouvons pas dans ces derniers discours la distinction opérée précédemment entre la sphère familiale dans laquelle, éventuellement, pourrait à l'avenir se construire l'identité politique d'un enfant et la sphère « hors-famille », dont les parents évoqués plus haut essaient de contrôler toute tentative d'intrusion « politique ». En outre, nous n'avons pas non plus de séparation entre un monde « politique » qui, « naturellement », reviendrait aux adultes, et un monde enfantin qui y serait totalement étranger, puisque que ces deux pères ne voient pas de réticences à évoquer avec leur enfants des questions qu'ils constituent comme « politiques » : « *on discute d'un tas de choses. Tout à l'heure il parlait du racisme, il est certain que c'est des choses qu'on amène assez fréquemment. Toutes les grandes questions de société, en les adaptant à Maxime, on essaie, avec sa maman, de les aborder. On les aborde entre nous en tant qu'adultes, un peu dans la famille aussi, et aussi, bien entendu, avec lui (...) c'est de la politique, ah, tout à fait, oui !* » (**père de Maxime**). Il apparaît que ce qui relève du politique, de leur point de vue, est beaucoup plus large que les représentations traditionnelles notamment relayées par les parents cités précédemment. Si la famille conserve un rôle important (« *j'ai été membre du PCF par le passé. Au niveau du travail aussi, par exemple je suis syndiqué à la CGT, des choses comme ça bon.. Les chiens font pas des chat*s », père de Maxime ; « *elle passe bien sûr l'essentiel du temps non-scolaire à la maison, donc on reste des... modèles, pas au sens d'exemples, forcément ! Mais on l'influence, certainement* », père de Léa), elle n'en a pas le monopole et cette concurrence des institutions socialisatrices est conscientisée et facilement acceptée : « de toute façon, le CME, c'est pour une ouverture, les discussions avec lui, c'est pour l'ouvrir, donc je vais pas le figer dans un modèle... familial, qui n'est qu'un modèle parmi ceux qu'il est amené à voir » (père de Maxime).

Dans leur immense majorité, les parents des enfants élus envisagent la socialisation politique de leurs enfants comme un « domaine réservé », ce qui souligne l'ambiguïté de la façon dont ils envisagent les rapports entre enfance et politique : tantôt ces rapports semblent ne pas exister, tantôt, en revendiquant le monopole des discussions politiques légitimes avec leur enfant, les parents reconnaissent finalement la possibilité qu'existent des liens entre enfance et politique.

Nous nous apercevons ainsi que, pour les parents, le caractère « politique » des CME ne fait pas l'unanimité. La plupart les considèrent comme dépourvus de toute ambition politique, préférant lui substituer des termes plus consensuels qui s'adaptent davantage à leurs représentations de l'enfance, qu'il convient de préserver de la politique, cette dernière étant souvent présentée comme incompatible avec la « nature » des enfants. Se greffe à ce discours l'idée que la famille conserverait le monopole de l'éveil politique des enfants, ainsi que l'a déjà écrit Annick Percheron[673], par rapport à des institutions concurrentes telles que l'école ou les CME, dont une partie des activités s'exerce dans le cadre scolaire, et au sein de laquelle la crainte de susciter des conflits avec les parents d'élèves est prégnante. Finalement, la qualification « politique » des CME ne dépend pas de son caractère propre mais des représentations sur l'enfance et le/la politique que portent ceux qui le qualifient : en fonction d'une différenciation plus ou moins grande entre « monde des enfants » et « monde des adultes » et d'un monde politique considéré avec des contours plus ou moins élargis, les parents d'élus ont

[673] PERCHERON Annick, « *elle tient plutôt à une représentation particulière du politique et à une association, dans l'esprit des parents, entre formation politique et morale. Dès lors, pour eux doit s'établir une répartition des tâches entre l'école et la famille : le savoir, l'acquisition de l'outillage technique reviennent à l'école, la formation des opinions, du système des valeurs, à la famille* » (p. 22).

tendance à considérer les CME comme plus ou moins porteurs d'une dimension politique. Si la plupart des parents rencontrés refusent d'attribuer aux CME un caractère politique, en arguant du monopole qu'aurait la famille, de façon souhaitable, en ce domaine, d'autres, les considèrent comme partie intégrante de l'éducation politique de leur enfant, parvenant à utiliser les mêmes mots pour désigner des réalités différentes, davantage liées à un monde conflictuel et fait de différences sociales.

3. La participation des écoles au fonctionnement des CME : la garantie d'une « neutralité politique »

Une partie des opérations liées au CME, nous l'avons écrit, se déroule dans le cadre scolaire (sensibilisation des enfants par les enseignants, lettre de la mairie à l'attention des parents afin que ceux-ci acceptent que leur enfant soit candidat, organisation des opérations électorales) : ce choix est justifié par la volonté de faire participer le plus d'enfants possible et, en effet, « *l'obligation scolaire*[674] » en France permet de retrouver la grande majorité des enfants dans des écoles dès l'âge de 6 ans. Cette scolarisation de la question des CME permet d'enlever tout soupçon de politisation des CME, au sens où ceux-ci émaneraient directement de l'autorité municipale. En se plaçant sur le terrain scolaire, les adultes qui encadrent les CME parviennent à faire que leur démarche ne soit pas politiquement connotée, et cela leur permet d'évacuer facilement toute critique sur d'éventuelles « récupération » politiques.

3.1. L'école, un lieu politiquement neutre ?

Faire de l'école le lieu, notamment, de l'élection, présente de nombreux avantages, notamment celui de légitimer les CME, qui se trouvent dès lors associés de fait à une institution fortement liée aux valeurs républicaines. En outre, comme l'écrit Michel Koebel, « *l'école jouit généralement auprès de la population d'un crédit et d'un respect qui sont à mettre en rapport avec la domination de la culture légitime qu'elle incarne ; organiser les élections dans ce lieu éducatif par excellence a le don de leur donner -dans les représentations des habitants ou au moins dans celles des élus- un caractère pédagogique difficilement contestable*[675] ». En effet, à Gondecourt, quand nous tentons de faire réagir le père d'Alice aux propos de Thierry Famechon qui considère le CME comme une « *manipulation politicienne* », il nous répond : « *je ne pense pas non ! Je me trompe peut-être mais je ne pense pas. En plus quand on connaît l'origine, c'est passé par l'école, donc euh... Si je soupçonnais quelque chose comme ça, là par*

[674] « *L'instruction obligatoire peut être donnée soit dans les établissements ou écoles publics ou privés, soit dans les familles par les parents, ou l'un d'entre eux, ou toute personne de leur choix* » (article L. 131-2 du Code de l'éducation).

[675] KOEBEL Michel, *Le recours à la jeunesse dans l'espace politique local. Les conseils de jeunes en Alsace*, thèse citée.

contre je dirais « non » ». Selon le père d'Alice, le fait que les CME aient pour origine le cadre scolaire semble garantir la non-ingérence du politique parmi les enfants. Cet avis est partagé par la mère de Issidou, à Lille, pour qui « *la neutralité de l'école, la laïcité* » constituent un barrage à l'immixtion de la politique, ou pour le père de Julie, convaincu de « *la bonne tenue des élections quand ça se passe à l'école, avec des instituteurs qui savent s'y prendre pour mettre leurs convictions de côté* ».

La « neutralité scolaire », historiquement, s'adressait particulièrement aux rapports à la religion, puis s'est étendue à l'ensemble des systèmes idéologiques. François Goguel, dans son rapport sur « les règles de la vie dans la communauté scolaire », cité par Annick Percheron, indique que « *l'Éducation nationale ne doit pas être au service des formes dont certains souhaitent (ou prévoient) qu'elles soient (ou qu'elles seront) celles de la société de demain : c'est en ce sens qu'elle doit demeurer laïque à l'égard des diverses 'fois' d'ordre social ou économique qui peuvent être celles de ses membres, comme elle l'a été hier à l'égard de leur foi religieuse*[676] ». Annick Percheron explique que cette recommandation, érigée en principe, peut servir d'argument pour éviter que ne pénètre dans l'enceinte scolaire toute forme d'objet « suspect », ainsi que nous l'avons évoqué dans notre chapitre initial : « *même si les enquêtes dont on recueille les données dans les écoles ne sont faites au profit d'aucun secteur en particulier, même si elles respectent toutes les règles de l'anonymat, même si elles se passent en dehors de toute intervention des professeurs et de l'administration à qui on ne demande que de donner son autorisation, parents, enseignants et administration se servent du même prétexte, le respect de la neutralité, pour refuser toute enquête parlant de politique. Et on a l'impression que celle-ci n'est perçue d'abord, ou n'est perçue seulement par eux, que comme un événement extérieur et secondaire, qui ne mérite pas de rompre un équilibre précaire entre les forces en présence*[677] ». Le site Internet de l'éducation nationale indique que « l'enseignement public est neutre : la neutralité philosophique et politique s'impose aux enseignants et aux élèves ». Le portail national des professionnels de l'éducation développe davantage cet aspect, en précisant :

> *« Le principe de neutralité du service public est le corollaire du principe d'égalité devant la loi consacré par la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen. Aux termes de l'article VI, la loi étant l'expression de la volonté générale, elle « doit être la même pour tous, soit qu'elle protège, soit qu'elle punisse » Le service public doit par conséquent être assuré avec neutralité, c'est à dire sans considération des opinions politiques, religieuses ou philosophiques des fonctionnaires ou des usagers.*
>
> Le principe de neutralité s'impose aux autorités administratives et à leurs agents. Il implique pour ceux-ci de n'agir, dans le cadre de leurs fonctions, qu'en vertu de l'intérêt général, sans tenir compte de leurs opinions ou d'intérêts particuliers.
>
> Le service public de l'éducation doit répondre à l'intérêt général et aux missions qui lui sont dévolues en respectant le principe de neutralité dans toutes ses dimensions : neutralité politique, neutralité religieuse, neutralité commerciale.
>
> *Le respect de ce dernier principe de neutralité commerciale n'interdit pas le recours à des partenaires extérieurs pourvu que le cadre éducatif soit toujours précisé et les garanties vérifiées*[678] *»*

[676] François Goguel, cité in PERCHERON Annick, *Les 10-16 ans et la politique*, op., p. 16.
[677] *Ibid.*, p. 17.
[678] http://eduscol.education.fr/cid48581/principe-de-neutralite.html

Si la philosophie du texte évoque sans doute des contenus par trop explicitement politiques, il est interprété de façon très large et, dès lors que le mot « politique », est prononcé, les réticences s'annoncent, si bien que l'on peut se demander si ce principe ne sert pas de cache-sexe aux réserves que manifestent les personnes du monde scolaire, de manière générale, envers ceux qui n'en sont pas et qui les sollicitent. Les enseignants mettent en tout cas souvent en avant leur attachement à la norme de la « neutralité scolaire », qui se nourrit de la crainte de tenir des propos éloignés des orientations familiales, voire de susciter des conflits ouverts avec les familles. Pourtant, la relation entre écoles et politique est plus ambiguë que ne le laissent paraître ces textes. Dans sa thèse, Géraldine Bozec dresse un historique de cette relation en France des années 1970 à aujourd'hui, à la suite de Danielle Perrot[679], dans une partie significativement intitulée « *l'impossible neutralité politique*[680] ». Elle souligne que, dans le contexte français, les gouvernements, et notamment pendant des périodes de « crise » lors de débats ponctuels sur l'orientation idéologique supposée de l'enseignement et des manuels scolaires, se sont toujours défendus de vouloir imposer un enseignement militant ou partisan, et se retranchent systématiquement derrière l'impératif de neutralité politique de l'enseignement, mais sans que ne soient jamais clairement précisées les implications de ce principe : s'agit-il d'exclure de l'école les questions d'actualité qui font l'objet d'oppositions ans la vie politique ? Concernent-elles seulement les enseignants, qui doivent se garder d'émettre toute opinion personnelle dans le cadre professionnel ? Dans les faits, l'application du principe de neutralité scolaire est très ambivalente, puisqu'aux discours officiels qui le réaffirment, afin de prévenir ou apaiser les polémiques, répondent les orientations politiques que les gouvernements souhaitent introduire dans certaines disciplines. Si les controverses sur les orientations idéologiques de l'enseignement se sont apaisées depuis quelques années - subsistent encore, ponctuellement, des polémiques sur la manière dont les manuels scolaires traitent de certains enjeux – le principe de neutralité continue d'être proclamé sans que son contenu ne soit éclairci.

Le principe de neutralité scolaire n'empêche pas, dans les faits, la présence du maire de Gondecourt, venu présenter son projet en novembre 2009 aux enfants électeurs. De même, la venue de certains élus le jour du scrutin installe clairement des personnes identifiées comme « politiques » dans l'enceinte scolaire, mais elles se présentent comme représentantes d'une institution (la mairie), et non sous leur étiquette partisane. À Gondecourt, cela n'empêche pas Thierry Famechon de soupçonner l'équipe municipale de favoriser le déroulement du CME au sein de l'école primaire au détriment du collège pour des « *affinités politiques* » : « *je*

[679] PERROT Danielle. *La thématique politique des manuels d"histoire du cours élémentaire de l'enseignement public,* Mémoire de D.E.S. en science politique, Rennes, Université de Rennes 1, 1974.

[680] BOZEC Géraldine, *Les héritiers de la République. Éduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui*, thèse citée, p. 425-432.

pense aussi qu'il y a eu un déséquilibre, parce qu'on est allés à l'école Jacques Prévert par des affinités politiques, et au détriment d'autres écoles. Donc l'implication, on la ressent moins au collège qu'à l'école primaire par exemple ». En réalité, si les communes favorisent davantage les interventions dans les écoles primaires, c'est parce que les enfants éligibles sont les résidents de la commune, ce qui correspond le plus souvent aux enfants scolarisés à ce niveau. De plus, le pouvoir communal a la charge des écoles publiques, notamment en leur assurant le financement et les moyens matériels[681]. On peut donc facilement imaginer qu'il a des facilités pour intervenir directement au niveau primaire. Mais Thierry Famechon nous indique clairement que l'organisation du CME au sein de l'école primaire a pu être favorisée par l'engagement politique de son directeur, Laurent, membre du Parti socialiste[682] (comme Jean-Pierre Fernandez, maire de Gondecourt) : « *faut pas oublier l'histoire des renseignements que j'ai de [Laurent], qui est engagé politique, qui était sur notre commune, et qui était engagé aussi aux dernières municipales. Il a des affinités politiques avec [Jean-Pierre Fernandez], le projet politique du conseil municipal des jeunes, il a trouvé, [J.-P. Fernandez], un allié assez rapidement en la personne de [Laurent]. Donc l'engagement de [Laurent], il se comprend simplement politiquement. Après, au niveau des autres enseignants, ils ont suivi leur directeur qui leur a donné des arguments et là c'était facile, c'est exactement dans la même démarche, c'était de leur dire : on fait un CME, c'est pour le développement des connaissances civiques, etc, insertion dans la vie, rendre service, par civisme on entend : rendre service au peuple, diriger le peuple. Donc je pense qu'il a pas eu beaucoup de mal à arriver à ça* ». C'est donc de l'opposition municipale qu'est tentée une politisation du CME, en faisant passer ce dernier pour un « arrangement », sur la base d'affinités politiques, entre le maire et le directeur de l'école primaire. Autrement dit, la lutte politique que livrent Thierry Famechon et son association tend à s'étendre à l'ensemble de leurs domaines d'intervention, comme si les actes qu'ils percevaient comme étant « négatifs » avaient des effets plus grands. En retour, Laurent nous répète qu'il met l'accent sur des « valeurs », et que « *le CME s'inscrit dans une démarche que l'école aurait de toute façon pu développer d'une autre manière, sans que le CME n'existe, sans que la mairie nous sollicite* ». De même, à Lille, les enseignants et directeurs d'école que nous avons vus à l'occasion des moments de « sensibilisation » n'ont pas eu le sentiment que recevoir des animatrices de la mairie impliquait l'intrusion de la politique dans leur établissement, déplaçant systématiquement la question sur les terrains pédagogique et éducatif, reprenant ainsi les discours officiels des élus.

La neutralité scolaire, souvent mise en avant comme garantie de la non-ingérence du politique dans le milieu scolaire, est assez peu contraignante du fait de l'incertitude de ce qu'elle recouvre. Elle n'empêche pas que des acteurs politiques se présentent dans l'enceinte scolaire, ni que des personnes soupçonneuses suspectent des enseignants d'évoquer leurs préférences partisanes. Dans les faits, il est en effet assez illusoire

[681] « *La commune a la charge des écoles publiques. Elle est propriétaire des locaux et en assure la construction, la reconstruction, l'extension, les grosses réparations, l'équipement et le fonctionnement* » (article L212-4 du code de l'éducation).

[682] Laurent a également été tête de liste aux élections municipales de 2008 dans une commune de 5 000 habitants, Bauvin, au nom du Parti socialiste.

d'imaginer que les enseignants sont politiquement neutres, dans la mesure où ils promeuvent un certain modèle politique, comme nous le verrons dans notre troisième partie. Mais l'essentiel se situe ici pour nous dans la capacité qu'a l'école, en tant qu'institution, à prévenir tout soupçon de tentative d'embrigadement ou d'endoctrinement en raison de l'image positive dont elle jouit auprès des parents : dans ce contexte, tout se passe comme si les parents baissaient la vigilance qu'ils savent manifester par ailleurs.

3.2. La rhétorique pédagogique et éducative comme euphémisation des discours

Les CME sont présentés, par les élus, pêle-mêle, comme « *un apprentissage de la citoyenneté* », de l' « *éducation civique* », « *un premier acte de citoyenneté* » ; « *un apprentissage de la vie* » ; « *un apprentissage par l'élection et le vote* » ; « *le prolongement de l'éducation civique* »; « *la prise en considération de l'expérience des jeunes et de leurs souhaits* »[683], « *un bel apprentissage de la démocratie et de la solidarité pour nos enfants*[684] », c'est aussi « *permettre à des jeunes lillois d'apprendre à porter ensemble des projets, soucieux des autres, dans une grande diversité, et de découvrir par la même occasion ce qu'est le sens des responsabilités et contribuer ainsi à en faire de vrais jeunes citoyens*[685] ». « *La citoyenneté, le conseil municipal, c'est un apprentissage de tous les jours, de l'élu, et vous avez pu, lors du premier semestre avec vos enseignants, voir quelle était l'ampleur de la tâche qui vous attend. C'est un prolongement de l'éducation civique et puis un premier pas dans votre vie d'enfant et bientôt d'adolescent et d'adulte*[686] »... Ainsi, les références, comparaisons et rapprochements pédagogiques, didactiques, éducatifs ou scolaires abondent. C'est en effet une des stratégies permettant de voiler la portée politique des CME : en se rapprochant ainsi de son vocabulaire, les justifications présentées se parent de la légitimité scolaire. Myriam Aït-Aoudi, Mounia Bennani-Chraïbi et Jean-Gabriel Contamin évoquent le cas de « *contextes dans lesquels la qualification de "politisé" est tellement stigmatisante qu'une politisation des individus ne saurait passer que par le truchement d'un déni de toute dimension politique*[687] », qui semble seoir à notre situation : le champ lexical du politique est banni, ou alors euphémisé tant l'association entre enfance et politique passe pour hérétique. En résumé, « *un CME? Y a pas de questions politiques hein en fait... C'est plus citoyen, c'est plus dans le cadre de la citoyenneté que dans le cadre de la politique* » (Charline

[683] Extraits piochés dans le discours mayoral de présentation du CME gondecourtois, décembre 2009.
[684] Véronique Bacle, conseillère municipale déléguée au CME, Guide du CME, ville de Lille, édition 2008, p. 2.
[685] Martine Aubry, maire de Lille, *Ibid.*
[686] Extrait du discours mayoral de présentation du CME gondecourtois, décembre 2010.
[687] AÏT-AOUDI Myriam, BENNANI-CHRAÏBI Mounia, CONTAMIN Jean-Gabriel , « Indicateurs et vecteurs de la politisation des individus : les vertus heuristiques du croisement des regards », art. cit., p. 16.

Lefebvre). Les enseignants que nous avons interrogés font coïncider les buts poursuivis par le CME tels que les énoncent les élus avec les finalités de la scolarisation, en utilisant un vocabulaire porté sur les apprentissages de connaissances et les leçons à en tirer et en n'hésitant pas à faire des parallèles avec le monde scolaire : « *le CME permet aux enfants d'apprendre sur leur entourage* » (Guy, instituteur à Gondecourt), « *c'est une école de la vie* » (Institutrice école Turgot, Lille), « *ce sont des leçons et des cours grandeur nature* » (institutrice, école Brunschvicg-Rousseau, Lille). Ces analogies permettent de diluer le discours politique au sein d'un propos plus général sur l'éducation, y compris pour ceux qui estiment que le CME et son fonctionnement sort des sentiers battus par rapport aux exercices habituellement faits en classe. Ainsi, Laurent, à Gondecourt, estime que « *c'est quand même assez osé de traiter ces questions là avec les enfants, même si moi j'en suis ravi. Mais à partir du moment où on inclut ça dans ce qui relève de l'éducation civique, ça passe tout seul* », ce qui laisse penser qu'effectivement, évoquer des termes très généraux sans en préciser le contenu permet de passer outre certains obstacles, de la même manière que nous l'avons évoqué concernant notre accès au terrain. Toutefois, Laurent, comme Guy, à Gondecourt, nous précisent qu'ils ne « profitent » pas des circonstances pour évoquer ses préférences partisanes, et se contentent d'une approche du politique par ses aspects institutionnels : régimes politiques, fonctions importantes de la vie politique, apprentissage d'un vocabulaire nouveau. Nous avons en tous les cas un déplacement du discours de la sphère politique vers la sphère scolaire, qui, même si elle n'est pas neutre, paraît bien plus légitime pour encadrer une structure et la dépouiller de sa charge politique aux yeux de ceux qui sont à l'affût de toute « atteinte » politique aux enfants.

4. Une volonté de « consensualiser » les débats au niveau local

Jean-Louis Briquet a mis en exergue que la politique au niveau local est souvent considérée comme « apolitique », et ce particulièrement en milieu rural. Cette conclusion résulte à la fois de manières de mettre en scène l'espace local (délimitation des enjeux politiques dans une distance au national), et sur des rapports sociaux personnalisés (importance des liens de parenté, des formes de dévouement, de « services » ou encore d'obligations morales)[688]. L'idée que le « local » serait imperméable aux enjeux nationaux, partisans ou clivants, et qu'il serait le lieu du consensus généralisé, a été abondamment développée[689]. Nous pouvons retrouver par moments de telles qualifications sur nos terrains, avec, d'un côté, le rejet de toute connexion entre la politique telle qu'elle se déroule au niveau local et les repères de la vie politique nationale. Cependant, d'un autre côté, ces mêmes acteurs cherchent à légitimer leur action politique en mettant en avant les réalisations de leur CME, ce qui montre là aussi toute la relativité et la contingence de leur qualification « politique ».

[688] BRIQUET Jean-Louis, *La tradition en mouvement. Clientélisme et politique en Corse*, Paris, Belin, 1997, et « La politique au village. Vote et mobilisation électorale dans la Corse rurale », in LAGROYE Jacques (dir.), *La politisation*, op. cit., p. 31-45.

[689] Par exemple, BECQUART-LECERCQ Jeanne, *Paradoxes du pouvoir local*, Paris, Presses de la FNSP, 1976.

L'éloignement des CME vis à vis de ce qui apparaît comme « politique » se retrouve dans la façon dont les structures sont déléguées à des animatrices pour lesquelles la première exigence est d'avoir une expérience d'animation avec des enfants et, si possible, la détention du Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur. Il n'est ainsi pas demandé qu'elles aient des accointances politiques avec la municipalité, et aucune de celles que nous avons rencontrées n'est encartée dans un parti politique, *a fortiori* dans celui qui détient la majorité municipale. Les rares discussions que nous avons eues avec elles sur des questions politiques partisanes ou institutionnelles laissaient d'ailleurs entrevoir, pour chacune, un faible intérêt pour ces questions et des connaissances en ces domaines assez limitées. Il est délicat d'affirmer que la décision d'engager une animatrice à Gondecourt résulte d'un choix sciemment réfléchi de « dépolitiser » le CME, mais nous constatons que, généralement, les communes de moins de 5 000 habitants confient la gestion de leur CME directement à l'un des adjoints au maire en charge des questions de participation ou de citoyenneté. Thierry Famechon, l'un des opposants, s'en étonne d'ailleurs et considère que cette délégation participe d'une stratégie consciente de désengagement de la mairie auprès des enfants au moment du travail en séances, tandis qu'elle tenterait ensuite de tirer profit de l'action des jeunes élus : « *je ne comprends pas qu'on ait dû prendre des Amandine ou des Marylin, enfin, des gens de l'extérieur, alors qu'il y a des élus municipaux qui auraient pu faire... Je veux dire, Charline Lefebvre aurait pu le faire elle-même, avec le maire, passer un peu de temps. Dans d'autres communes, ça s'est passé un peu différemment. Mais ils ne veulent pas s'impliquer, juste en retirer les fruits !* ». Dans les faits, le CME gondecourtois est effectivement relativement détaché des élus : les jours de séance, les élus ne sont pas forcément présents et, s'ils sont présents, ils ne passent pas systématiquement saluer les enfants. Par ailleurs, les relations entre les parents d'élus et le CME passent par la rencontre de l'animatrice (quand les parents amènent ou récupèrent leur enfant en mairie) et des échanges de mails depuis la messagerie personnelle de l'animatrice. De façon plus générale, à Gondecourt, la vie politique locale est dépouillée des attributs faisant référence à la vie politique nationale : ainsi, sur les quatre listes candidates aux municipales de 2008, aucune ne faisait référence à une étiquette partisane, en témoignent leurs intitulés[690] : les classifications du ministère de l'Intérieur, quand il fait part des résultats électoraux, permettent d'identifier clairement une liste « divers gauche » et trois listes « divers droite ». Les seules références aux repères ou partis nationaux sont utilisées pour disqualifier un adversaire : la « *municipalité socialiste* » et le « *maire socialiste* » sont ainsi fréquemment mobilisés par ses adversaires pour déconsidérer l'action de la municipalité gondecourtoise. Cette qualification politique de l'adversaire est paradoxale puisqu'elle vise précisément à mettre en avant l'incongruité d'une telle démarche dans un « *village* » : « *nous*

[690] « Poursuivons ensemble », « Gondecourt demain », « Mieux vivre Gondecourt », « Gondecourt, agissons ensemble ».

regrettons surtout la politisation à outrance de la vie communale. Récemment, le maire socialiste de Gondecourt a multiplié les attaques antigouvernementales en conseil municipal, et des stands politiques sont apparus sur la récente braderie des 7 arbres [un quartier de Gondecourt]. Nos craintes se confirment malheureusement jour après jour. Pourrons-nous retrouver un village uni et apaisé, demain... ?[691] ». La volonté de ne pas politiser la vie politique locale semble alors partagée par la majorité municipale, dont les actes reviennent à neutraliser politiquement le CME, et par l'opposition, dont les usages des qualificatifs politiques relèvent davantage du discrédit porté à l'adversaire qu'au débat idéologique[692]. Ces discours forment comme une « *reconstruction sociale de la réalité politique locale, reconstruction qui idéalise la vie communale et la permet*[693] ». Cependant, à d'autres moments, un membre de la majorité municipale peut faire une allusion aux grands clivages de la vie politique nationale pour s'y positionner et légitimer son action politique : alors que nous discutions avec Charline Lefebvre, elle nous fait part de sa « *fierté* » à avoir mis en place un CME, réalisation dont elle estime qu'elle est typiquement une mesure « *de gauche* », et que des personnalités de gauche sont plus à même de développer : « *c'est quand même plus des municipalités de gauche. Moi j'ai vu ici dans le coin : y a Allennes, Annœullin, Templemars, Houplin-Ancoisne. Avant c'était la droite ici hein...* ». La qualification politique, dans ce cas, est un signe d'appartenance que l'on met en avant pour mieux valoriser son action, par rapport aux adversaires politiques, considérés comme incapables de faire ce que sa propre famille politique fait.

Une autre manière de se détacher de la vie politique nationale et de ses aspects conflictuels est de se présenter comme n'étant pas un homme politique à part entière, mais comme une personne dévouée au service de sa commune, qui concilie son rôle de représentant avec son activité professionnelle. En ce sens, on n'est pas vraiment un « professionnel de la politique » au sens où l'entend Max Weber, mais un semi-amateur ou semi professionnel, qui vit en partie « pour » la politique, et pas complètement « de » la politique : un jour où nous assistions à la présentation d'un CME, il s'approche de nous et engage la conversation sur nos recherches, puis indique : « *si vous souhaitez me rencontrer pour en discuter, il suffit d'appeler la mairie, alors n'hésitez pas. Je suis encore actif, donc pas maire à temps plein. Je ne suis pas là tous les jours, mais assez souvent quand même* ». Cette façon de se présenter est typique d'une rhétorique de « dépolitisation » de la fonction, qui s'accompagne de plus d'un discours sur la nécessaire proximité comme fondement à l'action politique locale. Même dans une ville à forte population comme Lille, le CME relève d'une conseillère municipale dont l'activité d'élue n'occupe pas la totalité de son temps professionnel, et la documentation

[691] Tribune d'expression libre du groupe « Gondecourt demain », *Gondecourt Magazine* n°5, juillet 2010, p. 22.

[692] Même si on peut effectivement considérer qu'une telle posture « apolitique » est plutôt l'apanage de la droite et permet également de repérer les rapports de force et les positionnements politiques au niveau local. Comme l'écrit René Rémond, « *apolitisme dissimule en règle générale une opinion de droite et sert de prête-nom à une politique conservatrice. C'est ordinairement à gauche que la conscience politique est la plus vive et que les problèmes sont formulés en termes politiques* », RÉMOND René, « Droite et gauche dans le catholicisme français contemporain », *Revue française de science politique*, 8e année, n°3, 1958, p. 534.

[693] BECQUART-LECERCQ Jeanne, *Paradoxes du pouvoir local*, op. cit., p. 202-203.

sur le CME éditée par la mairie et confiée aux enfants fait de nombreuses références aux actions de « *proximité* », dont on suppose alors qu'elles sont détachées des préoccupations nationales ou directement « politiques ».

L'absence de tout étiquetage partisan et le désinvestissement des grandes figures locales dans les CME contrastent avec la manière dont ces dernières tirent ensuite profit de l'existence même de la structure et de ses réalisations. Au moment des bilans de fin d'année (fin d'année civile ou fin de mandat), les municipalités mettent ainsi en avant les CME et exposent leur action en les mettant du côté de leurs propres réalisations. Ils sont ainsi réappropriés par le pouvoir municipal dans le cadre de réunions publiques visant à vanter ses actions. Ainsi, en séance plénière du CME à Lille, la présence de l'adjoint au Maire délégué à la démocratie participative, Walid Hanna, et même du maire en personne, Martine Aubry, rattache le CME et ses actions à des figures plus aisément identifiables et davantage marquées politiquement. Walid Hanna, lors de la réunion plénière du 20 novembre 2010, rappelle que « *la mairie est attentive à l'expérience des enfants du CME* ». Puis passent à la tribune deux représentants de chaque CME indiquant leurs principales réalisations durant l'année écoulée, avant que les élus ne reprennent la parole pour les féliciter et les associer à « *l'implication de la municipalité dans les dispositifs participatifs : conseil de la jeunesse, conseil des aînés, conseil des résidents étrangers* ». À Gondecourt, c'est lors des présentations des CME successifs que la municipalité, *via* le maire et l'adjointe à la démocratie participative, que le pouvoir municipal s'associe clairement au CME, et place ensuite le CME et ses réalisations au crédit du bilan de l'action municipale, comme le pressentait Thierry Famechon : « *moi je reste persuadé que dans une campagne politique, c'est de dire dans le bilan qui va sortir bientôt, dans le bilan de mi-mandat -nous on l'a fait le bilan déjà-, mais dans le bilan qui va arriver, [le maire] va forcément parler « j'ai mis en place un CME », et c'est plus dans ce but là qu'il l'a fait, j'en suis persuadé* ». En effet, la création du CME apparaît dans le dossier « bilan de mi-mandat », de 24 pages, distribué par la municipalité au printemps 2011. Précédemment, *Gondecourt Magazine* s'était fait l'écho de l'existence du CME. La façon dont l'opposition s'exprime révèle également les rapports de pouvoir au niveau local, faits de relations personnelles et dont la politisation est à géométrie variable : alors que le discours officiel, public, de Thierry Famechon consiste à relier le comportement du maire vis à vis du CME à son appartenance « socialiste », on se rend compte que le même comportement de la part de l'ancien maire, Michel Desmazières, membre de l'association qu'il préside, ne susciterait pas de réprobation outre mesure : « *Euuuh... Alors euh.. c'est toujours le dilemme en politique, mais personnellement, oui, j'aurais le même point de vue [si Jean-Pierre Fernandez n'était pas socialiste]. Admettons que nous ayons la même sensibilité, j'aurais pu plus facilement aller le voir et lui dire « tu ne crois pas que ce serait mieux de leur attribuer un budget d'avoir un peu plus de libertés que simplement les cadrer ? ». Si, par exemple, ça avait été Michel*

Desmazières qui avait été maire ou conseiller municipal et moi en dehors, j'aurais pu en discuter, que là c'est plus difficile d'aller s'exprimer ». Les prises de position publiques restent ainsi indissociables de la configuration de l'espace politique local.

Il existe ainsi une forte tendance, au niveau local, dans la majorité comme dans l'opposition, à repousser toute qualification politique dans les débats de manière générale, et particulièrement s'agissant du CME. Le consensus que l'on souhaiterait voir régner au niveau municipal se prolonge quand il est question du CME. Les représentations portées sur l'enfance, les représentations de la politique telle qu'elle devrait s'exercer au niveau local, la délégation de la charge des CME à des personnes politiquement « neutres », sont autant d'éléments qui créent une distance entre le pouvoir municipal - et son étiquetage partisan - et la structure consacrée aux enfants.

5. Conclusion : des labellisations « dépolitisantes » aux effets réels

La notion de dépolitisation permet de mettre en lumière qu'il existe des fondements institutionnels à une représentation apolitique de l'enfance. L'enfance, comme on nous en parle, correspond davantage à la projection que s'en font les adultes qu'à ce à quoi elle correspond réellement. Le succès du mythe de l'enfance peut s'expliquer parce qu'il répond aux besoins des adultes, qui voient dans cette période un moment heureux, délesté de toute contrainte, et « donc » dépourvu de références politiques.Les représentations portées sur les CME et sur les enfants conduisent à tenter de reproduire un consensus politique que l'on retrouve au niveau local. Globalement, la plupart des acteurs rencontrés s'accordent sur le caractère apolitique des CME, et, en retour, cela conditionne la manière dont ils les perçoivent et la manière dont ils agissent en conséquence avec les enfants, sans se référer aux éléments qui favorisent une politisation conflictuelle des individus. En mobilisant une catégorie de population supposée étrangère à une politique adulte considérée comme intéressée et « salissante », il s'agit de restaurer à moindre frais une politique « noble », par le recours à des notions neutres (« *école de démocratie* », « *apprentissage citoyen* »...) en maintenant l'image de l'innocence politique des enfants. Cette dépolitisation permet de confier à leurs membres des activités qui semblent leur correspondre « naturellement », comme si les intérêts et préoccupations des enfants étaient supposés déconnectés du monde social et politique, comme s'il existait une division « naturelle » des tâches, les affaires publiques relevant des adultes, le rêve et l'imagination relevant des enfants. Elle permet de plus de se prémunir contre toute critique de leurs actions, par la simple évocation de leur âge, mobilisé en tant que véritable catégorie argumentative, posture d'autant plus pratique qu'elle recoupe largement les représentations qu'ont sur leurs propres enfants les parents, attentifs à tout « risque » d'endoctrinement.

D'un côté comme de l'autre, majorité ou opposition, les qualifications politiques des CME dépendent des usages qui en sont faits : à ce titre, ils ne sont jamais toujours et partout (a)politiques pour tous, ce qui indique là encore que les CME, comme la

politique au niveau local, ne portent pas en eux, intrinsèquement, un caractère résolument politique ou apolitique : ils sont labellisés comme tel par différents acteurs, à différents moments. Comme l'écrit Christian Le Bart[694] à propos des livres « politiques », « *ces labellisations sont des artifices sociaux, elles varient au gré des contextes sociaux, des rapports de force, elles sont donc provisoires*[695] ». La façon dont se meuvent les « frontières » politiques au niveau local dépend alors de diverses stratégies de légitimation et d'affirmation de son propre pouvoir, de sa capacité à rendre audible et compréhensible un discours sans heurter les représentations sociales partagées par le plus grand nombre, de présentations de soi et de mises en scène tantôt détachées du monde de la politique professionnelle, tantôt s'en rapprochant. Il n'existe en tout cas pas de qualification fixe du caractère politique ou non des CME de la part des acteurs au niveau local, notamment parce qu'il est « *"cette zone de la politique infra-institutionnalisée", à la fois en interaction avec la politique institutionnelle mais encore non institutionnalisée totalement dans les mentalités et les pratiques politiques des élus et donc toujours objet de discussion quant à son caractère politique ou apolitique*[696] ». La dépolitisation des CME apparaît de ce point de vue comme une véritable entreprise de labellisation effectuée par divers acteurs aux intérêts variés : élus en attente de profits politiques consensuels, parents souhaitant garder le « domaine réservé » de l'éveil politique de leurs enfants, employés de mairie anticipant tout étiquetage partisan. En retour, les rares tentatives de politisation des CME sont contraintes par la puissance de cet étiquetage, tant la construction du consensus s'appuie sur des fondements solides. Les recours argumentatifs utilisés doivent alors prendre soin de ne pas s'en prendre frontalement aux enfants, sans quoi, encore au nom de l'apolitisme supposé de ces derniers, ils seraient perçus comme de la défiance à l'égard de la « démocratie » et de la « citoyenneté ». Ainsi, les réserves exprimées vis à vis des CME au niveau municipal (par des élus d'opposition à la majorité qui a installé le CME, parents mécontents du faible nombre d'activités, parents) ne basent pas leur griefs sur l'existence même de la structure, considérée comme un progrès démocratique et, à ce titre, non-objet de débat contradictoire. L'équipe municipale à l'initiative de la création du CME tend à dépouiller la structure de

[694] Reprenant l'idée énoncée par Mikhaïl Bakhtine (« *aucun énoncé, en général, ne peut être attribué au seul locuteur : il est le produit de l'interaction des interlocuteurs et, plus largement, le produit de toute cette situation sociale complexe dans laquelle il surgi* » (BAKHTINE Mikhaïl cité par T. Todorov, Mikhaïl Bakhtine, *Le principe dialogique*, suivi de *Écrits du cercle de Bakhtine*, Paris, Le Seuil, 1981, p. 50), ou Jean-François Bayart (« *l'analyste se doit donc de dégager, dans des situations historiques et au sein un champ social clairement délimités, des procédures, différenciées d'un acteur à l'autre, d'énonciation d'une même institution, d'une même pratique, d'un même récit (...) Un appareil de contrôle et de domination n'est pas seulement ce que le pouvoir en veut, mais aussi ce que le peuple en fait, et bien des débats sur la « nature politique » du parti unique, de l'armée, de l'islam se clarifieraient si l'on en saisissait l'actualisation plurielle au gré des acteurs et des contextes* » (BAYART Jean-François, « L'énonciation du politique », art. cit., p. 354-355).

[695] LE BART Christian, « La construction sociale du genre "livre politique" » in ARNAUD Lionel & GUIONNET Christine (dir.), *Les frontières du politique*, op. cit., p. 28.

[696] TANGUY Gildas, « À propos des luttes de définitions de la politique locale. Discours et représentations des maires ruraux et périurbains en Ille et Vilaine », in ARNAUD Lionel & GUIONNET Christine (dir.), *Les frontières du politique*, op. cit., p. 147.

toute portée politique, au nom de représentations négatives de la politique que les enfants, là aussi à partir de représentations portées sur eux, sont censés ne pas porter, avant de tenter d'en retirer des profits politique en citant abondamment le CME au titre de ses réalisations, dans le cadre plus globale d'une action qui se veut plus proche des citoyens ; l'opposition municipale partage les représentations apolitiques de l'enfance, mais part de cet apolitisme supposé pour émettre des critiques politiques vis à vis de la majorité municipale. Ainsi, bien que délestés, dans les intentions, de toute portée politique, les CME demeurent un enjeu politique au niveau local : la politisation des CME est donc variable à la fois synchroniquement[697] et diachroniquement (à la fois dépouillés de toute ambition politique, puis objets de ressource politique par les mêmes acteurs), les « frontières » du politique étant également mouvantes dans le temps. Les justifications discursives des individus, leurs pratiques, leurs propriétés sociales, les relations entre les acteurs étudiés localement, contribuent continuellement à construire, déconstruire, et reconstruire le « bornage » et les « frontières » de ce qui est considéré à un moment donné comme partie intégrante du/de la politique. Ces luttes de définition sont indissociables de la manière dont les élus bornent eux-mêmes les frontières de la vie politique locale, les objets (a)politiques étant tantôt traités de manière neutre et détachée de l'action municipale, tantôt comme une ressource. En ce sens, rompre avec une approche essentialiste du politique est essentiel. Les CME n'apparaissent ainsi pas (a)politiques par nature : ce n'est pas la structure qui porte en elle-même un caractère (a)politique, c'est le contexte de perception de ses entrepreneurs en (dé-)politisation qui, à une période donnée ou dans un lieu donné, la (dé)politise, soulignant ainsi toute sa contingence.

Dans la mesure où il ressort globalement de l'étude des configurations locales que les CME n'ont pas de portée politique et que les enfants doivent être tenus à l'écart des questions « politiques », ces représentations servent ensuite de base à la justification du consensus politique qui se met en place dans les CME, tant au niveau des activités proposées que des discussions entre jeunes élus.

[697] Selon les acteurs, leurs positions et leurs intérêts : « *les "frontières" du politique se déplacent synchroniquement au sein d'un système, dans la mesure où ses contours sont modelés par la démarche contradictoire des acteurs et ne s'ajustent pas nécessairement. Tous les groupes sociaux ne reconnaissent pas comme politiques les mêmes phénomènes au même moment* », BAYART Jean-François, « L'énonciation du politique », art. cit., p. 367.

CHAPITRE 6 – DES ACTIVITÉS DÉCONNECTÉES DU TERRAIN POLITIQUE

Au cours des années 1980 et 1990, période de nombreuses créations de CME, la démocratie représentative et les éléments censés la constituer - représentation politique, engagement, idéologies - sont réputés « en crise ». En effet, la persistance d'un chômage de masse et l'incapacité apparente des gouvernements à le résorber laissent l'impression d'un modèle politique ébranlé. La réalité est décrite suivant un vocabulaire de la crise et de la fin (fin des militants, des idéologies, des utopies, des classes sociales, du politique...). Il conviendrait alors de redynamiser ce modèle en crise en s'appuyant notamment sur un tissu associatif censé pallier cette crise économique et sociale. À cette période sont associés de « nouveaux » militants et de « nouvelles » formes d'engagement. L'engagement est alors présenté comme une solution pour sortir de cette crise et reconstruire un lien social distendu. Anne Bory souligne dans sa thèse[698] que ce contexte particulier a entraîné l'émergence d'associations de lutte contre le chômage et la pauvreté, révélant les liens entre activités publique et non lucrative, liens tellement étroits que les deux domaines ont parfois été perçus comme équivalents, avec « *une forme d'identification implicite de l'activité associative à l'activité publique, et des buts associatifs à l'utilité sociale. La diminution des fonds publics et leur insuffisance face à l' « urgence sociale » font des associations des solutions de remplacement des services publics de l'État*[699] ». Les circonstances singulières dans lesquelles ces associations, dont la place est croissante dans l'espace public, se développent, tendent à en modifier les finalités : là où elles se sont originellement parfois développées sur l'ambition de donner un sens politique aux inégalités et aux injustices qu'elles prétendent combattre, elles ont été contraintes de s'orienter vers des pratiques liées à des réponses plus ponctuelles. En résulte une forme de dépolitisation dans la mesure où l'attention est davantage portée à la résolution immédiate de problèmes localisés, urgents et visibles, qu'à une remise en question générale de leurs conditions de possibilité économiques et sociales.

[698] BORY Anne, *De la générosité en entreprise. Mécénat et bénévolat des salariés dans les grandes entreprises en France et aux États-Unis*, Thèse pour l'obtention du doctorat de sciences sociales, sous la direction de Françoise Piotet, Université Paris I, 2008.

[699] *Ibid.*, p. 186. Voir aussi ROZIER Sabine « Les générosités obligées. Mutations des politiques sociales et mécénat des entreprises dans la France des années 1990 », in HELY Matthieu & SIMONET Maud (dir.), *Le travail associatif*, Presses Universitaires de Paris Ouest, Hors collection, 2013.

Ces évolutions, comme l'écrit Anne Bory, « *peuvent ainsi être analysées comme des manifestations d'évolutions plus larges touchant le monde de l'entreprise, le monde associatif et l'action publique, et des relations étroites qui unissent ceux-ci*[700] ». Il est assez frappant de retrouver de grandes similitudes entre les activités développées dans ces associations et au sein du mécénat d'entreprise[701], et celles effectuées dans les CME. Les enfants élus y effectuent des tâches qui ressemblent à celles habituellement qualifiées de bénévoles, caractérisées par Maud Simonet comme comprenant la liberté de l'action, l'absence de rémunération, le fait d'effectuer une action dirigée vers autrui, et ce en dehors du cadre familial[702]. Il semblerait alors que le modèle de l'engagement promu par les CME s'inscrive dans des logiques qui dépassent le seul cadre de la citoyenneté des enfants, et réponde à des dynamiques plus générales concernant les transformations de l'investissement dans le domaine public et de ce qui est considéré comme le moyen idoine d'agir sur les choses. Le modèle associatif prend le pas sur la dimension politique des projets, conformément à leurs évolutions récentes, que résume Martine Barthélémy : « *ce qui distingue aujourd'hui les associations les plus récentes et gouverne les mutations de certains groupements plus anciens, c'est une thématique de l'immédiat, du concret et de la solidarité au quotidien, autour de laquelle les associations essayent d'abord de reconstruire du "lien social" plutôt que du "sens politique"*[703] ». La vie associative semble désormais constituer le lieu d'une alternative à la politique « professionnelle », intéressée par la conquête de l'État. Il reviendrait aux associations de résoudre la crise de la relation entre les citoyens et l'État et de fonder un renouveau de la citoyenneté. Ce rôle dévolu aux associations rappelle les écrits de Tocqueville[704], qui considérait, en comparant France et États-Unis, que seules des institutions « libres », non-étatiques, peuvent combattre les menaces qui pèsent sur les démocraties, et particulièrement dans les États centralisés comme la France : l'individualisme, l'anarchie, la tyrannie. Au cours de son séjour aux États-Unis en 1831, Tocqueville remarque et loue l'esprit d'association des Américains à travers la vitalité des corps intermédiaires que constituent les Églises, les assemblées locales ou les groupes d'intérêts, qui protègent les américains de « l'expansion étatique » et doivent « *tenir lieu des particuliers puissants que l'égalité des conditions a fait disparaître*[705] ». Dès lors, même si les écrits de Tocqueville semblent « *se situer à la frontière entre le récit historique, qui se réfère au passé,*

[700] BORY Anne, « Produire de l'engagement au service de l'entreprise. Le développement des politiques de bénévolat d'entreprise en France : des influences étasuniennes à l'intersection du secteur privé et de la sphère publique », à paraître, p. 1.

[701] Dans sa thèse, Anne Bory étudie des formes de mécénat d'entreprise consistant à encourager et organiser le bénévolat de salariés auprès d'associations de solidarité.

[702] SIMONET Maud, *Les mondes sociaux du « travail citoyen », sociologie comparative de la pratique bénévole en France et aux États-Unis*, Thèse pour le doctorat de sociologie, Université de Nantes, 2000, p. 111 et suivantes.

[703] BARTHELEMY Martine, *Associations : un nouvel âge de la participation ?*, Paris, Presses de Sciences Po, 2000, p. 121.

[704] TOCQUEVILLE Alexis (de), *De la démocratie en Amérique*, tome 2, Paris, Gallimard, 3e ed revue, 1967.

[705] *Ibid.*, p. 109-112.

et le récit mythique, celui qui "renvoie à un temps primordial auquel on se réfère sans cesse comme à la matrice des temps présents[706]*"*[707] », ils ont posé les bases des représentations sur le bénévolat « en cours dans les mondes scientifiques mais aussi politiques et associatifs, en France et aux États-Unis. Mieux, c'est dans la comparaison, ou plus exactement dans la confrontation entre ces deux pays que cette représentation s'est construite », ce qui les rend d'autant plus aisés à mobiliser. Maud Simonet appelle ainsi « héritage tocquevillien » « *ce paradigme d'analyse de la pratique bénévole qui, s'inscrivant explicitement dans la lignée des travaux de Tocqueville, a dépeint l'Amérique comme une nation of joiners ("nation d'associés"), a souligné l' "esprit bénévole" des Américains et a opposé, à ce "modèle américain de bénévolat", un "modèle français" dans lequel la pratique bénévole était peu développée et l'État omniprésent. Dans la manière dont il construit l'opposition entre les deux pays, cet "héritage tocquevillien" suggère ainsi un rapport d'extériorité et de substantialité entre l'État et le bénévolat : le bénévolat, engagement citoyen par excellence, se développerait de lui-même, dans l'espace qui serait laissé vacant par l'État, et pourrait, sous la forme d'un vase communicant, s'y substituer. La pratique bénévole serait donc indépendante a-étatique voire anti-étatique, à tout le moins elle relèverait de l'initiative privée et pourrait tout à la fois pallier les manques de l'État et limiter son pouvoir*[708] ». Ce « paradigme d'analyse » laisse de côté le fait que le bénévolat est fortement lié à l'État : l' État l'impulse et l'utilise. En témoignent les programmes successifs d'encouragement au volontariat des jeunes, ou encore le soutien apporté par de nombreuses collectivités territoriales et par les ministères en charge de la vie associative aux campagnes associatives d'encouragement au bénévolat. De même, Martine Barthélémy estime qu' « *il apparaît difficile d'isoler l'espace associatif du jeu politique national et d'éluder la question du renouvellement partisan et syndical. Il semble peu concevable également de reconstruire entièrement à partir des associations le lien social, menacé, au risque de voir une "citoyenneté sociale" fragmentée, l'emporter sur le débat politique et l'expression du conflit, seuls garants de la démocratie*[709] ».

Comment analyser le fait que les CME recourent autant aux associations, selon une vulgate tocquevillienne des vases communicants entre engagements associatif et politique, le premier compensant et venant combler les lacunes du second ? Il semble que le parti-pris de la défense d'une altérité associative s'inscrive dans la lignée d'une vision associant crise et politique. Les réponses à apporter devraient dès lors s'inscrire dans le courant associatif, ce qui n'est pas sans poser un certain nombre de questions sur le modèle d'individu engagé qui en ressort.

En reprenant rapidement quelques-unes des évolutions qu'implique le recours à ces associations, notamment depuis les années 1990, et les débats qu'il suscite, Luc Boltanski explique[710] que certains des acteurs qui composent les associations que l'on

[706] SMITH Paul, « Mythes », *Encyclopoedia Universalis*, 1982, p. 527.
[707] SIMONET Maud, *Le travail bénévole, Engagement citoyen ou travail gratuit ?*, La Dispute, Paris, 2010.
[708] *Ibid.*, p. 80-81.
[709] BARTHELEMY Martine, *Associations : un nouvel âge de la participation ?*, op. cit., p. 17.
[710] BOLTANSKI Luc, *La souffrance à distance, morale humanitaire, médias et politique*, Paris, A-M. Métailié, 1993.

peut qualifier d' « humanitaires » ou « philanthropiques » - associations particulièrement prisées par les responsables des CME - estiment qu'elles constituent une part non négligeable de l'action politique, tandis que d'autres leur contestent cette interprétation, arguant du fait que les appels à l'émotion et à la pitié ne peuvent servir de base à une politisation des activités. En effet, l'action humanitaire dépolitiserait les faits en recourant abusivement aux images (c'est ici le traitement médiatique de l'humanitaire qui est mis en cause), et, en outre, l'action caritative serait intrinsèquement déculpabilisatrice et ne ferait que répondre à des besoins de court terme sans interroger leurs fondements socio-économiques (il s'agit alors de remettre en cause l'action humanitaire elle-même). En ce sens, la charité en elle-même est suspecte et s'oppose au civisme, à la citoyenneté, permettant de donner temporairement à ceux qui la pratiquent bonne conscience sans véritablement agir à long terme. On peut également sentir cette transition en étudiant des trajectoires militantes qui évoluent d'un engagement syndical et/ou politisé à un engagement faisant davantage appel à des compétences techniques[711]. Des activités effectuées ressort ainsi un type d'individu qu'on peut définir à grands traits comme antinomique du modèle de l'individu engagé tel qu'on l'a connu dans un passé considéré comme un âge d'or pour ceux qui le regrettent ou, à l'inverse, comme une période infamante caractérisée par la soumission aveugle à des organisations politiques partisanes. Bénédicte Havard-Duclos et Sandrine Nicourd soulignent que « *la valeur sociale accordée à l'engagement et aux différentes formes qu'il peut prendre est sujette à de fortes variations historiques et sociales*[712] ». Les registres de la légitimité de l'engagement ont ainsi connu un renversement durant les années 1980 et 1990 : l'engagement politique global ou total est dévalorisé, au profit de la valorisation d'un engagement de proximité, pragmatique, circonscrit et affranchi à l'égard des organisations politiques partisanes. Auparavant, dominait durant la période des trente glorieuses, le « *modèle d'engagement héroïque et partisan (...)soutenu par - et soumis volontairement à - des institutions englobantes voire totales*[713] ». Représenté de façon archétypale par le militantisme ouvrier - notamment au Parti communiste Français ou au sein de la Jeunesse Ouvrière Chrétienne -, ce type d'engagement durable, au sens où il implique une fidélité du militant à son organisation, est associé au courage, au dévouement voire au sacrifice, et suit un mode de fonctionnement quasi religieux, en imposant à ses membres une fidélité et une soumission absolues : « *tout un registre sémantique du risque, du courage, du sacrifice, du sacerdoce est associé à cette figure. En devenant martyrs, les militants deviennent idoles. L'héroïsme se repère dans les différentes épreuves qu'accepte de vivre le militant, dans son rapport distancié à l'argent, sa souffrance*

[711] COLLOVALD Annie (dir.), *L'humanitaire ou le management des dévouements: enquête sur un militantisme de solidarité internationale en faveur du Tiers-monde*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2002.
[712] HAVARD-DUCLOS Bénédicte & NICOURD Sandrine, *Pourquoi s'engager ? Bénévoles et militants dans les associations de solidarité*, Payot, Paris, 2005.
[713] *Ibid*., p. 147.

morale ou physique, sa vie clandestine, la confrontation à la misère, aux abus de droits[714] ».

La légitimité de cette forme d'engagement s'est trouvée contestée à partir des années 1970 par une autre figure : celle d'un engagement présenté comme « *distancié*[715] », valorisant davantage l'autonomie de l'individu plutôt que sa fidélité inconditionnelle, que ce soit en termes d'implication temporelle qu'en termes d'exclusivité de l'engagement. Désormais émancipés des appartenances communautaires, ces nouveaux militants se caractériseraient par leur autonomie, leur pragmatisme et leur proximité aux affaires qui leur tiennent à cœur, sans se référer systématiquement à la ligne officielle d'un parti ou à une idéologie « prêt-à-penser ». Cette opposition entre deux modèles, pour schématique qu'elle soit, trace toutefois grossièrement une évolution certaine sur ce que les types d'engagement doivent aux changements structurels de la société et aux modifications de perception des « problèmes » sociaux. L'usure du premier modèle d'engagement a conduit à une « *ouverture des registres de la protestation*[716] » afin de faire triompher le meilleur modèle possible pour faire prendre en charge sa « cause ». L'ouverture de cette concurrence a entraîné l'émergence de nouveaux collectifs d'engagement : « *les années 1970 sont un premier moment de fort développement de la vie associative. Puis au début des années 1990, une nouvelle génération d'associations, fortement visibles médiatiquement, apparaît dans l'espace public. Jean-Marc Salmon, qui en a fait l'histoire récente, souligne que ces associations ne prétendent pas donner une alternative politique aux organisations partisanes et syndicales, mais souhaitent répondre directement au "délitement du lien social"*[717] ».

C'est donc à partir d'un diagnostic - les diverses crises que traverseraient les démocraties représentatives - établi à partir de plusieurs symptômes - fin des idéologies, fin des militants... - que se sont renouvelées des formes d'engagement davantage tournées vers des aspects pratiques et de court terme. Nous retrouvons de nombreuses similitudes entre ces constats et les solutions qui leur sont apportées, et la façon dont le mécénat s'est développé dans les entreprises en France depuis les années 1980[718]. Anne Bory a largement étudié les logiques qui ont permis d'importer cette pratique des États-Unis vers la France. Les entreprises[719], également touchées par une forme de défiance en raison de licenciements, de délocalisations, et du chômage de masse dont la

[714] *Ibid.*, p. 150.

[715] ION Jacques, *La fin des militants ?*, éditions de L'atelier, 1997. L'auteur parle ensuite d'« *engagement affranchi* » : FRANGUIADAKIS Spyros, ION Jacques, VIOT Pascal, *Militer aujourd'hui*, Paris, Autrement, collection « CEVIPOF/Autrement », 2005.

[716] COLLOVALD Annie & GAÏTI Brigitte, « Des causes qui "parlent" », *Politix*, Vol. 4, n°16, Quatrième trimestre 1991. p. 19.

[717] HAVARD-DUCLOS Bénédicte & NICOURD Sandrine, *Pourquoi s'engager ? Bénévoles et militants dans les associations de solidarité*, op. cit., p. 164.

[718] ROZIER Sabine, *L'entreprise-providence, Mécénat des entreprises et transformation de l'action publique dans la France des années 1960-2000*, Thèse de doctorat de science politique sous la direction de Michel Offerlé, Paris I, 2001.

[719] Anne Bory indique que le bénévolat d'entreprise est d'abord le fait de grandes entreprises, multinationales ou grandes entreprises nationales, et qu'« *en France, les montants dédiés au mécénat par les entreprises en 2008 étaient estimés à 2,5 milliards d'euros par l'Admical - une des principales organisations de promotion du mécénat d'entreprise* », « Produire de l'engagement au service de l'entreprise. Le développement des politiques de bénévolat d'entreprise en France : des influences étasuniennes à l'intersection du secteur privé et de la sphère publique », art. cit., et qu'« *une entreprise de plus de 200 salariés sur cinq a une politique de mécénat* ».

responsabilité leur est en partie imputée, ont développé des activités de mécénat, consistant « *à offrir aux salariés, de façon plus ou moins contrainte, la possibilité d'être bénévoles au profit d'associations extérieures préalablement sélectionnées par l'entreprise. Ce bénévolat peut s'exercer individuellement ou en groupe, et il peut mobiliser des compétences professionnelles. Dans la plupart des cas, l'entreprise présélectionne des associations ou un domaine d'intervention pour les associations où les salariés exerceront leur activité bénévole*[720] ». Si le mécénat n'a qu'un rôle marginal dans la vie des entreprises qui y ont recours, dans la mesure où il n'a qu'un lien lâche avec leur activité économique, il fait en revanche l'objet d'efforts conséquents de communication. En effet, il est conçu comme un moyen d'améliorer l'image des entreprises, présentées comme engagées dans la sphère de la solidarité (aide aux personnes âgées, aux enfants malades, soutien aux handicapés, lutte contre la pauvreté), domaine qui s'est imposé par rapport à l'investissement initial du mécénat d'entreprise dans des actions culturelles[721].

À la suite de l'ensemble de ces analyses, nous estimons dès lors que le modèle d'engagement promu par les CME à travers les actions qu'ils mettent préférentiellement en place contribuent à une dépolitisation de ces activités, au sens où elles sont défavorables à une mise en débat des fins et des principes généraux de la vie collective. Les conflits que pourraient engendrer un traitement proprement « politique » des questions évoquées dans les CME sont évacués au bénéfice d'un traitement consensuel des sujets soulevés par les enfants. Les actions des CME s'inscrivent dans une idéologie selon laquelle le politique est impuissant pour contrecarrer le développement du chômage et de la précarité, et qui favorise le recours à l'associatif, au local et à la proximité plutôt qu'aux organisations politiques et syndicales traditionnelles. En conséquence, les activités et les initiatives des CME répondent à des situations d'urgence (pauvreté, solitude, racisme) par des actions concrètes et ciblées, en amont du projet politique.

Nous développerons dans ce chapitre les quatre éléments qui nous semblent englober l'ensemble des caractéristiques auxquelles doivent répondre les activités effectuées par les enfants des CME. Tout d'abord, nous verrons que les actions peuvent être qualifiées de philanthropiques dans la mesure où elles sont résolument tournées vers la solidarité envers autrui : la compassion et la sympathie envers les plus démunis (les pauvres, les handicapés, les personnes âgées isolées, les enfants malades...) constituent le principal déclencheur des projets enfantins, auxquels sont associées des associations à l'image consensuelle. Puis, nous verrons que les activités effectuées correspondent à une forme d'engagement ponctuel, à la carte, dont les finalités sont individualisées et fragmentées. Les activités proposées se présentent en effet au coup par coup sous forme de « projets ». Nous verrons

[720] BORY Anne, « Syndicaliste et/ou bénévole : mécénat d'entreprise et engagement dans le monde de l'entreprise », *Revue de l'IRES* n° 57, 2008/2, p. 142.
[721] ROZIER Sabine, *L'entreprise-providence. Mécénat des entreprises et transformation de l'action publique dans la France des années 1960-2000*, thèse citée.

ensuite que les activités des enfants sont rendues attractives et ludiques, par le fait de travailler en groupe d'une part, et d'autre part en rendant ces activités bien souvent amusantes ou « *funs*[722] ». Enfin, ces « projets » doivent être visibles afin que soit valorisée l'action des élus : il s'agit de permettre qu'un détail amusant soit mis en avant pour être repris et photographié, notamment dans la presse locale. La visibilisation de l'action des élus passe aussi par des activités qu'il est aisé de chiffrer et de quantifier afin que soient mis en avant des éléments que l'on peut immédiatement se représenter.

Ces éléments nous permettront de nous interroger sur le modèle de l'engagement que les CME véhiculent et que leurs promoteurs semblent considérer comme celui qui, désormais, est le plus à même de répondre aux problèmes sociaux, à savoir des engagements dont la descente en particularité est si prégnante qu'ils semblent incompatibles avec toute forme de réflexion globale sur les causes politiques, sociales et économiques dont ces problèmes sont le symptôme. Les CME favorisent ainsi des actions tournées vers le secteur philanthropique : à l'identification de « problèmes » répondent des « projets » individualisés et fragmentés, montés en groupe et organisés de façon ludique, qu'il s'agit ensuite de valoriser visuellement.

1. La philanthropie[723] comme domaine d'action privilégié : un investissement sans risque

S'investir dans le domaine philanthropique permet de défendre des causes faiblement reliées à la sphère politique spécialisée, et dès lors de s'impliquer dans des actions relativement consensuelles, qui ne blessent ni ne choquent personne. Dès lors, les partenaires des CME sont choisis en fonction de leur capacité à rassembler et à faire consensus autour d'une cause.

1.1. Des actions résolument tournées vers la « solidarité »

Quand nous écoutons les promoteurs des CME ou les enfants élus décrire et expliquer ce qui se déroule en leur sein, nous sommes frappés de constater qu'ils mettent systématiquement en avant leurs réalisations, et que celles-ci relèvent de l'ordre de l'assistance, de la charité, et de la solidarité, ce dernier terme et ses dérivés revenant à de nombreuses reprises comme un label qui garantirait le bien-fondé des actions entreprises, au même titre que des mots dont le sens n'est jamais clairement précisé, tels que « *durable* », « *social* » ou « *éthique* », mais dont le flou contribue précisément à les investir d'intentions positives[724]. Par exemple, en novembre 2010, nous assistons à la

[722] ELIASOPH Nina, *Making Volunteers. Civic Life after Welfare's End*, Princeton, Princeton University Press, 2011.

[723] Telle que Bénédicte Havard-Duclos l'évoque dans sa thèse : il s'agit de « *réparer le malheur* », HAVARD-DUCLOS Bénédicte, *Entre philanthropie et syndicalisme. Militants et mal-logés de l'association Droit Au Logement (DAL)*, Thèse pour l'obtention du doctorat en sociologie, sous la direction de Olivier Schwartz, Université de Versailles-Saint-Quentin en Yvelines, 2002.

[724] Éric Hazan a souligné comment s'impose un langage créé par des publicitaires et des économistes, qui vide progressivement les mots de leur sens, comme la « solidarité », forcément positive, « *mais sans que l'on sache toujours clairement de qui avec qui* », HAZAN Éric, *LQR, La propagande au quotidien*, Raisons d'agir, Paris, 2006, p. 112.

« sensibilisation » d'élèves par des animatrices du CME de Lille dans une classe de CM1. Après la diffusion du DVD de la mairie, dans lequel le terme de « solidarité » revient maintes fois, l'animatrice Caroline C. se rend compte qu'un des élèves présents est le frère d'un ancien jeune conseiller et échange avec lui. C'est alors qu'un élève, Justin, prend la parole et dit « *moi j'ai entendu dans une pub que la solidarité, c'est une force* ». Un autre élève dit : « *en fait, quand Justin a dit ça, c'est pour une assurance* » [il s'agit en effet du slogan d'une publicité télévisée pour la MACIF, société d'assurance]. Caroline C. répond alors : « *ben oui, mais en même temps, c'est une phrase qui n'est pas fausse* ».

Le 9 novembre 2009, au cours d'une réunion plénière du CME lillois, Véronique Bacle, conseillère municipale déléguée, énumère les « *projets nombreux et de qualité* » réalisés au cours de l'année écoulée, parmi lesquels on trouve « *un concert solidaire au conservatoire, le tournoi du fair-play, des cartes postales avec la langue des signes pour les sourds et malentendants, une collecte pour les restos du cœur, l'opération "squares propres"* ». Le DVD dont les animatrices de la mairie se servent pour sensibiliser les enfants dans les écoles contient les éléments censés correspond au profil du « bon » élu : en l'occurrence, on y voit les images d'une collecte pour la campagne des *restos du cœur*, le déroulement d'une journée d'initiation au secourisme avec des personnes âgées en maison de retraite, la visite de jeunes élus à des enfants malades en hôpitaux, et les témoignages d'enfants élus, parmi lesquels celui d'une jeune fille indiquant que le CME sert à « *aider les personnes âgées et handicapées* ». Lors de la réunion plénière en octobre 2010, deux élus du quartier Bois-Blancs racontent l'organisation de leur « *kermesse pour les enfants hospitalisés à Jeanne de Flandres* », ceux du quartier Vieux-Lille font part de leur « *initiation à la communication en braille* ». Caroline T, l'une des animatrices des CME lillois, nous indique avec enthousiasme que « *les enfants de Vauban [un des quartiers de Lille] ont réfléchi à un parcours en braille pour le zoo et la Citadelle pour les non-voyants, les mal-voyants. On a aussi des élections, par exemple moi dans le Vieux-Lille, y a des élections dans les écoles adaptées, donc y a des élections à l'institut des jeunes aveugles, et j'ai des non-voyants, mal-voyants au sein du conseil municipal d'enfants du Vieux Lille. Euuuuh... voilà tout un tas de choses comme ça* ».

Les séances officielles, qui ont lieu au moins une fois par an et sont conjointement présidées par l'élue municipale déléguée au CME et le Président du Conseil de quartier, permettent aux enfants élus de faire le bilan des actions de l'année écoulée et de présenter leurs projets futurs, qui reçoivent éventuellement une validation par les élus adultes présents. Messaline, prend ainsi la parole et lit le texte qu'elle a préparé : « *le CME a organisé sa 11e collecte pour les enfants bénéficiaires des restos du cœur. Cette année, il y a eu 27 structures de tous les quartiers qui ont participé, soit 24 écoles, 2 centres sociaux, et un collège. Pour le quartier faubourg de Béthune, la collecte a eu lieu dans l'école [inaudible] et au*

centre social. Nous avons aussi tenu une permanence dans le hall[725] *d'accueil de l'hôtel de ville le mercredi 16 mars. Dès que quelqu'un faisait un don, on le triait selon sa catégorie : hygiène... J'ai trouvé ça intéressant. Cela s'est très bien passé et j'ai trouvé ça bien d'être ensemble car il y avait des enfants des CME de tous les quartiers ; Au total, ce sont près de 1000 produits qui ont été collectés en une semaine dans les points de la ville* ». Une des élus présents, Véronique Bacle, réagit comme de coutume à l'intervention du jeune élu : « *bravo au CME pour cette collecte qui est une vraie réussite et surtout parce que vous avez collecté beaucoup de produits pour enfants, alors qu'en général on a du mal à en obtenir, et ils étaient particulièrement contents d'avoir des produits pour enfants, ils ont eu plus de choses cette année, et grâce à vous, donc ça je pense que c'est vraiment à remarquer. C'est une opération-phare du CME, qui existe depuis 10 ans, tous les ans, tous les nouveaux CME se sont joints à cette action* ». Au cours d'autres séances officielles, Safia énonce : « *mercredi dernier, certains d'entre nous ont fait partie du jury du concours balcons fleuris. Nous sommes donc allés dans le quartier pour noter les participants au concours* »; Ilona souhaite « *organiser une sortie avec les personnes âgées du quartier. Les enfants du CME de Vauban Esquermes ont aussi le même projet alors nous avons eu l'idée de faire la sortie ensemble, par exemple en allant à la ferme des Dondaines. On pourrait visiter la ferme, jouer avec les jeux traditionnels, et ensuite partager un goûter tous ensemble* », se basant sur une précédente expérience avec des personnes âgées en maison de retraite qui, puisqu'elles « *se déplacent toutes en fauteuil roulant, nous les avons donc poussées toute la journée* ».

Les enfants semblent ainsi particulièrement sensibles à la misère et aux inégalités, qu'ils souhaiteraient alors contribuer à combattre. Margot, comme si elle était parvenue à synthétiser les principales préoccupations de ses camarades élus, nous parle d'emblée « *des vieilles personnes, des gens pauvres, des gens handicapés : on pourrait les aider* ». Cette sensibilité fait directement appel à leurs émotions, ainsi que nous le confirme Muriel : « *des actions de solidarité, comme la semaine dernière aussi, ça ça fait plusieurs années qu'on le fait : c'est parti d'enfants qui avaient fait d'assez longs séjours à l'hôpital, qui se sont dits "ben c'est vrai qu'on s'ennuie, il se passe rien, etc. Toute la journée on est à l'école entouré de dizaines et de dizaines d'enfants, du jour au lendemain on se retrouve avec des adultes". Ils se sont dits "ben il faudrait qu'on fasse quelque chose pour les enfants"* ». Les enfants élus sont nombreux à nous faire part de leurs expériences personnelles de confrontation avec des injustices, des inégalités, de la pauvreté, et leur façon d'en faire part fait appel à un vocabulaire émotionnellement chargé. En février 2011, au cours d'un séminaire de formation des élus, nous discutons avec certains d'entre eux :

La sensibilité des enfants envers les plus démunis

Aymen Akkri : «*Ceux qui sont aveugles, on pourrait mettre des chiens. Comment tu veux te déplacer sinon ? C'est triste ça !*

[725] Messaline bute sur ce mot puis le prononce [al]... Ce qui fait douter de son implication personnelle dans la rédaction de ce texte.

Moi : Y avait des enfants aveugles dans votre groupe ? Parce que chez moi y en avait un.
Kossima : *Oué, avec une fille ? Oui, je les connais. Avec un bâton* [une canne blanche, qu'utilisent certains déficients visuels]
Margot : *Je sais pas pourquoi moi, l'idée que les enfants ont des problèmes ou des choses comme ça, ça me rend tellement triste que je voudrais pleurer. J'ai lu un livre sur l'amitié, que les dauphins peuvent être très gentils, je me demande si ça peut-être une bonne idée de les mettre avec des dauphins les gens qui ont des problèmes, je sais pas... que ça leur fasse des amis, quelque chose comme ça.*
Moi : Parce que tu crois que... ils ne peuvent pas se lier d'amitié avec des enfants qui n'ont pas de problème ?
Margot : *Si, mais les dauphins, ils sont très gentils, alors je sais pas si ça peut aider à retirer du chagrin.*
Simon : *Ceux qui sont âgés et handicapés, on pourrait leur (sic) aider, ça pourrait leur faire plaisir.*
Kossima : *Oui parce que souvent y a beaucoup de gens qui pensent que les gens handicapés ils ne sont pas comme les autres, on peut pas les aimer, et tout. Du coup, ils les laissent de côté à chaque fois* !
Simon : *Par exemple si on a un chien dont on se sert plus trop, on peut le donner aux aveugles, comme ça...*
Moi : Et vous, vous avez des amis qui ont des handicaps, comme ça ? Vous en connaissez pas personnellement ?
Margot : *Personnellement non mais une fois, quand je suis allée chercher des frites, y avait une dame qui était un petit peu... elle avait un problème de la tête, et du coup, elle était très malade je pense, en fait c'était sa seule sortie par semaine, elle faisait une sortie par semaine, et du coup, quand j'étais allée chercher des frites, elle m'avait fait sursauter en criant dans toute la cantine et tout, alors... Mais on peut aider des gens comme ça. Il faut.*
Kossima : *Moi en vacances, j'ai vu une petite fille, elle avait au moins 5 ans, elle était dans un fauteuil roulant, en fait elle avait des problèmes avec son cerveau et elle pouvait plus bouger ses jambes et ses bras, parce que son cerveau, c'est lui qui fait bouger ses jambes et ses bras, et du coup elle pouvait pas, elle était toute bloquée dans son fauteuil, c'est pas normal et ça fait de la peine de voir ça.*
Margot : *Je connaissais quelqu'un personnellement mais elle est morte... C'était mon arrière grand-mère. Elle avait été paralysée, elle avait toute une moitié où elle pouvait bouger le bras, les yeux et tout, et l'autre moitié, elle était paralysée, du bras, de l'œil et de la jambe.*
Moi : Tu espères, en étant élue, pouvoir aider les gens qui ont ces difficultés ?
Margot : *Oui.*
Kossima : *Moi, mon arrière grand-mère, elle est encore vivante, elle est dans une maison de retraite parce qu'elle a perdu la raison, elle se souvient plus de nous.*
Aymen Akkri : « *moi, ce qui est bizarre, c'est que ma grand-mère, elle a 88 ans, elle fait du basket !* (rires de tous)
Simon : *Ça veut dire qu'elle est en pleine forme. C'est pas la peine de s'en occuper alors !* »

(2 février 2011)

Les enfants élus, ici, en particulier, Margot, font preuve d'une réelle sensibilité à l'égard des personnes isolées, malades ou handicapées, en invoquant leur « *tristesse* » et leur envie d'y remédier. La dernière remarque de Simon concernant une personne âgée qui a une activité sportive et qui est donc « *en pleine forme* » (« *c'est pas la peine de s'en occuper alors* ») souligne bien l'idée que ce n'est pas spécifiquement la condition de vieillesse qui le préoccupe, mais bien le fait que cette vieillesse soit couplée à une forme de solitude et à la maladie.

C'est à partir de leur propre expérience, en mobilisant des exemples issus de leur entourage amical ou familial, qu'ils souhaiteraient pouvoir changer ce qui les touche. S'ils sont capables d'identifier des situations qui leur semblent « anormales » ou « injustes », ils sont en revanche dépourvus de la connaissance des moyens qui permettraient d'y répondre. Ils sont ainsi parfaitement compétents pour décrire les situations qui les émeuvent, mais les solutions qu'ils proposent semblent irréalisables : l'idée de Margot d'associer les enfants « *qui ont des problèmes* » à des dauphins est parfaitement cohérente dans son esprit dans la mesure où elle associe un problème de solitude à la nécessité de nouer des amitiés pour y mettre fin. Il n'est donc pas question de considérer sa proposition comme « naïve », comme si on se référait à un modèle idéal dont les enfants ne maîtriseraient pas les codes, mais de constater qu'avec les éléments cognitifs dont elle dispose, Margot est dans l'incapacité de formuler une autre proposition. Précisément, le CME lui en propose d'autres : le recours à des associations.

1.2. L'appel à des associations : un jeu sans perdant

La présentation des projets des enfants élus lors des séances officielles est invariablement suivie des commentaires des élus adultes présents, la conseillère municipale déléguée au CME et, souvent, le président du conseil de quartier - à défaut, un conseiller de quartier. Les jeunes conseillers exposent un « problème » et sont également incités à proposer une solution. La séance officielle consiste donc à exposer clairement ce qui est censé avoir été évoqué durant les séances de travail avec l'animatrice référente. Les élus adultes donnent ensuite un avis sur la faisabilité du projet et questionnent les enfants pour qu'ils leur apportent éventuellement des précisions. Prenons deux exemples : Inga et Adrien, élus du Vieux-Lille, aimeraient réaliser une collecte de bouchons en plastique : en séance de travail, ces deux élus ont indiqué leur souhait de venir en aide aux sportifs handicapés « *pour qu'ils puissent s'acheter le matériel particulier dont ils ont besoin* » (Adrien) et « *pour que le handisport soit reconnu comme un sport comme les autres* » (Inga). Il revient alors à Caroline, leur animatrice de quartier, de les orienter pour la réalisation de ce projet. La procédure est la même pour Martin et Icham, qui ont initialement souhaité que soit réalisé un projet sur le thème de l'environnement.

Les discours que les jeunes élus, respectivement par les voix de Inga et Martin, et la réponse des élus adultes.

Inga : « *Nous voudrions organiser une collecte de bouchons en plastique. Ces bouchons seraient donnés à l'association « les bouchons d'amour », qui les revend à une entreprise de recyclage de plastique. Et la totalité de l'argent récolté est reversé à la fédération française du handisport pour développer les loisirs pour les personnes handicapées et acheter du matériel adapté pour pratiquer le handisport. Il faudrait que la collecte dure plusieurs mois, et dans un maximum d'endroits de la ville. Nous avons donc lancé un appel à participation auprès des écoles, crèches et centres sociaux. Nous pouvons aussi organiser des permanences lors des manifestations réalisées par d'autres CME. À travers cette action, nous souhaitons sensibiliser les lillois sur le thème du développement durable, le tri et le recyclage du plastique, mais aussi sur la solidarité avec les handicapés* »

Conseillère municipale déléguée au CME : « *oui, ben c'est un très beau projet* »
Président du conseil de quartier : « *j'approuve tout à fait cette démarche, elle est généreuse, elle est difficile et longue, ça se fait dans le temps. J'ai pas bien compris : où voulez-vous recueillir ces bouchons ?* »
Inga : « *là où beaucoup de piétons passent. À Euralille* »
Adrien : « *on viendrait puis on fait des affiches pour les prévenir quand ils repassent, parce qu'ils n'ont pas forcément des bouchons sur eux* »
Inga : « *et aussi dans les écoles, nous notre école elle collecte des bouchons* »
Président du conseil de quartier : « *il va falloir faire de l'information, prévenir les gens, passer un accord avec les cafetiers par exemple, qu'ils gardent les bouchons* »
Conseillère municipale déléguée au CME : « *je pense qu'il faut solliciter Sylviane Delacroix, adjointe au personnel handicapé* »

Martin et Hicham, sur la sensibilisation aux énergies renouvelables :
Martin : « *Certains d'entre nous ont eu envie d'organiser une manifestation publique sur le thème du développement durable. Nous avons donc appelé Mme [inaudible] qui travaille à la mairie de Lille, et qui nous a expliqué ce que la mairie met en place en matière de développement durable à tous les niveaux. Nous avons ensuite voté et nous avons trouvé qu'il était important de sensibiliser les lillois sur les énergies renouvelables. Nous avons eu l'idée d'une course au profit d'une association qui mène des actions en faveur des énergies renouvelables. Nous avons fait des recherches et avons pensé à une association Greenpeace. Nous avons pensé à une course où chacun se déplacerait avec des moyens non polluants : course à pied, vélo, trottinette, etc. Il faudrait que ça se passe dans un espace vert ou dans un stade avec un lieu couvert à proximité. Nous pouvons aussi faire des expositions pour informer le public sur les pollutions et les énergies renouvelables ou proposer d'autres animations sur ce thème* »

Conseillère municipale déléguée au CME : « *encore une belle idée* »
Président du conseil de quartier : « *vaste programme, hein ?* »

Les accords de principe sur la réalisation de ces projets étant validés par les élus, l'animatrice Caroline T. prend la parole : « *Bon, la collecte de bouchons, il va falloir qu'on la lance dès le mois de septembre, à la rentrée. Parce que je pense qu'il va falloir qu'on collecte au moins 3 mois : octobre, novembre, décembre. Puis on fera un point en janvier sur les points de collecte. Et s'il n'y a pas assez de bouchons, on continuera encore un petit peu. Mais dès la première réunion de septembre, je vais inviter en réunion une personne de l'association « les bouchons d'amour », d'accord ? Pour que vraiment on lance le projet, la communication, etc. Voilà. Et puis pour la course, on attendra peut-être un petit peu, on va inviter aussi une personne du service des sports et une personne de l'association Greenpeace pour quand même commencer l'organisation du projet. Et si on veut courir dehors, mois de janvier c'est pas top hein... Donc au plus tôt, ce sera peut-être en avril, où il commence à faire à peu près bon, on fera une chose à la fois. Entretemps, y aura plein d'autres choses, mais les deux grosses actions de l'année prochaine, d'abord les bouchons, après la course* »

(22 juin 2011)

Les projets des enfants élus, tels qu'ils se présentent en séances officielles, font donc appel à des associations, avec lesquelles les responsables des CME cherchent à collaborer en vue de partager une action commune. Si les enfants proposent ces solutions, c'est parce que le champ des possibilités qui leur est offert se limite à cet horizon. Tout se passe comme s'il revenait aux associations de prendre en charge l'intégralité des problèmes soulevés par les jeunes élus, ce qui

tranche avec certains moments de sensibilisation au cours desquels il est expliqué aux élus que, pour « changer les choses », il faut passer par l'engagement politique, et les visites au sein d'assemblées politiques qui semblent aussi indiquer que les prises de décision collectives et les éventuels changements qui en résultent sont conditionnées par le politique. Cela nous est d'ailleurs clairement dit par Caroline T., qui nous explique que lors des séminaires d'intégration des élus, « *les ateliers sont menés en général par des associations, là, c'est plus pour leur montrer le champ d'action dans lequel ils vont pouvoir agir (sic). Donc on a des ateliers sur le patrimoine, la sécurité routière, les premiers secours, le développement durable, etc etc...*[726] ». Autrement dit, une grande partie des questions soulevées par les conseillers municipaux enfants semblent devoir trouver une réponse par l'action associative, et particulièrement des associations qui défendent des causes liées à l'enfance, au handicap, aux personnes âgées, à l'environnement, à la lutte contre le racisme ou la pauvreté, globalement toute association dont l'objectif est de porter secours et assistance aux plus démunis, et qui bénéficie d'une image plutôt bienveillante et sympathique, que ce soit au niveau local ou national. L'association « les bouchons d'amour » vers laquelle Caroline T. renvoie Inga et Adrien, œuvre ainsi pour le ramassage et le recyclage de bouchons en plastique en faveur des handicapés et des enfants de Madagascar. L'argent récolté par la vente des bouchons permet ensuite l'acquisition de matériel pour handicapés, notamment des fauteuils roulants[727]. Les années précédentes, ont été sollicités, pêle-mêle :

• l'association **Handi'chiens**, reconnue d'utilité publique, qui cherche à recueillir de l'argent pour que des personnes handicapées physiquement, enfants ou adultes, puissent acquérir un chien spécialement élevé pour leur venir en aide[728]. Le 21 mai 2008 a ainsi eu lieu une collecte de croquettes et une vente de jouets pour chiens.

• la **« Maison des Parents »**, de la fondation Ronald McDonald, sous l'égide de la Fondation de France, dont l'objet est de constituer un lieu de vie pour les familles d'enfants mineurs hospitalisés au sein de la métropole Lilloise, à proximité du centre hospitalier régional de Lille. Le 7 juin 2008, les jeunes conseillers de Wazemmes ont présenté des sketchs et ont participé à des jeux de société avec les enfants malades dans le cadre d'une « fête de la solidarité ».

• Les **Restos du cœur**, association reconnue d'utilité publique, dont le but est « *d'aider et d'apporter une assistance bénévole aux personnes démunies, notamment dans le domaine alimentaire par l'accès à des repas gratuits, et par la participation à leur insertion sociale et économique, ainsi qu'à toute l'action contre la pauvreté sous toutes ses formes*[729] ». Chaque année, l'ensemble des CME lillois organisent une collecte d'aliments qu'ils remettent à l'antenne locale de l'association afin qu'elle les distribue aux populations qui en ont besoin.

[726] Entretien avec Caroline T., novembre 2008.

[727] Le site de l'association précise que les bouchons sont « *transformés en palettes en plastique appelées progressivement à remplacer les palettes en bois actuellement utilisées. Ces palettes en plastique ont une durée de vie de 300 ans et sont recyclables à l'infini* », ce qui permet donc en outre de se prévaloir d'une préoccupation environnementale.

[728] « *Handi'chiens, le rendez-vous du cœur, de l'efficacité et de l'engagement solidaire* », peut-on lire sur le site Internet de l'association.

[729] http://www.restosducoeur.org/content/pr%C3%A9sentation

• L'**UNICEF**, par laquelle Lille est reconnue « *ville amie des enfants* » en 2004. Le label « *ville amie des enfants* » réunit en 2013 231 villes françaises et se donne pour objectif de « *servir la cause des enfants à travers un réseau de villes dynamiques engagées à promouvoir des actions pour améliorer leur vie quotidienne, développer la participation et l'écoute des enfants et des jeunes et développer un esprit de solidarité internationale*[730] ». Chaque année, à l'occasion de la journée internationale des droits des enfants, les villes « amies des enfants » organisent, avec l'UNICEF et les enfants de leur ville, une grande manifestation. C'est dans ce cadre que se déroule annuellement le « tournoi du fair-play », dans le quartier Lille-Sud. Ce tournoi sportif rassemble les élèves de CM2 des écoles publiques et privées de ce quartier : à partir d'une activité sportive (basket-ball en 2008, tournoi de style « Intervilles » en 2010), des points sont attribués en fonction du score, mais aussi selon le comportement entre coéquipiers, entre adversaires, et à l'égard de l'arbitre et du public. Le tournoi permet à l'UNICEF de fournir « *des informations d'importance vitale à des jeunes difficiles à toucher par d'autres moyens* », en s'adressant aux jeunes participants pour « *éviter les pièges de la drogue, de la sexualité à risque ou de la violence. C'est une façon de s'assurer que les jeunes grandissent en bonne santé, en pleine forme et en ayant confiance en eux*[731] ».

Le 11 juin 2003, la municipalité lilloise a organisé avec les élus du CME du quartier Wazemmes une soirée solidarité au profit de l'association *Université Avenir Handicap*. L'objectif de cette rencontre était d'aider les personnes handicapées en organisant une soirée spectacle de la « compagnie trompe l'œil » ligue d'improvisation bénévole. Les bénéfices de ce spectacle ont été intégralement reversés à l'association pour l'achat de nouveaux kits de sensibilisation au handicap visuel.

Dernier exemple de collaboration avec l'UNICEF, la mairie de Lille a organisé avec les élus du CME en septembre 2003 une vente de cartes postales au profit de l'UNICEF, dans le but d'aider l'association à sensibiliser le public sur la question des enfants soldats. Les jeunes conseillers se sont mis en scène pour illustrer une vingtaine de cartes postales sur le thème de la « *solidarité internationale* ». Ils ont sélectionné plusieurs mots tels que : « *amitié* », « *partager* », « *soutenir* », « *aider* », « *gentillesse* », qu'ils ont ensuite traduits en langage des signes.

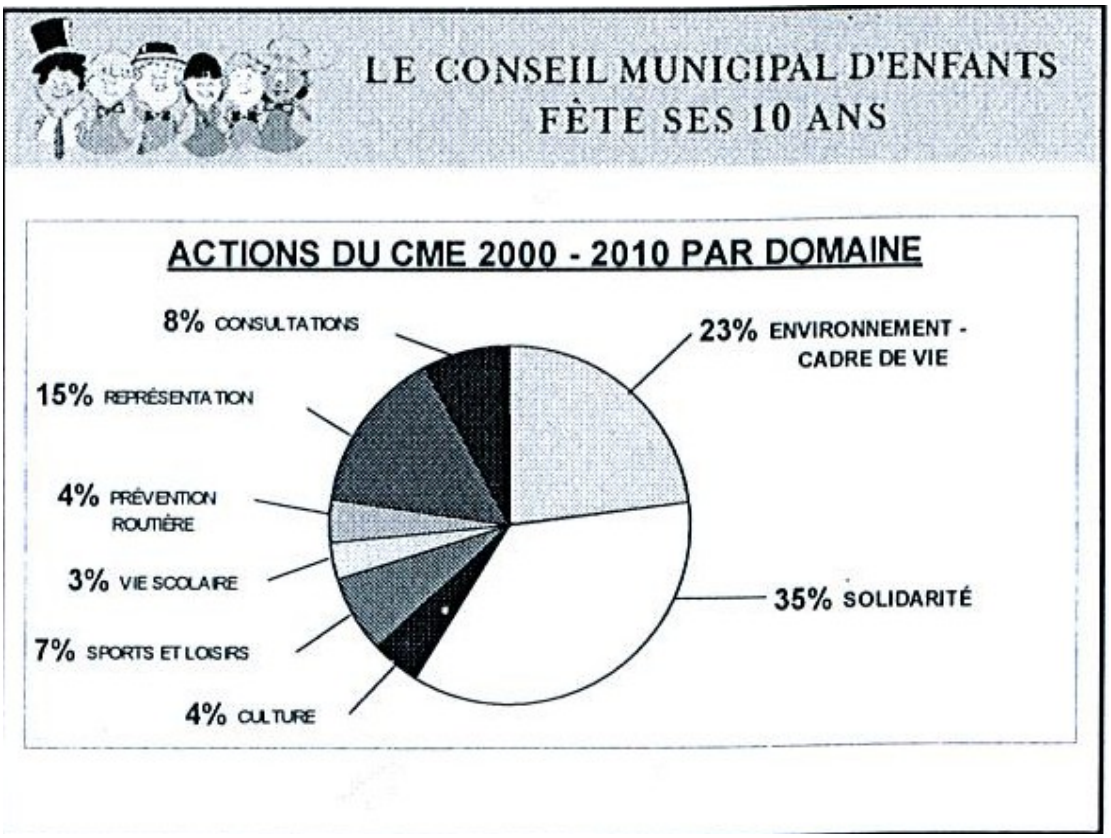
_l'association *Biblio Faso*, dont l'activité principale est de construire des bibliothèques dans des écoles au Burkina Faso. Seize établissements scolaires lillois ont participé en février 2009 à une collecte de livres pour alimenter le premier centre de ressources pédagogiques du pays dont la construction était en cours. Le CME de Saint-Maurice Pellevoisin a souhaité relayer cette action.

[730] http://education.mairie-lille.fr/fr/enfant-citoyen/lille-ville-amie-enfants
[731] http://www.villesamiesdesenfants.com/index.php4vae=true&lang=FR&rub=782&kmt=dc2968bd03d09fe230332b3249fdad76

_Le *cirque du bout du monde*, association qui est une école de cirque ainsi qu'une compagnie de cirque, qui propose des ateliers et des stages pour découvrir l'univers du cirque. Elle est implantée à Lille-Moulins, et les jeunes élus de ce quartier ont monté en février 2008 un spectacle de cirque afin d'offrir à des enfants hospitalisés de la ville un après-midi récréatif.

_L'association *l'école à l'hôpital et à domicile* permet aux enfants hospitalisés de suivre leur scolarité malgré la maladie. Les jeunes conseillers du quartier Vieux-Lille ont sollicité les élèves du conservatoire régional de musique pour qu'ils organisent bénévolement un concert au profit de l'association : il était demandé au public d'apporter un minimum de quatre fournitures scolaires pour y assister.

Nous n'allons pas ici rapporter de façon exhaustive l'ensemble des associations qui sont intervenues et ont été sollicitées par le CME. Il s'agit avant tout de souligner que l'action des jeunes conseillers est principalement orientée vers le secteur associatif, et que les associations auxquelles il est fait appel ont des préoccupations philanthropiques, soucieuses du bien-être d'individus particulièrement exposés à la solitude, à la maladie, au handicap ou à toute forme de discrimination, et pratiquant pour les soulager des activités de bienfaisance, d'assistance, de charité, de générosité, que l'on peut regrouper sous le terme générique de « solidarité ». Un document du CME de Lille que nous avons obtenu à l'occasion de ses 10 ans en 2010 indique que les activités catégorisées sous le label « solidarité » représentent 35% des activités totales du CME depuis sa création.



Au sein de ces 35% d'activités consacrées à la « *solidarité* », 37% concernent les « *personnes âgées* », 26% les « *personnes handicapées* », 14% les « *personnes malades* », 18% les « *personnes en difficulté* » et 15% la « *solidarité internationale* ». Les associations mobilisées aux côtés du CME bénéficient en général d'une notoriété certaine, d'une image publique positive et sont soutenues ou parrainées par des personnalités populaires d'horizons variés facilement identifiables et censées être les garantes de leur bonne moralité : Alain Bougrain Dubourg, qui a notamment été animateur d'émissions télévisées sur les animaux, est le parrain de *Handi'chiens*; Jean-Marie-Bigard, humoriste, parraine les p'tits bouchons ; Mimie Mathy, comédienne, et Patrick Poivre d'Arvor, présentateur de journaux télévisés, prêtent volontiers leur image à l'UNICEF ; la figure tutélaire des *restos du cœur* demeure l'humoriste Coluche, et la troupe *Les Enfoirés,* regroupement d'artistes et de personnalités publiques, chante à leur profit ; la LICRA dispose d'un « comité d'honneur » au sein duquel on trouve diverses personnalités telles que Costa-Gavras, Jacques Chirac, Jacques Delors, Bernard Kouchner ou Simone Veil ; SOS racisme se prévaut du soutien de Angela Davies, militante américaine communiste des droits de l'Homme et professeure de philosophie, de Pierre Bergé, homme d'affaires, ou de MC Solaar, chanteur.

Le recours à ces associations s'explique de plusieurs façons. D'abord, très prosaïquement, les CME ne disposent pas d'un budget propre ni d'une logistique très développée : quelques projets sont seulement financés au coup par coup. Les animatrices sont donc contraintes de proposer les services des enfants à des organisations déjà établies, qui ne demandent pas de contrepartie financière et qui, elles, disposent d'une expérience et de savoir-faire adaptés à des enfants. Au final, les enfants élus, et l'organisation du CME dans son ensemble, peuvent se targuer d'avoir accompli une action à effet visible et immédiat, et en retour, l'association sollicitée bénéficie du profit symbolique de l'engagement du groupe en termes de visibilité - les actions des CME étant abondamment reprises dans la presse locale avec moult photographies, nous développons ce point plus tard - et d'image vis à vis du public, le fait de se mettre au service des enfants étant considéré comme une substantielle marque d'altruisme.

Ensuite, ces organisations militent pour des causes consensuelles : il est difficile de se positionner à l'encontre de la lutte contre la pauvreté, contre le handicap, contre les discriminations. L'accent est clairement mis sur les individus défavorisés, considérés comme des « victimes », mais sans que l'on ne sache précisément de quoi, sinon d'un état de fait profondément injuste qu'il convient de réparer. Comme dans le discours promouvant la cause humanitaire et faisant appel à des dons financiers, l'attention est portée sur le malheur d'individus dont on ne connaît que le handicap ou la discrimination qu'ils portent, et dont la catégorisation sociale réduite à une seule appartenance est susceptible de susciter une émotion particulière : enfant, handicapé, malade, personne âgée. Le mode d'action de ces organisations est d'autant moins susceptible de s'opposer à d'autres individus et à

leurs intérêts qu'il repose par définition sur le bénévolat et les dons volontaires. Les domaines d'actions et les discours en ces domaines correspondent à ce que Philippe Juhem a désigné par causes et discours « *sans adversaires*[732] ». La plupart des activités entreprises par les CME font appel à la même rhétorique que celle développée dans les discours humanitaires, qui rendent possible une vision unanimement positive des combats menés, en évitant d'évoquer des situation potentiellement clivantes[733].

Nous retrouvons les mêmes tendances pour les activités relevant de l'environnement et du cadre de vie, qui représentent 23% des activités du CME lillois sur 10 ans, selon le document présenté précédemment. La sensibilisation à l'environnement se fait par exemple en pointant l'existence de quelques arbres remarquables du parc Barberousse (livret *à la découverte des arbres mystérieux du parc Barberouss*e, réalisé par les enfants du CME de Saint Maurice-Pellevoisin), ou par le fait de montrer des déchets pris en photos, avec ces mots « *nous, enfants de [nom du quartier], aimerions jouer sans marcher dans vos déchets* ». Il n'y a ainsi pas de mise en cause frontale de responsables à l'existence de déchets dans les rues et les endroits pour jouer, bien que l'utilisation du pronom possessif « vos » indique une interpellation, mais il s'agit d'abord de jouer sur l'image de l'enfance, enfance dont l'épanouissement est ici entravé par la présence de déchets. On trouve par ailleurs des références à « *la nature* » pour laquelle il faut « *faire un geste* ». En résumé, il faut privilégier la propreté à la saleté, en disant oui à l'une et non à l'autre : on ne saurait remettre en cause pareil truisme.

[732] JUHEM Philippe, « La légitimation de la cause humanitaire : un discours sans adversaires », *Mots*, mars 2001, n°65. p. 9-27.

[733] *« Le discours humanitaire appartient ainsi à la catégorie des discours sans opposant, au même titre que les thématiques anti-racistes, écologistes ou celles liées à la lutte contre des maladies universelles comme le cancer ou la mucovicidose, c'est-à-dire des causes généreuses qui suscitent a priori la sympathie et qu'aucun acteur n'a intérêt à mettre en* cause », « *les combattants blessés, les toxicomanes ou tous ceux qui peuvent sembler responsables de leur situation. C'est en présentant des cas de détresse, exempts de tous détails susceptibles de retenir le don, que le discours humanitaire atteint sa plus grande* efficacité », *Ibid*., p. 10 et p. 16.

Opération
SQUARE PROPRE
initiée par le Conseil Municipal d'Enfants
Samedi 21 juin 2008
à partir de 14h00
Terrain de la Briquetterie
(Métro Saint Maurice - Pellevoisin)
"La nature n'est pas une poubelle,
faisons un geste pour elle !"
OUI!
NON

Enfin, les énoncés discursifs vis à vis de ces associations soulignent bien que les populations à qui ces actions sont destinées ne sont pas en simple situation de recevoir une aide qu'il faudrait renouveler régulièrement dans une forme de soutien sans fin. L'assistance apportée est souvent censée être ponctuelle, constituer un soutien pour le présent et un investissement pour l'avenir : ainsi, les destinataires des aides pour pouvoir financer un fauteuil roulant ou pour disposer d'un accès aux livres sont supposés être méritants et pas « assistés », les instruments nouveaux dont ils pourront se servir leur permettant de s'intégrer à une communauté et ainsi ne pas donner le sentiment de se complaire dans une aide sans contrepartie.

1.3. Choisir des associations qui ne divisent pas

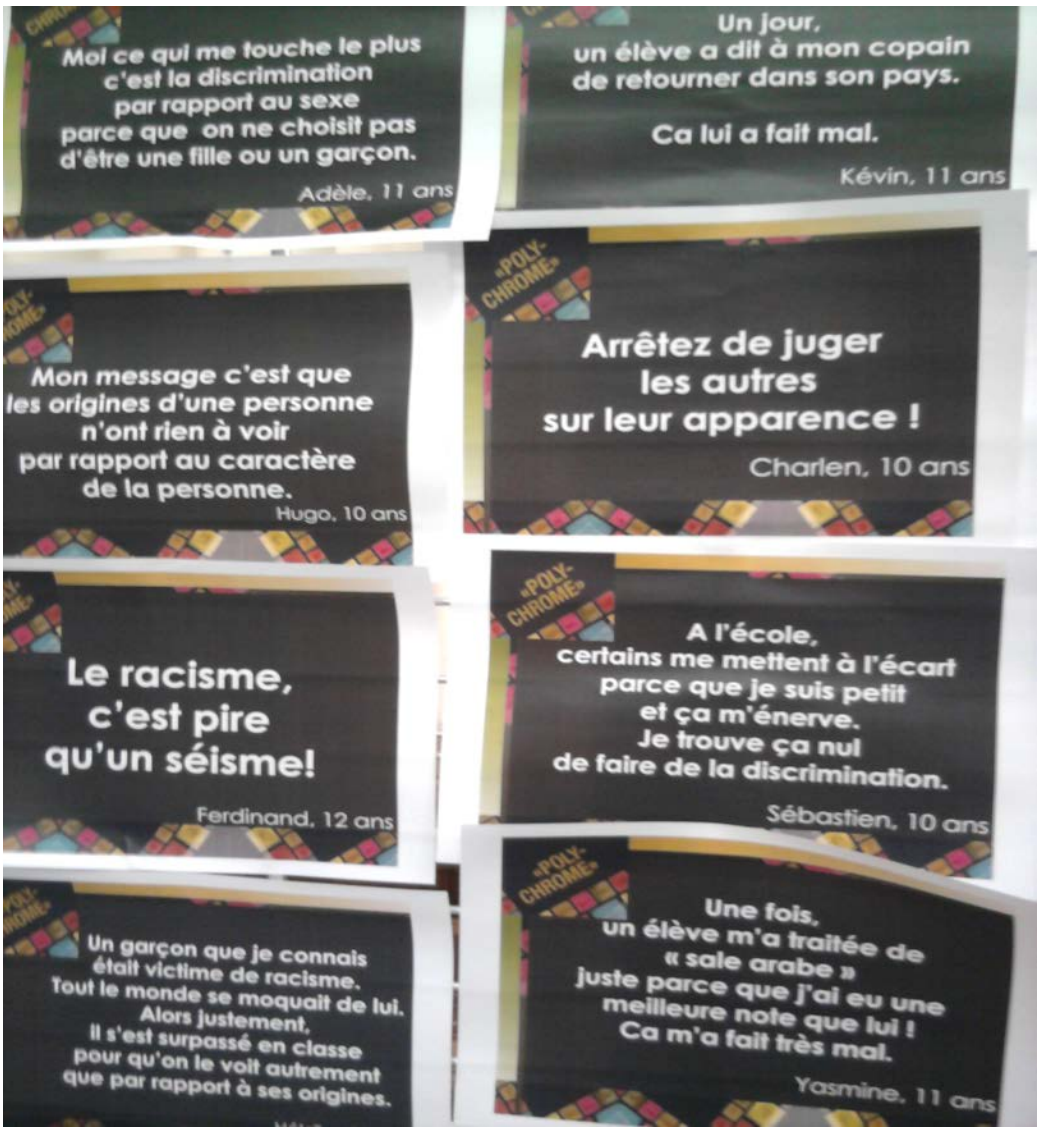
Les associations sollicitées sont caractéristiques de la « main gauche » de l'État, soucieuses de redistribution des ressources et d'égalité des droits. Ponctuellement, il se peut que soient appelées des associations dont la légitimité du combat et des actions puisse faire l'objet de davantage de polémiques dans la mesure où elles sont politiquement plus marquées, et pour lesquelles il est moins évident de qualifier leur action de « philanthropique »[734]. Le 21 mars 2012, plusieurs stands d'associations étaient présents à l'hôtel de ville de Lille pour proposer des activités ludiques aux enfants : on y trouvait la ligue internationale contre le racisme et l'antisémitisme (LICRA), le mouvement contre le racisme et pour l'amitié entre les peuples (MRAP), SOS Racisme, soit des organisations qui prennent régulièrement position sur des questions politiques. En l'occurrence, ce jour-là, la seule fois au cours de notre recherche où nous avons été en relation avec ces associations dans le cadre des CME, il ne s'est pas agi de s'associer aux enfants en vue de réaliser un projet en commun. Elles proposaient des jeux et des activités ludiques à partir des idées qu'elles défendent, mais aucun projet n'était prévu avec elles, comme nous l'indique Muriel : « *on les [les associations] fait venir, et ceux que ça intéresse, ou ceux qui connaissent parce qu'ils ont un parent qui est adhérent par exemple, ils peuvent ensuite se rapprocher de ces associations. Mais elles n'interviennent pas tout au long de l'année dans les projets des enfants. Là, c'est vraiment une présence ponctuelle, pour que les enfants voient autre chose* ». Ainsi, ces associations sont « *autre chose* » que les organisations avec lesquelles les jeunes conseillers sont habitués à collaborer, à savoir celles dont nous avons parlé précédemment : des organisations généralement connues du grand public, qui bénéficient d'une certaine sympathie et dont les causes défendues et le discours qui les portent suscitent difficilement des oppositions. Dans le cas des dernières associations citées, il semblerait que la logique plus revendicative qu'elles appliquent, leurs conflits ponctuels avec les pouvoirs publics, et les liens historiques forts de deux d'entre elles avec des partis politiques, ne permettent pas d'envisager une collaboration trop étroite avec des

[734] Selon Bénédicte Havard-Duclos et Sandrine Nicourd, les associations se divisent en deux catégories : on trouve une branche « syndicale », et une branche « philanthropique », avec, pour la première, en théorie, une visée de transformation sociale, et, pour la seconde, une visée de transformation des pauvres. HAVARD-DUCLOS Bénédicte & NICOURD Sandrine, *Pourquoi s'engager ? Bénévoles et militants dans les associations de solidarité*, op. cit.

enfants sur lesquels rejaillirait cette facette moins consensuelle et contreviendrait alors à l'image d'une « innocence politique » des enfants. Il apparaît donc que le choix de collaborer avec telle ou telle association n'est pas seulement lié à ses buts formels, mais également à sa capacité à se positionner dans le débat public, selon quelles méthodes. Mieux vaut en effet ne pas prendre part de manière trop explicite à des controverses publiques et, si tel est le cas, cela doit de préférence se faire sur un mode qui évite les stratégies de scandalisation[735]. Or, c'est ce à quoi recourent précisément les associations invitées ce jour, suscitant des réactions parfois négatives (ne serait-ce que parce qu'elles sont bien souvent clairement classées sur l'échiquier politique, à gauche), loin de l'image consensuelle que souhaitent promouvoir les animatrices du CME. Une des conditions nécessaires à la réussite des organisations défendant des « bonnes causes » et, partant, à leur association avec les CME, est précisément l'absence d'opposants qui diffuseraient durablement un cadre cognitif dissident dégageant une image négative et défavorable, à l'encontre de celle que l'organisation cherche à donner de son action.

Quand ces associations, qui, en défendant des droits, relèvent davantage de la branche « syndicale » du monde associatif, sont invitées, il n'est finalement pas question de leurs prises de positions publiques et de leur répertoire d'actions. Sont uniquement présentés leurs objectifs, résumés par la lutte contre le racisme et contre toute forme de discrimination, c'est à dire une présentation permettant d'esquiver la dimension polémique de leurs actions afin de se centrer sur leurs seules finalités, qu'il est délicat de remettre en cause. Cela a permis l'exposition d'un tableau sur lequel sont inscrites des phrases énoncées par les élus des CME de Lille relatant leur propre expérience du racisme ou des slogans que leur inspire la lutte contre le racisme.

[735] OFFERLÉ Michel, *Sociologie des groupes d'intérêt*, Paris, Montchrestien, 1994.



En fin de compte, les activités proposées au sein des CME, principalement tournées vers des acteurs d'un monde associatif réduit à ses aspects les plus consensuels, coïncident avec l'image qu'on se fait des enfants, telle que nos l'avons développée dans le premier chapitre. Mais, là encore, les enfants ne sont pas « naturellement » voués à exercer ce type d'activités avec ce type d'acteurs. Ce sont bel et bien les responsables des CME qui privilégient cette orientation quand les jeunes élus leur font part de « problèmes » qu'ils rencontrent et qu'ils souhaiteraient résoudre, en donnant le sentiment que seule cette manière d'agir est à même d'y répondre. Les registres d'argumentation utilisés font ainsi largement écho à la manière dont s'est construit le discours humanitaire, contre un langage technocratique dénoncé pour sa froideur et son incapacité à rendre compte des « vrais » problèmes[736]. À l'utilisation du langage « simple » des enfants répond l'action d'associations qui utilisent un langage similaire dans sa forme, fait d'arguments moraux (appel au vécu personnel, à la sincérité, à la compassion, à l'affectif...). Ce discours est pensé dans le but de le dépouiller de ses

[736] HOURS Bernard, « L'idéologie humanitaire ou la globalisation morale », *L'Homme et la société*, n°129, 1998. Regards sur l'humanitaire, p. 47-55.

références politiques clivantes. L'accent placé sur ces activités contribue à réduire la dimension politique du rôle de conseiller municipal enfant, à euphémiser la dimension militante de l'engagement, réduit au souci charitable d'autrui, duquel il ne faut pas sortir sous peine d'outrepasser les limites de l'action envisageable dans le cadre d'un CME. Les animatrices et promoteurs des conseils cherchent alors à limiter l'action à un engagement philanthropique, réparateur, dépourvu de conflit, dont on pourrait définir les traits en s'opposant à ce qui constitue un engagement politisé et contestataire tel que celui du modèle ouvrier développé en introduction, conception qui correspond fort bien à l'image dépolitisée de l'enfance qui est ainsi perpétuée.

2. Individualisation et fragmentation des « problèmes », réponses par « projets »

Les modes d'actions des CME portent la marque de ce recours aux associations : ils valorisent un type d'engagement dont le modèle de référence est l'association, et non le syndicat ou le parti. Les associations privilégient en effet un traitement des problèmes soulevés favorisant une réponse instantanée et visible, plutôt qu'une remise en cause des processus sociaux qui favorisent leur émergence.

Deux changements apparaissent en comparaison du modèle de l'engagement qui s'est épanoui durant les Trente glorieuses : d'abord, les objectifs des actions réalisées dans les CME visent à soulager les problèmes de personnes considérées individuellement, et définies à partir d'un handicap, d'une discrimination ou d'une inégalité dont elles sont victimes. La réponse immédiate et individuelle apportée à ces problèmes est l'étalon à l'aune duquel se mesure l'efficacité de l'engagement des enfants : proposer et fournir une aide individualisée à des personnes en difficulté est plus aisé et mesurable qu'une action qui consisterait à en traiter les causes. La nécessaire prise en charge des préoccupations concrètes des enfants renvoie leurs actions vers la sphère du social et contribue à un glissement du projet politique vers la gestion de l'urgence[737], à travers la mise en place de « projets », qui sous-tendent une idée de « *distanciation à l'égard de la logique "politique" de l'action collective (...) même si le politique se loge à l'évidence dans les formes et les représentations de l'engagement*[738] ». Ensuite, l'individualisation du mode de fonctionnement des CME s'illustre dans les liens entre les membres du CME et la structure qui les encadre, qui sont bien plus lâches et distants que dans le modèle d'engagement qui s'est épanoui durant les Trente glorieuses : on ne trouve pas d'injonctions ou de prescriptions collectives à participer à l'ensemble des activités organisées par le CME, et ces activités prennent elles-mêmes plusieurs orientations qui diversifient le modèle d'engagement ainsi effectué. Cette liberté laissée aux jeunes membres quant à l'intensité de leur engagement est considérée par les

[737] BARTHELEMY Martine, *Associations : un nouvel âge de la participation ?*, op. cit., p. 16.
[738] *Ibid.*, p. 126.

animatrices des CME comme un mode de fonctionnement valorisant leur autonomie et consacrant un engagement « à la carte » qu'elles promeuvent de fait.

2.1. Soulager visiblement et individuellement des problèmes urgents

Prenons quelques exemples typiques de la façon dont sont proposées des solutions à un problème donné. En juin 2011, en séance officielle du CME du Vieux-Lille, les jeunes élus ont l'occasion de présenter les projets qu'ils souhaitent mener, en présence de la conseillère municipale déléguée au CME, Véronique Bacle, du président du conseil de quartier, et d'une conseillère de quartier.

Abdoulaye et Yacuba présentent une idée de « *sensibilisation à la pollution marine* »

Abdoulaye : « *L'année prochaine, nous aimerions faire une action pour passer un message pour le respect de l'environnement et plus précisément sur la pollution de l'eau et de la mer. Nous avons appris que le CME de Bois Blancs avait prévu de travailler également sur ce thème. Nous ferons un nettoyage de la Deûle avec l'association "la Deûle et nous".*
Yacouba : *Nous allons demander à des enfants qui habitent là où il y a une plage si ils seraient d'accord pour que nous fassions des actions ensemble. On pourrait aussi demander aux enfants de tous les CME de Lille si ils veulent venir avec nous le jour où on ira nettoyer la plage et pourquoi pas à leur famille aussi. On filmerait aussi les nettoyages et on diffuserait le film avant les grandes vacances auprès des enfants de Lille pour qu'ils voient ce qu'on a fait et qu'ils apprennent le message qu'il ne faut pas polluer les plages*.
Puis la parole est donnée à Messaline
Messaline : « *Nous voulons faire passer le message qu'il faut respecter l'environnement et ne pas détruire les forêts. Nous voudrions savoir s'il était possible de faire une action symbolique dans le quartier pour planter un arbre. On pourrait mettre une pancarte pour dire que la nature n'est pas contente si l'homme n'en prend pas soin*.
Véronique Bacle : « *Est-ce que vous avez demandé conseil à une association, ou aux services en mairie ?* »

Abdoulaye et Yacuba annoncent un projet de « *sensibilisation à la pollution marine* », question que l'on imagine complexe et pouvant être traitée selon plusieurs approches. La pollution marine fait référence aux produits (pétrole, eaux usées domestiques, pesticides...) rejetés dans les mers et les océans en conséquence de l'activité humaine. La France en a donné une définition juridique suite au « Grenelle de la mer » en 2010 : il s'agit de « *l'introduction directe ou indirecte, par suite de l'activité humaine, de déchets, de substances, ou d'énergie, y compris de sources sonores sous-marines d'origine anthropique, qui entraîne ou est susceptible d'entraîner des effets nuisibles pour les ressources vivantes et les écosystèmes marins, et notamment un appauvrissement de la biodiversité, des risques pour la santé humaine, des obstacles pour les activités maritimes, et notamment la pêche, le tourisme et les loisirs ainsi que les autres utilisations de la mer, une altération de la qualité des eaux du point de vue de leur utilisation, et une réduction de la valeur d'agrément du milieu marin*[739] ». La définition ainsi formulée laisse clairement entendre que la pollution marine n'est pas le

[739] Article L219-8 de code de l'environnement, créé, par la loi n° 2010-788 du 12 juillet 2010, article 166

fruit du hasard ou de la fatalité : elle est la conséquence d'activités humaines (« *pêche, tourisme, loisirs* ») dont le produit est périodiquement visible (déchets, marées noires, poissons morts sur les plages...). Si la visibilité de la pollution marine est évoquée par Abdulaye et Yacuba en séances de travail (ils évoquent « *les bouteilles en plastique qui traînent dans l'eau* », « *les mouettes qui s'étouffent* »), il n'est jamais fait référence à une quelconque responsabilité autre qu'individuelle : il revient à chacun, quotidiennement, de faire attention à son propre comportement et de respecter la nature. Le but de l'opération envisagée est de faire disparaître le côté visible de la pollution, principalement les déchets qui jonchent les plages et le bord des cours d'eau. L'injonction à agir immédiatement laisse de côté une réflexion sur les origines de la pollution et sur ses responsabilités collectives, ou industrielles. Ainsi que l'indique Mme Bacle, le cadre de l'action envisagée est associatif, comme si ce choix allait de soi, alors que se diriger vers une association dont l'action est circonscrite restreint les possibilités d'actions et d'interpellation sur les origines des pollutions.

Quant à l'intervention de Messaline, elle illustre le fait que les actions des jeunes élus se réduisent bien souvent à énoncer des postures de principe à propos desquelles il est difficile de s'opposer (« *il faut respecter l'environnement* », « *la nature n'est pas contente si l'homme n'en prend pas soin* »), et à ne pouvoir mettre en œuvre qu'une action « *symbolique* » qui pointe là aussi la responsabilité de la pollution environnementale sur les comportements individuels sans interroger ses origines de façon plus globale.

Soulager la solitude des personnes âgées

Ilona : « *On voudrait organiser une sortie avec les personnes âgées du quartier. Les enfants du CME de Vauban-Esquersmes ont aussi le même projet, alors nous avons eu l'idée de faire la sortie ensemble, par exemple en allant à la ferme des Dondaines. On pourrait visiter la ferme, jouer avec les jeux traditionnels, et ensuite partager un goûter tous ensemble* ».
La conseillère de quartier : « *ce qui m'étonne, c'est que vous n'ayez pas proposé de projet intergénérationnel, par exemple un loto, c'est vrai que les personnes âgées aiment ça. Par exemple, à la maison de retraite XX, où on a des personnes âgées qui ne sortent quasiment plus, enfin ce n'est qu'une suggestion, voyez ce que vous pouvez en faire. En tout cas, c'est beaucoup apprécié que des enfants comme vous puissent passer une après-midi avec des personnes âgées qui, pour certaines d'entre elles, ont maintenant très peu de contacts avec leurs petits-enfants. Donc à travers vous, elles retrouvent aussi le contact avec les enfants, et donc c'est une personne âgée et un enfant, c'est le système du loto* »
Abdoulaye : « *Ça leur fera faire autre chose que de prendre des médicaments !* »
Méssaline : « *moi je suis d'accord, parce qu'ils peuvent jamais sortir* »
Mélissa : « *ben si ça leur fait plaisir, on peut aller les voir tous les mois !* »

La solidarité intergénérationnelle figure en bonne place parmi les préoccupations des enfants des CME. L'action des jeunes élus consiste à rendre

visite aux personnes âgées ou leur proposer une sortie, et leur assurer une demi-journée en leur compagnie, faite de jeux et d'animations, afin d'adoucir un quotidien que l'on imagine ennuyeux et solitaire. L'intervention de la conseillère de quartier pointe une question plus générale, le fait que certaines de ces personnes âgées « *ont maintenant très peu de contacts avec leurs petits-enfants* ». Pour autant, il n'est pas question d'interroger les raisons de ces rencontres espacées dans le temps entre membres d'une même famille, que l'on pourrait aller chercher du côté de contraintes professionnelles ou d'éloignement géographique qui permettraient de poser le problème de façon globale : il n'est fait mention que de « *plaisir* » ou de « *partage* », dans une démarche là aussi toute philanthropique qui vise à soulager durant quelques instants un « problème » identifié.

> Le président du conseil de quartier : « *alors un petit point peut-être sur les restos du cœur, parce que chaque année, dans cette salle ici, les restos du cœur, à destination des habitants du Vieux-Lille qui sont dans la précarité ou la nécessité, chaque année le conseil de quartier à la demande des conseillers de quartier, vote une subvention, pour qu'on puisse acheter des jouets pour les enfants des bénéficiaires des restos du cœur. Et au moment de Noël, nous distribuons ces jouets pour les enfants. Ce sont des jouets neufs, vraiment j'insiste, ce ne sont pas des jouets recyclés, ils sont neufs et personnalisés pour les enfants. Je voulais le signaler, parce que c'est une œuvre très fraternelle pour ceux qui sont dans la nécessité. Donc tous les ans, la collecte a lieu dans cette salle, dans cette belle salle, qu'on met à la disposition des restos du cœur* ».

L'intervention du président du conseil de quartier fait suite à la prise de parole de Blanche et Adèle évoquant la collecte de produits d'hygiène et d'alimentation pour les enfants bénéficiaires des restos du cœur. L'aspect philanthropique de l'action est souligné (« *une œuvre très fraternelle* »), qui plus dans une « *belle salle* ». La façon dont les personnes destinataires de la collecte sont présentées (« *habitants qui sont dans la précarité ou la nécessité* ») exclut toute imputation de responsabilité à ces situations : on ignore comment ces personnes se retrouvent dans la précarité ou la nécessité, mais, une chose est certaine, elles y sont, et il est dès lors tout à fait « *fraternel* » de leur venir en aide en améliorant durant l'hiver un quotidien difficile. Dans ce projet comme dans les deux précédents, il s'agit bien de « réparer le malheur », et non de contester ses causes, le fonctionnement de la société qui les a engendrés, comme c'est le cas des organisations se situant plutôt dans une logique partisane ou syndicale. Le modèle du bénévole est valorisé aux dépens de celui du militant, porteur potentiel de conflits et d'une vision moins consensuelle des intérêts présents dans la société.

2.2. Des investissements divers et au coup par coup

Il n'est plus question de se référer à un modèle d'engagement « à l'ancienne », assimilé à de l'embrigadement et à une forme d'obéissance servile à l'organisation qui l'encadre. Les éléments autrefois valorisés (générosité, esprit de sacrifice, fidélité à l'organisation...) apparaissent désormais désuets et le symptôme d'une anomalie dans la manière de gérer son emploi du temps. Ainsi, au cours d'une de nos premières présences en CME, à Lille, nous avons été étonné d'entendre Irlès demander en fin de séance si

elle était « *la seule à aller à Gaïa*[740] » le lendemain, pour un jeu de rôles sur la vie quotidienne au Sénégal. L'animatrice, Caroline T., demande alors à la cantonade : « *alors, qui va à Gaïa demain ? Qui s'est inscrit à Gaïa ?* ». Avant de parvenir à déterminer comment s'organiseraient les CME, nous pensions que les membres de chaque CME participaient collectivement à l'ensemble des activités mises en place, comme si cette participation faisait partie de l'engagement des élus et constituait un des facteurs permettant d'évaluer la consistance de leur travail. En réalité, chaque enfant élu participe aux activités de son choix : il est tenu de participer obligatoirement à la réalisation des projets qu'il a personnellement initiés mais, pour le reste, il a la possibilité de ne participer qu'aux actions auxquelles il souhaite prêter main forte, sur lesquelles il se sent le plus utile, sur des objectifs toujours concrets et modestes, avec une durée limitée. Il n'est d'ailleurs jamais question d'évoquer des « militants » au sein des CME, ni de parler de « cause » ou de « combat » pour des « idées » : il est question de « *donner un coup de main* », « *aider là où c'est possible* », sur une base « *volontaire* » et « *bénévole* », et en fonctionnant à partir de « *projets* ». Ainsi, c'est avant tout l'action qui est valorisée, comme si elle portait en elle-même la capacité de changer les choses, quel que soit son contenu et, surtout, indépendamment de l'affiliation organisationnelle. L'investissement au sein des CME se veut non-contraignant : il s'agit de se sentir utile dans les limites de ses capacités sous peine de s'y sentir « *prisonnier* », selon le mot d'une animatrice lilloise. Les engagements - si tant est que ce terme demeure adéquat - y sont brefs et diversifiés. Jean- Pierre Worms évoque un « *zapping* » pour désigner ces va-et-vient d'une catégorie de population à une autre et d'une activité à une autre[741]. Jacques Ion, plus tôt, a développé l'idée d'« *engagement distancié*[742] » pour désigner un engagement bénévole caractérisé par l'irrégularité de l'investissement de ses membres et la réalisation d'actions directes, immédiatement visibles et valorisables. Pour l'illustrer, il utilise la métaphore du post-it (que l'on peut successivement poser sur de nombreuses surfaces, puis décoller, et qui ne nécessite pas un attachement solide et durable), par opposition à une autre forme d'engagement que l'on retrouve dans les organisations partisanes et syndicales nationales, représentée par le timbre (qui suppose qu'on *adhère* fortement au groupe militant auquel on appartient) : « *un engagement symbolisé par le post-it, détachable et mobile : mise de soi à disposition, résiliable à tout moment*[743] ». En contournant toute forme d'idéologie, il s'agit d'être dans l'efficacité immédiate. Amandine, animatrice à Gondecourt, nous dit que « *on ne cherche pas à faire participer les enfants à tout ce qu'on propose. Déjà, ça ferait trop de monde à chaque fois, deux ou trois élus suffisent à*

[740] GAÏA est un centre de formation et d'éducation au développement et à la citoyenneté internationale, reconnu par l'Éducation Nationale : en 2006, il reçoit l'agrément du Rectorat au titre d' « Association éducative complémentaire de l'Éducation Nationale ».
[741] WORMS Jean-Pierre, « L'individu, défi et chance pour les associations », *Projets*, n°264, hiver 2000-2001, p.35-43.
[742] ION Jacques, *La fin des militants ?*, op. cit.
[743] *Ibid.*, p. 81.

indiquer la présence et la participation du CME. Et puis je suppose qu'ils ont d'autres choses à faire » (avril 2010). À Lille, Muriel nous dit qu'« *un fonctionnement par projets permet que les enfants ne se sentent pas prisonniers de leur mandat. Ils vont là où ils veulent, le jour où ils n'ont pas envie, ils restent chez eux... La seule contrainte, c'est au niveau des présences en séances* ». Avec cette « *évasion hors du cadre scientifique*[744] » d'un propos théorisant l'engagement distancié, est donc valorisée une forme d'engagement portée par des valeurs libérales qui promeuvent l'individu, son autonomie, et sa capacité à agir « au coup par coup » selon ses envies et ses disponibilités. Dès lors, comme au sujet de la construction des causes humanitaires, cet engagement « *se démarque d'un militantisme politique perçu comme trop idéologique et prisonnier de conflits internes empêchant la réalisation concrète des initiatives et détachent leur action à la fois de l'assistance charitable et de l'action sociale*[745] ».

Les enfants que nous avons rencontrés évoquent avec enthousiasme le fait qu'ils ne se contentent pas de défendre une unique cause, et que leurs engagements se déclinent sur des thématiques variées.

Les divers engagements des jeunes élus

Léa : « *Ben là déjà, on va faire le racisme, parce que j'ai une copine qui s'appelle Emma, elle aussi elle avait un projet, elle a écrit contre le racisme, donc moi j'ai bien voulu. Y en avait aussi d'autres, ben on a récolté nos idées, maintenant y a plein de choses. Donc en fait, on voudrait faire un mur d'affichage avec plein de choses en fait. Y a tellement de choses, mais peut-être qu'on va pas tout faire, parce que y a tellement de choses....* » ;
Thomas : « *On a fait un truc sur le Parc Barberousse, un petit livre, et là on va travailler sur le racisme. On va suivre un monsieur qui fait partie du MRAP, qui va aller d'ici, de Lille, jusqu'au sud de l'Afrique en vélo* » ;
Mona : « *Y a un projet, on n'avait pas besoin de le faire car il allait déjà être constitué, c'est le V'Lille. On avait voté pour mettre des parcs à vélos devant les écoles, parce que nous, devant l'école Michelet par exemple, y a pas de parc à vélos, mais devant l'école Pasteur, y a beaucoup de parc à vélos. Alors le projet le plus réputé, c'était sur l'écologie, et le deuxième projet le plus réputé, c'était euh... aider les personnes handicapées. Donc y a Salim, mon collègue [rires des parents], et son idée a été approuvée par beaucoup de personnes, il a dit que les rames du métro étaient trop éloignées [du quai], du coup pour les personnes en fauteuil roulant c'était dur d'y accéder. Pour l'instant, on ne sait pas ce que ça donnera parce que c'est un peu dur de mettre un marchepied par exemple à chaque sortie de métro. Et ensuite y avait encore un autre projet c'était... on l'a pas encore développé celui-là, c'était de... y avait une copine, une collègue, qui avait un chien d'aveugles, et elle voudrait qu'on développe les chiens d'aveugles, qu'il y en ait de plus en plus pour aider les personnes malvoyantes, les déficients visuels, voilà* ».

Les enfants interrogés sur leur activité d'élu(e) sont ainsi amenés à évoquer des engagements dans plusieurs domaines en soulignant soit un détail perçu comme un dysfonctionnement (les rames du métro trop éloignées du quai, l'absence de parc à vélos devant l'école), soit en parlant d'une action à venir dont la visibilité est organisée (un

[744] COLLOVALD Annie, « Pour une sociologie des carrières morales des dévouements militants », in COLLOVALD Annie (dir.), *L'humanitaire ou le management des dévouements*, Rennes, PUR, 2002, p. 177-229.
[745] COLLOVALD Annie, « De la défense des "pauvres nécessiteux" à l'humanitaire expert. Reconversion et métamorphoses d'une cause politique », *Politix*, vol. 14, N°56, Quatrième trimestre 2001, p. 135-161.

dépliant sur les arbres du parc Barberousse, soutenir le long périple d'un cycliste). En ce sens, les activités des CME sont organisées de telle sorte que sont soulevés des problèmes afin d'obtenir des résultats eux-mêmes immédiatement visibles, ce que Bénédicte Havard-Duclos et Sandrine Nicourd appellent la « *culture de l'action finalisée*[746] », expression qu'Anne Bory a reprise pour désigner le bénévolat d'entreprise dans sa thèse[747], et qu'on peut définir en l'opposant à un engagement orienté vers le traitement des causes des problèmes sociaux.

Les interventions des enfants des CME sont circonscrites dans le temps et portent sur des causes diverses et précises. Elles ressemblent ainsi au « bénévolat à la carte » (« *plug-in volonteering* »), une des formes de participation les plus répandues aux États-Unis qu'évoque Paul Lichterman[748] : il s'agit, notamment pour des adolescents, de donner quelques heures de leur temps chaque semaine pour des activités bénévoles (aide aux devoirs, soupe populaire, collecte de fonds...). En ramassant des déchets sur l'autoroute, en collectant de la nourriture pour les plus pauvres ou en animant des soirées pour des enfants malades à l'hôpital, les individus deviendraient de véritables citoyens, ouverts et tolérants. Nina Éliasoph a critiqué[749] ce « plug-in volunteering », en étudiant le développement, pas seulement aux États-Unis, d'une citoyenneté intermittente[750], dans laquelle l'engagement et le militantisme politiques deviendraient irréguliers, varieraient au gré des problèmes rencontrés par les acteurs ou des causes collectives qui se dessinent. Si ces formes plus souples d'engagement peuvent constituer un moyen de sensibiliser des individus moins disposés à participer de façon durable et régulière à des organisations collectives, leurs effets sociaux ou politiques demeurent incertains. Nina Eliasoph estime que les acteurs de cette forme d'engagement à la carte sont incapables de mener un travail de fond et régulier auprès de ceux qu'ils ont pour but d'aider. Il est à ce titre assez éclairant que des projets des CME se routinisent d'une année sur l'autre (collecte pour les Restos du cœur, opération « squares propres »), comme si leur prolongement était l'aveu de leur inefficacité. Mais si, en effet, les activités des CME privilégient ce qui permet de parer au plus pressé et de panser des plaies sans les désinfecter, autrement dit de traiter les conséquences visibles et immédiates d'un problème sans en questionner les origines, il n'est guère étonnant de constater leur renouvellement, qu'on peut imaginer à l'infini si ces origines ne sont pas remises en cause par ailleurs. Les CME privilégient ainsi la production de « coups », de manifestations spéciales

[746] HAVARD-DUCLOS Bénédicte & NICOURD Sandrine, *Pourquoi s'engager ? Bénévoles et militants dans les associations de solidarité*, op. cit.
[747] BORY Anne, *De la générosité en entreprise. Mécénat et bénévolat des salariés dans les grandes entreprises en France et aux États-Unis*, thèse citée.
[748] LICHTERMAN Paul, *Elusive Togetherness. Church Groups Trying to Bridge America's Divisions*, Princeton, Princeton University Press, 2005. Cette pratique s'est d'autant plus développée que ce type de volontariat est fortement valorisé en vue d'intégrer les meilleures universités.
[749] ELIASOPH Nina, *Making Volunteers. Civic Life after Welfare's End*, op. cit.
[750] CARREL Marion, NEVEU Catherine, ION Jacques (dir.), *Les intermittences de la démocratie. Formes d'action et visibilités citoyennes dans la ville*, Paris, L'Harmattan, 2009.

(opération « squares propres », « graffer n'est pas taguer »...) offrant des réponses de court terme, plutôt que des engagements pris sur la durée avec les exigences d'institutionnalisation et de gestion qu'ils induiraient.

Cette segmentation des projets, envers des publics variés et selon diverses modalités, peut s'expliquer par le fait que les CME ne disposent pas d'une enveloppe budgétaire globale pour financer leurs projets. Les financements sont versés eux aussi au coup par coup, après que les élus, à qui ont été présentés les projets en séances officielles, ont donné leur accord. Bénédicte Havard- Duclos et Sandrine Nicourd soulignent comment les financements versés aux associations sur leur projet global ont progressivement été remplacés par « *des subventions d'activités versées pour financer des actions précises, des projets dont l'évaluation est indispensable à la poursuite du financement*[751] ». À la segmentation des projets répond ainsi la segmentation des financements dans les CME, comme dans les associations observées par les deux auteures. En outre, la municipalité n'est pas la seule collectivité à financer les projets des enfants. Le conseil général subventionne aussi des activités. L'observation du mode de fonctionnement des CME fait apparaître les liens entre transformations de l'action publique, d'inspiration managériale et milieu associatif. Marie-Hélène Lechien indique que se met en place dans l'ensemble de l'activité publique un processus de rationalisation gestionnaire : « *des emprunts croisés permettent une circulation de schèmes de pensée et d'action équivalents autour des notions de projets, de contrats, d'évaluation et de personne*[752] ».

La forme d'« engagement » promue dans les CME vient donc de prime abord renforcer l'idée développée par Jacques Ion selon laquelle dominerait désormais un « *engagement distancié* », intermittent, à la carte, ou « engagement-zapping », au détriment de formes d'engagement plus traditionnelles et plus totales. À la différence près qu'il semble prématuré d'évoquer tel quel un « engagement distancié » déjà effectif : il paraît plus pertinent de parler de socialisation à cette forme d'engagement. Cependant, cette analyse peut être contestée sur plusieurs points : tout d'abord, cette hypothèse tend à disqualifier le premier type d'engagement par rapport au second, ainsi que le remarque Annie Collovald[753]. L'idée de parler d'un engagement ancien qui aurait été « total », se retrouve en opposition avec un engagement plus distant, plus respectueux de l'individu et de son autonomie. Outre le rapprochement phonétique disqualifiant que l'engagement « total » crée avec l'adjectif « totalitaire », la distinction entre les deux types d'engagement fait passer le plus ancien, davantage associé aux classes populaires, pour obsolète[754]. Ensuite, si les exemples que nous avons donnés

[751] HAVARD-DUCLOS Bénédicte & NICOURD Sandrine, *Pourquoi s'engager ? Bénévoles et militants dans les associations de solidarité*, op. cit., p. 171.

[752] LECHIEN Marie-Hélène, « Aider les autres : trajectoires professionnelles, reconversions militantes et valorisation de la "personne" », in COLLOVALD Annie (dir), L'*humanitaire ou le management des dévouements. Enquête sur un militantisme de « solidarité internationale » en faveur du Tiers-Monde*, op. cit.

[753] COLLOVALD Annie, « Pour une sociologie des carrières morales des dévouements militants », art. cit.

[754] En réalité, s'il devait y avoir une opposition entre deux formes d'engagement, elle ne consisterait pas dans le remplacement de l'une par l'autre avec le temps, mais davantage entre types de militantisme supposés spécifiques aux classes populaires et aux classes moyennes cultivées. Estimer que le militantisme « total » est dépassé contribue alors à délégitimer et invisibiliser politiquement le monde

précédemment valident l'aspect utilitaire et pratique d'un engagement diversifié que l'on peut ventiler à sa convenance et en fonction de ses disponibilités, ils ne doivent pas masquer le fait que de nombreux élus semblent sincèrement attachés aux CME et aux actions entreprises en son sein. L'exemple de Margot donné précédemment l'illustre. En entretien, quelques enfants nous font part de leurs préoccupations, en espérant pouvoir agir, en mobilisant un vocabulaire émotionnel (Agathe : « *Je voulais aider les personnes qui n'ont pas de loyer ni rien, j'ai rappelé les restos du cœur, et aussi j'avais une idée en tête mais je l'ai pas notée, c'était contre le racisme (...) On voit souvent des gens dans la rue mais moi ils me font pitié, mais en fait, si tu peux pas donner à tout le monde... des fois, je donne, mais je peux pas donner à tout le monde, parce que sinon... y en a trop* »; Léo : « *je voudrais distraire les gens qui passent la moitié de leur vie à l'hôpital parce qu'ils doivent quand même s'ennuyer à force, donc c'est faire des jeux avec eux* »). Si les publics visés et les formes d'actions sont fort différents, donnant le sentiment d'un « engagement post-it », le rôle d'élu est ainsi parfois pris très à cœur, à la fois en termes de temps et d'un point de vue affectif. Quand les élus n'étaient encore que « candidats », ils ont dû mettre en avant des thématiques qui les intéressent ou les touchent particulièrement et montrer leur volonté de s'investir pour aider la vie d'autres personnes. Si l'engagement est « distancié », c'est davantage en raison de l'éparpillement des activités que par manque de sensibilité voire de convictions quant aux thématiques abordées. La volonté manifeste de valoriser les effets des activités des CME semble plus pertinente pour qualifier le travail des jeunes conseillers municipaux, « *plutôt qu'une analyse en termes d'engagement distancié, impliquant un retrait possible à tout moment*[755] », comme le souligne également Anne Bory à propos du bénévolat en entreprise. C'est ce que nous observons en étudiant la manière dont se mettent en place les activités des CME.

3. Favoriser des activités en groupe et ludiques : pour quel type de « travail » ?

Les activités des CME sont tournées, nous l'avons vu, vers des domaines liés à la philanthropie, à l'environnement, au cadre de vie. Mais évoquer les thèmes privilégiés ne suffit pas à identifier clairement comment se déroule en pratique un projet mené par les enfants élus. Véronique Bacle, conseillère municipale déléguée

ouvrier et, plus largement, des classes populaires. À ce sujet, voir la note de Lilian Mathieu « Un "nouveau militantisme"? A propos de quelques idées reçues » (http://www.contretemps.eu/socio-flashs/nouveau-militantisme-propos-quelques-idees-recues). Lilian Mathieu ajoute une autre dimension en soulignant qu'ont existé des formes de militantisme « distancié » dès les années 1950 au PCF, pourtant considéré comme l'organisation serait parvenue à fidéliser ses adhérents au point d'être une institution totale ». En outre, même au sein de mouvements récents comme la Coordination des intermittents et précaires d'Ile-de-France (CIP-IDF), l'engagement est fort éloigné d'un militantisme « distancié », et au contraire accapareur de temps et d'énergie, « *au point de mettre en péril la situation économique et les perspectives de carrière de militants qui se dévouent sans compter à leur cause* ».

[755] BORY Anne, *De la générosité en entreprise. Mécénat et bénévolat des salariés dans les grandes entreprises en France et aux États-Unis,* thèse citée, p. 421.

au CME, a éclairé cet aspect en répondant à la question du père d'un élu en séance plénière. Cet homme remarquait que « *parmi les actions qui sont menées, [il] n'en [a] pas vu qui fait apprendre les enfants à vendre et à avoir une rentabilité, une action économique. Il n' y a que des actions sociales, de bienfaisance. Il faut leur apprendre à être économistes, à avoir une rentabilité pour la ville* ». Véronique Bacle lui indique que « *le but est avant tout l'apprentissage de la citoyenneté. On leur apprend à monter un projet dans toutes ses dimensions* », et souligne au passage qu'avoir récolté 1 330€ au profit de l'UNICEF en vendant des calendriers et des livres de cuisine faisait partie d'un projet qui comportait de fait une dimension économique. Mais de quelle citoyenneté s'agit-il ? Nous avons vu précédemment qu'elle semblait se limiter à des aspects de charité et d'assistance, à la résolution de problèmes individuels, et à la collaboration avec des associations. L'individualisation des problèmes et leur réduction à la recherche d'une solution immédiate entraînait une restriction des discussions, alors concentrées sur l'action. Agir apparaît en effet comme le but premier de l'engagement dans les CME, et les débats s'orientent vers la meilleure façon de mener des actions. Selon les promoteurs des conseils, les débats qui s'y déroulent doivent permettre aux enfants de savoir mener des « *projets* » qui leur permettent de développer des « *compétences professionnelles* », qui consistent principalement en des activités de secrétariat pour lesquelles les enfants ne manifestent que peu d'intérêt. Ils sont en revanche bien plus enclins à s'investir dans des activités ludiques : les actions des CME sont en effet divertissantes et se présentent souvent sous forme de jeux.

3.1. Être actif

Se démener, être actif, avoir des idées, proposer des projets... sont autant de comportements valorisés par les responsables des CME. Quand, en effectuant nos premier pas sur le terrain, nous avons demandé aux animatrices de Lille de parler des enfants élus, elles nous ont systématiquement invité à échanger avec « *Mona, elle est pleine d'énergie et déborde d'idées* » (Caroline T.), « *Marina, c'est une vraie pile électrique. On ne s'ennuie pas avec elle, elle a toujours quelque chose à faire* » (Caroline C.), « *Hugo, il est actif* » (Muriel). Ce sont donc d'abord les figures les plus bavardes, dynamiques, énergiques, vers qui renvoient les animatrices, avec enthousiasme, comme si elles valorisaient davantage ce type de profil. En revanche, d'autres sont évoqués sur un ton plus circonspect : « *il est un peu mou* », « *on ne l'entend pas* », « *elle est assez effacée* ». Parler de ceux qui sont en retrait, qui ne semblent pas totalement investis ou peu épanouis dans les activités des CME paraît dérangeant : ceux-là sont décevants. On aimerait que tous les élus débordent d'énergie car, après tout, cela correspond aussi à l'image que l'on se fait de l'enfance[756] : « *quand j'ai commencé à travailler avec des enfants, j'étais étonnée de voir comme les caractères sont déjà*

[756] Caroline révèle ici ses *a priori* sur l'enfance, qu'elle semble associer à la joie et au bonheur. Son étonnement est dès lors grand quand elle constate que certains jeunes élus ne correspondent pas à cette image. Comme l'indique Shulamith FIRESTONE, « *les enfants boudeurs, troublés ou inquiets déplaisent d'emblée : ils font mentir le mythe* », *Pour l'abolition de l'enfance*, éditions Tahin Party, 2002, p. 45.

formés : on voit très bien qui respire la joie de vivre, et on en voit d'autres, pfff ! On a déjà l'impression qu'ils portent toute la misère du monde sur leurs épaules ! Franchement, les enfants, c'est pas que des p'tits rigolos qui posent plein de questions marrantes » (Caroline C.).

Les animatrices rappellent régulièrement qu'il faut envisager « *des projets* ». Lors d'une séance en octobre 2010, Muriel souhaite ainsi que « *pour dans 15 jours [date de la séance suivante], chacun ait réfléchi à un projet* », comme si le fait d'avoir un projet était une fin en soi, quelle que soit la manière dont il est amené. Lors d'une séance à Gondecourt, la deuxième avec Marylin comme animatrice, les enfants élus sont arrivés sans rien avoir préparé. Nous n'avions pas pu assister à la première séance. Marylin nous dit : « *pour la ville, on a cherché plein de projets, on essaie d'en reparler aujourd'hui, mais on avait du mal à trouver un projet qui soit réalisable sur l'année, avec le budget qu'on a* ». Du coup, la séance s'était limitée à chercher un projet, avec des propositions qui partaient « dans tous les sens », dans la mesure où il y avait manifestement un décalage entre les volontés des enfants et ce qui était financièrement réalisable au niveau municipal. Et la première séance avec Marylin à laquelle nous avons assistée s'est déroulée de la même manière : les enfants souhaitaient « *une salle de danse* », « *des écrans plats à l'école* », « *des maillots de foot pour jouer* ». À l'issue de la séance, nous demandons à Marylin s'il n'aurait pas été opportun, dans la mesure où la précédente séance a offert le même spectacle, de faire une sorte de rappel « théorique » aux enfants, sur le domaine d'actions d'une municipalité, le budget dont elle dispose, les équipements disponibles et défaillants, afin d'éviter que ne se reproduisent des moments au cours desquels les discussions ne permettent pas de retirer grand chose, si ce n'est un aperçu des envies des enfants. Marylin nous répond qu'elle est « *là pour mener à bien des projets et être dans le concret très vite. On n'a pas beaucoup de séances dans l'année, alors je n'ai pas le temps de revenir sur ce qu'est une mairie, tout ça... Il me semble que c'est vu en classe* ». L'orientation des débats au CME de Gondecourt ne peut donc être tournée que vers l'action et ses modalités.

Au niveau des enfants, nous ressentons également cette injonction à l'action, et de manière individuelle. Lors de son enquête, Nina Eliasoph, cherchant à s'intégrer dans des associations, était dirigée vers des personnes prises isolément et non, par exemple, vers un « *groupe vraiment super*[757] ». Nous avons également été invité à échanger d'abord avec les plus « actifs ». Ces derniers expriment en effet un discours basé sur l'action et l'entraide : « *je veux aider les personnes* » (Marina) ; « *j'avais envie de participer un peu à la vie du quartier, d'aider certaines personnes... certains enfants qui sont un peu... qui sont pas très bien dans le quartier ou dans les écoles* » (Paul) ; « *ben aux réunions on fait des discours sur les cérémonies de vœux, alors que je trouve qu'on pouvait le faire à la*

[757] ELIASOPH Nina, *L'évitement du politique. Comment les américains produisent l'apathie dans la vie quotidienne*, Economica, 1998, 2010 pour la traduction française, p. 42-43.

maison, notre discours, puis débat sur les projets en réunion, parce que si on est au CME, c'est pour mettre en place des projets » (Léo). Et quand nous leur demandons quelles sont les raisons qui les poussent à s'investir dans le CME, ils répondent systématiquement à la première personne du singulier en évoquant la possibilité d' « *agir* », de « *faire des choses* », comme si l'activité individuelle constituait en elle-même la démonstration de leur engagement.

La première forme de participation consiste donc à « *donner un coup de main* » (Hugo), « *aider là où on peut aider* » (Margot), « *se bouger* » (Paul) pour exercer une activité en collaboration avec une association en s'impliquant dans un programme déjà existant qui propose une aide individualisée. L'accentuation portée sur l'action immédiate quant aux conditions d'existence des plus faibles prime alors sur la construction du projet politique.

3.2. Développer le goût du travail de groupe

Outre l'action, les responsables des CME promeuvent l'idée que le travail réalisé en séance permet aux enfants de développer des compétences dont ils pourront se servir professionnellement ou en tant que citoyens. Il est assez difficile d'estimer comment telle activité pourrait avoir de l'influence sur les capacités professionnelles d'enfants qui n'entreront sur le marché du travail que plusieurs années plus tard. En revanche, nous pouvons aisément remarquer que les capacités demandées aux enfants élus sont davantage des qualités humaines que techniques, toujours liées à l'aspect philanthropique de leurs activités : quand ils se retrouvent en compagnie de personnes handicapées ou âgées, il leur est demandé de faire preuve de compréhension, d'écoute, d'empathie, d'être souriants et dévoués. Quant aux compétences manuelles que requièrent d'autres activités (graffitis, ramassage de déchets, plantation d'arbres...), elles ne nécessitent pas de formation technique ou intellectuelle particulière, chacun effectuant la tâche à sa façon sans recevoir de consigne. Elles ont en revanche un avantage indéniable du point de vue de l'image : elles offrent le spectacle d'enfants qui se ressemblent tous, car souvent vêtus des mêmes protections - ces activités étant souvent salissantes - ou du même T. Shirt spécialement confectionné pour l'occasion, ce qui donne le sentiment qu'un groupe des enfants élus existe en tant que tel. Leur visibilité dans de telles occasions peut en outre renforcer les représentations idéales que l'enfance véhicule. Par exemple, ramasser les déchets n'est pas une activité valorisante : elle est salissante, fatigante, physiquement éprouvante, peut sembler sans fin et, sur une échelle du prestige des professions, celle d'éboueur ne figure pas en bonne place. Cependant, si des enfants s'allient avec des éboueurs pour ramasser des détritus et donc effectuer la même tâche manuelle et peu qualifiée qu'eux, alors cette activité peut revêtir une connotation positive : ils se retrouvent dans la même situation que les « professionnels » et appartiennent alors à la même entité collective, n'hésitant pas à enfiler des « costumes d'éboueurs ». Les enfants élus qui prêtent main-forte pour la propreté des rues sont alors perçus comme étant des personnes dévouées et généreuses : elles choisissent d'aider, alors qu'elles pourraient et préféreraient certainement « *jouer* »

(ce qui correspond à la vision stéréotypique des enfants). Ainsi, pendant que nous regardions des jeunes conseillers ramasser des déchets, nous pouvions entendre : « *c'est bien de voir ça, que les enfants ne font pas que jouer, pour faire des choses utiles pour les adultes* » (père de Luna). Ainsi, l'idée selon laquelle les enfants seraient imperméables aux problèmes des adultes renforce le prestige des premiers quand ils participent à une activité traditionnellement dévolue aux seconds, alors même et parce que cette activité est socialement peu valorisée[758]. Le travail en groupe effectué pour ce type d'activité suscite de nombreux compliments et permet du coup aux enfants de la mettre en avant et de l'ériger comme une activité-modèle : « *quand on a ramassé les déchets, c'est le truc où on nous a le plus dit "c'est bien, vraiment c'est bien", et les animatrices disaient que c'était grâce au travail de groupe* » (Léa) ; « *ramasser des saletés, c'était pas très bien, mais ce qui était bien, c'est qu'on nous a bien dit qu'on l'avait bien fait et que c'était difficile, alors tout le monde a été félicité* » (Sofiane).

En dehors des activités en extérieur, le travail de groupe souhaité par les animatrices des CME consiste aussi en des courriers à rédiger pour les partenaires potentiels. Concrètement, quand de jeunes élus proposent un projet, l'animatrice se charge de déterminer quelle personnalité ou quel groupement institutionnel saurait y répondre. Puis, les enfants concernés se chargent de rédiger collectivement une lettre dans laquelle ils font part de leur demande. Ce type d'exercice est présenté par les responsables des conseils comme partie intégrante du travail d'un élu, il est donc important de s'y familiariser : « *quand on travaille en mairie, on n'est pas tout seuls, on a des partenaires, y a des demandes de subventions à faire, il faut négocier, etc, et c'est pareil au niveau des enfants, on veut leur montrer que tout n'est pas réalisable et qu'il faut savoir travailler collectivement* » (C. Lefebvre) ; « *être élu, c'est savoir monter un projet, et pour monter un projet, on a souvent besoin d'aide, il faut donc solliciter d'autres personnes et travailler avec elles* » (Muriel). Les séances de travail se réduisent donc à des discussions qui portent sur les actions et sur le meilleur moyen de les concrétiser, avec les institutions et les partenaires existants, considérés comme des entités immuables avec lesquelles il faut agir et entretenir des actions de partenariat, sans questionner leur existence ou leur légitimité. Les projets proposés ne se font qu'en réaction à une situation concrète donnée, et offrent des solutions s'appuyant sur les institutions existantes. Cette partie du travail est souvent laborieuse.

[758] Everett Hughes a développé la notion de « sale boulot », qui recouvre les tâches pénibles et socialement dévaluées qui de nombreux métiers. Il a montré que si, dans l'ensemble, ces tâches contribuent à dévaluer l'image que les travailleurs se font de leur travail, elles peuvent, pour ceux qui se situent en haut de la hiérarchie, participer du prestige de leur position. C'est le cas par exemple des médecins, pour lesquels le traitement du corps humain « confère au métier son charisme », là où, pour les infirmiers et les aides soignants, il incarne essentiellement une tâche ingrate. Aussi, on peut considérer que se réjouir de voir des enfants ramasser des déchets est l'un des nombreux symptômes indices du prestige social dont jouissent les enfants. HUGHES Everett, « Le travail et le soi », *Le regard sociologique*, p. 107-121, Ed. de l'EHESS, 1996, p. 75-85.

Quand le CME de Gondecourt tente d'écrire collectivement une lettre

Anne-Sarah soulève un problème au sein de l'école concernant « les animateurs de cantine » : « *on nous disait qu'il y aurait des activités le midi, mais les animateurs ne font que surveiller !* »
Thomas propose de « *remplacer les animateurs par des caméras, ça reviendra au même* ».
Tout le monde bavarde pour savoir comment contourner les caméras : « *on pourrait mettre du papier toilette mouillé dessus* » (Thibault); « *non, tu la tagues* » (Thomas)
Marylin propose d'écrire un courrier à Mathieu, l'un des animateurs de cantine. Anne-Sarah la coupe : « *oui, pour démissionner ! Vous êtes mis à la porte* ! » Les enfants rient.
Alice intervient pour indiquer qu'il y a tout de même des activités le midi, mais seulement réservées à certaines personnes (malades) ou à certaines périodes : « *en fait, il y a des cerceaux, tout ça, mais ils nous les donnent que pendant les vacances, quoi !* ».
Marylin propose donc de préparer la rédaction d'un courrier pour savoir s'il est possible d'instaurer un système d'activités le midi : « est-ce que vous voulez qu'on écrive un courrier pour demander ça, ou on laisse tomber ? On peut tenter ! ». « *Ouais, comme au collège, y a des activités le midi : ping-pong, volley et tout, le midi* » dit Thomas.
Marylin : « *Mais il faut vraiment des idées à proposer. On verra ce qu'ils nous répond, peut-être qu'ils répondra non, mais au moins on aura essayé* ».
Anne-Sarah : « *Sinon il démissionne* »
Les enfants sont très agités, se chamaillent et semblent prendre du plaisir à émettre des propos farfelus. Finalement, pour les calmer, Marylin propose de les mettre sur la rédaction de la lettre. Mais leur comportement ne change pas : Anne-Sarah propose de commencer par « *mesdames mesdemoiselles messieurs, est ce que vous voudriez déménager ?* »
Marylin rappelle à l'ordre plusieurs fois les élus : « *on va essayer d'être un peu sérieux, pour avoir gain de cause...* » ; « *allez, vous essayez de rester calmes* » ; « *essayez de rester un minimum sérieux pour qu'on puisse avancer* ».
« *Présentez vous, déjà !* »
Thomas : « *Je m'appelle..* »
Anne-Sarah : « *Moi c'est Anne-Sarah !* »
Marylin : « *non mais... une lettre qu'on va faire tous ensemble ! Présentez vous comme le conseil municipal d'enfants. Présentez pour quoi vous lui écrivez, et présentez lui vos idées. Hé ! Non mais je blague pas, sinon ça sert à rien !* ».
Maxime rencontre un problème : il ne parvient pas à ouvrir sa sucette. Elle passe alors de main en main, chacun tente de l'aider cela crée encore de l'agitation.

Quelques instants après, Alice hurle à Estelle : « *mais ! Arrête de tricher, euh !* ». Marylin lui dit que « *on fait ça tous ensemble, y a pas de problème !* »

Marylin décide de désigner successivement plusieurs élus afin que la lettre soit écrite sur un tableau au fur et à mesure des idées exprimées. Chacun veut que son tour d'écriture arrive, les enfants se bousculent et s'invectivent non pas pour exprimer des idées mais pour se retrouver au tableau face aux autres. Anne-Sarah parvient à un moment à se saisir des feutres et à les cacher. Enfin, Marylin demande si les enfants connaissent une formule de politesse pour conclure la lettre. Estelle propose « *merci* » et Thibault « *merci beaucoup* ».

(26 mars 2011)

La lettre est finalement écrite tant bien que mal sur le tableau, avant qu'elle ne soit reprise et corrigée par Marylin après la réunion. Le travail de groupe effectué en séance offre régulièrement le spectacle de jeunes élus plus attentifs à « amuser la galerie » qu'à se prendre au jeu de l'exercice demandé. Le CME passe dans ce cas beaucoup plus de temps à discuter de tournures de phrases pour un courrier que des actions à mettre en œuvre, au nom d'un principe selon lequel « *il faut savoir écrire un*

courrier quand on est élu », ce qui relève en fait davantage de l'exercice scolaire, ce qui peut expliquer les réticences qu'ont les enfants à s'y investir. Ce rejet de ce qui se rapproche de l'école se ressent quand Marylin demande aux conseillers de lever la main avant de prendre la parole. Estelle lui répond : « *non, je veux pas faire comme à l'école !* ». Quand on demande aux enfants présents à cette séance ce qu'ils ont pensé de l'exercice de rédaction d'un courrier, ils s'accordent pour souligner sa dimension rébarbative : « *c'était pas très drôle* » (Lisa) ; « *je me suis un peu ennuyée, on se serait cru à l'école, en français* » (Alice) ; « *je préfère qu'on discute des projets, aujourd'hui c'était nul* » (Thibault) ; « *si c'est pour faire du français, autant aller à l'école. J'aime pas faire ça, y aurait des trucs plus marrants à faire* » (Maxime). Le travail en groupe lors des séances de travail présente donc le risque de se rapprocher d'exercices scolaires que les conseillers n'affectionnent pas, contrairement aux activités en extérieur ou, plus globalement, celles qui font appel à des compétences peu mobilisées dans le cadre scolaire. C'est justement la manière dont se présentent les projets des enfants lorsqu'ils sont finalisés et mis en œuvre : sous forme ludique et amusante.

3.3. Faire des activités ludiques

Contrairement au travail effectué dans le confinement des réunions, l'expression publique du travail est résolument orientée vers le divertissement et la dimension festive et joyeuse de l'engagement. Dans la mesure où tous les enfants ne sont pas nécessairement fortement investis dans toutes les activités, il faut rendre la participation amusante et « sympa ». Même si nous avons parfois entendu des paroles d'enfants indiquant qu'ils pouvaient être demandeurs de cette dimension ludique (Alice à Gondecourt, répondant à Marylin qui demande ce qui pourrait être organisé pour une soirée avec les personnes âgées, souhaite « *quelque chose de rigolo* »), celle-ci est justifiée par les attentes et besoins supposés des enfants, qui ne sauraient tenir une demie-journée entière sans avoir la possibilité de se divertir (Charline Lefebvre : « *les enfants, ça ne tient pas en place longtemps, alors il faut trouver de quoi les distraire* » ; Amandine : « *il ne faut pas qu'ils s'ennuient, on doit toujours trouver de quoi garder leur attention donc rendre les activités plaisante*s »), les enfants étant associés à l'idée de jeu (Muriel : « *c'est important d'avoir une dimension ludique dans les activités, comme ça les enfants s'y retrouvent mieux* » ; Caroline C : « *ben oui, faut les amuser aussi, même dans des projets sérieux, ça leur permet de comprendre davantage* »). En entretien, l'une des animatrices souligne cette volonté de distraire les enfants au cours des activités effectuées par les CME :

> « *Ça fait 3 ans que les CME de Lille-Sud et du Faubourg de Béthune, qui sont vraiment limitrophes de la cité hospitalière, organisent une kermesse pour les enfants hospitalisés, mais alors, pareil, l'idée, c'est que voilà c'est pas on arrive et on donne des cadeaux aux petits enfants malades, y a quand même un jeu, un échange, il faut quand même gagner des points pour aller chercher ses lots,*

quoi. C'est pas juste de la... comment on dit ? De la solidarité, mais avec des guillemets quoi, c'est pas... C'est pas vraiment ça. C'est plus pour les distraire, pour penser à autre chose. On a aussi des journées, comme la journée récréative au profit du secours populaire, solidarité aussi avec les animaux. Les gamins du centre organisaient l'année dernière la fête du chien pour ramasser aussi un petit peu de ... on pouvait faire des dons de croquettes, ou des dons en argent pour un refuge à Villeneuve d'Ascq, etc. Solidarité avec les personnes âgées, on organise beaucoup de rencontres en résidences de retraite. Y a vraiment.. C'est divers et varié... Des projets dans le sport, dans la citoyenneté. A Lille Sud y a un projet, ça va faire la neuvième année, c'est le tournoi du fair-play : c'est un tournoi sportif entre toutes les écoles de Lille-Sud. Et ça c'est venu aussi d'enfants de Lille-Sud qui disaient 'ben voilà, on a une image de sauvages, de voyous, etc, mais on peut, on veut prouver que même dans le sport on peut s'affronter mais en étant fair-play quoi'. Ils ont monté ce projet là, chaque année la discipline sportive change, mais toutes les écoles s'affrontent, sur le fair-play, donc ils sont pas notés au nombre de buts, au nombre de paniers etc, ils sont vraiment notés sur le fair-play vis à vis de l'arbitre, le fair-play par rapport à ses équipiers déjà, est-ce qu'on joue perso, est ce qu'on fait des passes ou pas, le fair-play vis à vis des adversaires, et le public aussi. Le public aussi est noté, enfin le reste de la classe, de l'école qui...

Ah oui, sur les encouragements...

Voilà, soit il encourage son équipe, ou soit il insulte ses adversaires, et... ça marche super bien quoi. Ah oui, puis chaque année ils attendent... toutes les écoles de Lille Sud attendent avec impatience de remettre leur titre en jeu et tout, ça cartonne, ça marche super bien ».

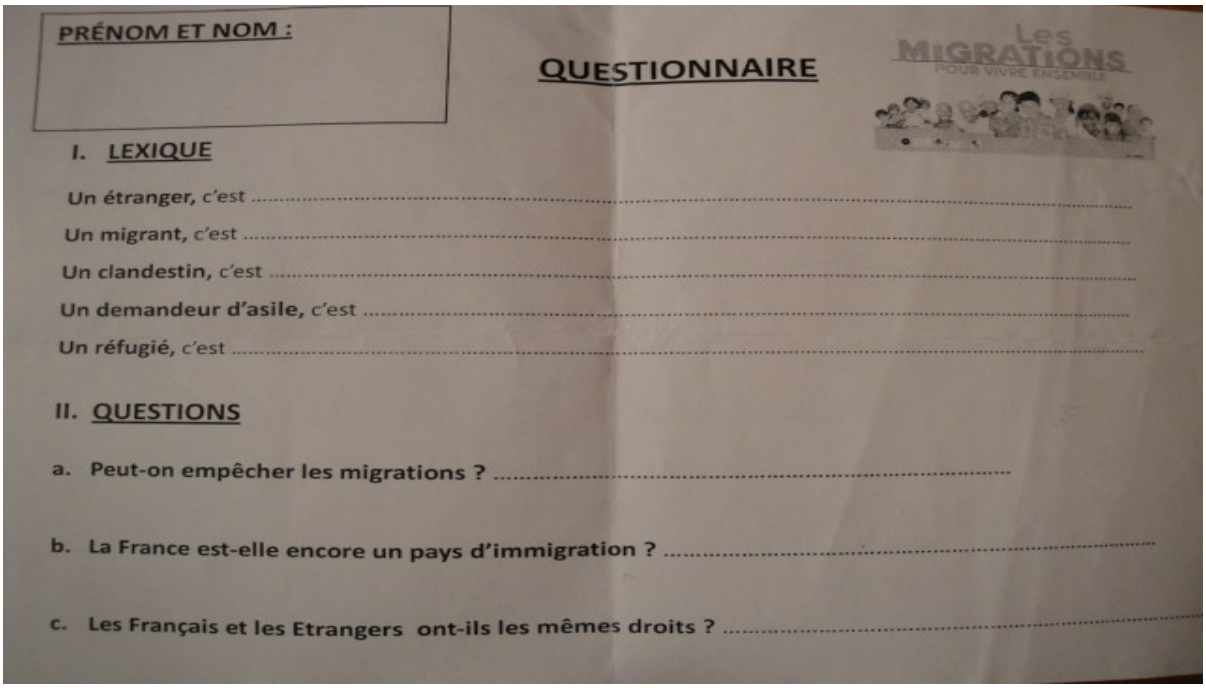
Il s'agit donc de traiter de sujets importants, toujours les mêmes (l'exclusion, la solitude, le vieillissement...), mais sans tomber dans des explications complexes sur leurs origines et en les évoquant et en les traitant de façon plaisante. Nous retrouvons là encore des parallèles avec les journées de bénévolat organisées dans le cadre du mécénat d'entreprise, ou les « séminaires » organisés par certaines grandes entreprises. Dans sa thèse, Anne Bory cite un extrait de l'ouvrage *Le mythe de l'entreprise*, de Jean-Pierre Le Goff, qui résume la façon dont elles s'organisent : « *le but est de parvenir à créer un événement choc qui puisse créer une émotion collective. L'événement doit rassembler un maximum de salariés. Après le discours de la direction viennent les attractions et jeux divers : concert, ballet chorégraphique, recherche d'un trésor en forêt...* ». En effet, les thèmes soulevés par les enfants sont de nature à susciter une émotion en rapport avec une inégalité ou un dysfonctionnement, appelant une réaction immédiate dont les modalités de réalisation doivent être agréables, ce qui permet, par exemple, lors de la venue d'associations le 21 mars 2012 à l'hôtel de ville de Lille à l'occasion de la journée mondiale contre le racisme, d'organiser un concours : il s'agit de répondre à des questions en rapport avec les thématiques que défendent les associations présentes, et dont on peut trouver les réponses en allant interroger les bénévoles qui tiennent les stands de leur association et en présentent les objectifs. Tenter de sensibiliser les enfants par le biais d'un concours relève d'une démarche pédagogique qui se veut à la fois éducative et plaisante, comme nous l'indique un des responsables présents de la LICRA : « *c'est une manière de toucher les enfants plus facilement que si on leur explique de façon un peu abstraite ce qu'on fait... Là, c'est sous forme de questions/réponses, c'est très concret, présenté de façon simplifiée, avec des choses qu'ils peuvent voir au*

quotidien, pour leur montrer que ce sont des questions très présentes (...) On ne s'immisce pas trop dans le caractère idéologique, c'est pas notre rôle. On présente des faits (...) C'est faire d'une pierre deux coups : on parle des associations, et les enfants s'amusent ! ». L'objectif des bénévoles est que le questionnaire soit rempli par les enfants à l'aide d'adultes qui viendraient leur donner des explications complémentaires sur les thèmes soulevés, ce qui leur permet alors de ne pas se montrer trop insistants auprès des enfants par rapport à des questions dont on estime qu'elles doivent avant tout être discutées en famille, ce qui revient à confirmer ce que nous avons écrit dans le premier chapitre sur le « domaine réservé » de la famille quant aux questions politiques relatives aux préférences idéologiques. Mais l'existence du concours permet aussi aux parents « délaissés » par leur enfant élu de s'intéresser également aux questions posées par les associations. Ainsi, le grand-père de Pierre se retrouve seul car Pierre, visiblement ravi de l'organisation de l'après midi, prépare des gâteaux sur le stand de SOS-Racisme. Nous constatons qu'il tente de répondre au questionnaire et rencontre quelques difficultés :

Le grand-père de Pierre ne parvient pas à citer des mots d'origine étrangère. Nous lui soufflons l'idée qu'en cherchant du côté culinaire, on devrait pouvoir trouver des réponses assez facilement. Presque chaque réponse trouvée a été l'occasion pour lui de nous évoquer un thème d'actualité ou un souvenir lié à son histoire personnelle : « *alors, un mot d'origine turque euh... Kebab, c'est bien ça ! Y en a un à côté du poste où Strauss-Kahn est venu, hé hé*[759] *! Ah, celui-là, il manque pas d'air...*(...) *La France est-elle encore un pays d'immigration ? J'ai dit oui. Tu vois, moi je suis d'origine ukrainienne, mais c'est vieux !* ».
Ces deux exemples ont été suivis de longs développements sur le parti socialiste d'abord (il a évoqué son engagement passé) puis sur l'immigration ensuite et la manière dont sa famille s'est installée en France. Ce genre de conversation ressemble probablement à ce que les bénévoles souhaitent faire de leur présence... sauf que, dans ce cas, Pierre n'est pas là, trop pris par les divertissements proposés.

(21 mars 2012)

[759] Dominique Strauss-Kahn a été placé en garde à vue à Lille le 21 février, pour « complicité de proxénétisme » et « recel d'abus de biens sociaux » dans l'affaire dite « du Carlton ».



PRÉNOM ET NOM :

QUESTIONNAIRE

Les MIGRATIONS POUR VIVRE ENSEMBLE

I. LEXIQUE

Un étranger, c'est .....

Un migrant, c'est .....

Un clandestin, c'est .....

Un demandeur d'asile, c'est .....

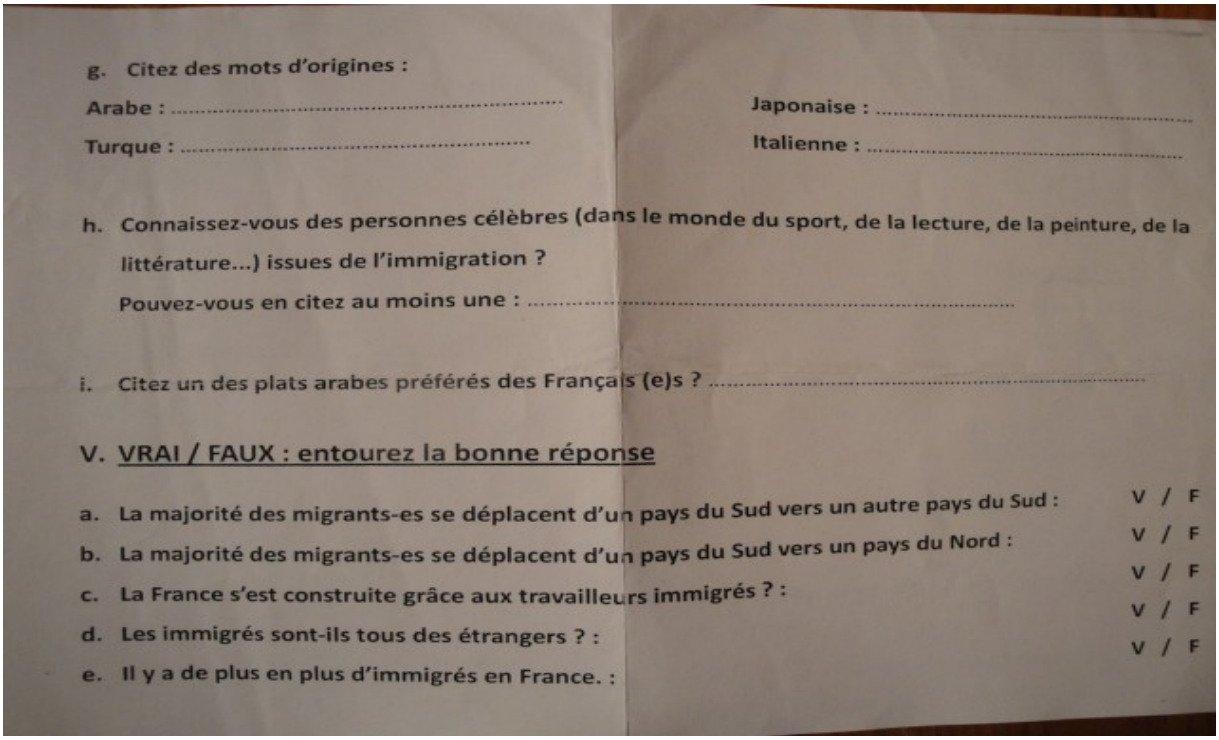
Un réfugié, c'est .....

II. QUESTIONS

a. Peut-on empêcher les migrations ? .....

b. La France est-elle encore un pays d'immigration ? .....

c. Les Français et les Etrangers ont-ils les mêmes droits ? .....



g. Citez des mots d'origines :

Arabe : .....

Turque : .....

Japonaise : .....

Italienne : .....

h. Connaissez-vous des personnes célèbres (dans le monde du sport, de la lecture, de la peinture, de la littérature...) issues de l'immigration ?

Pouvez-vous en citez au moins une : .....

i. Citez un des plats arabes préférés des Français (e)s ? .....

V. VRAI / FAUX : entourez la bonne réponse

a. La majorité des migrants-es se déplacent d'un pays du Sud vers un autre pays du Sud : V / F

b. La majorité des migrants-es se déplacent d'un pays du Sud vers un pays du Nord : V / F

c. La France s'est construite grâce aux travailleurs immigrés ? : V / F

d. Les immigrés sont-ils tous des étrangers ? : V / F

e. Il y a de plus en plus d'immigrés en France. : V / F

Ce même jour, la LICRA propose « le jeu de l'oie de l'antiracisme et du civisme ». Le principe est le suivant : comme un jeu de l'oie classique, il s'agit d'un parcours où l'on déplace des pions en fonction des résultats d'un dé. Chaque case est numérotée (de 1 à 42) et correspond à une question. Celle-ci est posée par un membre de la LICRA, et le fait de trouver la réponse donne le droit de rejouer (dans les faits, la question est posée à tous les participants et chaque joueur lance le dé à tour de rôle).

C'est donc moins le but du jeu (arriver en tête) que les réponses aux questions qui importe. Ces questions peuvent porter sur du vocabulaire (« *François, le copain de Samy, ne veut pas jouer avec les filles parce que ce sont des filles. On parle alors : 1. de sexisme ? 2. d'indifférence ? 3. de camaraderie ?* »), des éléments de connaissances historiques (« *Nelson Mandela, prix Nobel de la paix, a combattu pour les droits de l'Homme et l'égalité dans l'un de ces trois pays. Est ce : 1. l'Angola ? 2. la Malaisie ? 3. l'Afrique du Sud ?* »), ou des scènes de la vie quotidienne sous forme de cas pratique : (« *Quand il discute avec ses amis, Samy écoute attentivement ce qu'ils disent et acceptent que l'on exprime des idées différentes des siennes. On parle alors : 1. de bêtise ? 2. de faiblesse ? 3. de tolérance ?* »). Chaque réponse est accompagnée d'un commentaire des bénévoles de la LICRA, qui profitent des questions posées pour demander aux enfants d'aller chercher dans leur mémoire des souvenirs personnels au cours desquels ils auraient pu être confrontés à des cas de discrimination. Il s'agit de définir en creux le modèle d'un individu tolérant, qui prête attention à son environnement et refuse l'injustice.

Case n°33 :

Samy a vu une bande de jeunes qui se moquaient de François et Pierre, ses voisins qui vivent ensemble et se tenaient par la main dans la rue. Il est outré et le dit à sa mère qui lui répond qu'il s'agit:

1: d'homophobie?
2: de curiosité?
3: de respect?

- *Il peut arriver que des enfants choisissent la réponse 2. C'est Samy qui fait preuve de curiosité! Quand on se moque, il est difficile de parler de curiosité.*
- *Donc on aborde le mot « homophobie ». Il peut être intéressant de faire découvrir les deux racines: « homo » qui veut dire « semblable » et « phobie » qui signifie « peur ». Peur de ceux et celles qui ont une vie sentimentale avec une personne du même sexe. En réalité, le terme « homophobie » est employé pour souligner la haine à l'égard de ces personnes.*
- *Dès lors, grâce à l'étymologie ont peut souligner le passage de la « peur » à la « haine ». Le mot « xénophobie » permettrait la même démarche.*
- *On peut rappeler que la Loi punit les actes d'homophobie.*

Extrait du « jeu de l'oie de l'antiracisme et du civisme ». Les éléments écrits sous les propositions sont des notes sous forme de pense-bête qui peuvent servir de base de discussion avec les enfants pour les membres de la LICRA.

Les associations disposent de nombreux d'objets qui permettent de visibiliser leur logo et les thèmes qui leur sont chers : autocollants, pin's, broches. Ceux-ci sont distribués aux enfants, qui trouvent qu'il est amusant de couvrir ainsi une partie de leurs vêtements.

Inga, avec deux autocollants du MRAP et un de la LICRA.

Les séances officielles à Lille permettent d'avoir un aperçu exhaustif des actions menées et de la dimension divertissante qu'elles incluent. Nous remarquons que les enfants élus font toujours référence au plaisir et à l'amusement qu'ils ont eu, dans le cadre de thèmes qui pourtant, *a priori*, ne laissent pas présager de la distraction outre mesure. Mais ces thèmes sont rendus distrayants, par la création de jeux effectués en groupe, et sont ouverts à tous, avec la présence possible des parents.

La dimension ludique des activités enfantines

Yacouba : « *Dans le cadre de la semaine du développement durable, nous avons été invités à une journée d'animation parents/enfants à l'école de Phalempin le 2 avril 2011. Le matin, nous avons joué à un jeu intitulé "êtes-vous durable ?", où on lançait un dé et, après, on devait aller répondre à des questions. C'était intéressant, on a appris plein de choses. Le midi, nous avons mangé et nous avons eu une (sic) pendule pour nous amuser et jouer dans la forêt etc* »
Éline : « *Dans le cadre de la semaine du développement durable, nous avons été invités à une journée d'animation parents, enfants, à l'école de Phalempin le samedi 2 avril 2011. Le matin, nous avons joué aux jeux « êtes vous durable ? » et nous devions répondre à des questions sur différents thèmes. Le midi, nous avons partagé un repas bio, et l'après midi nous pouvions participer à plusieurs ateliers comme la fabrication d'un papier recyclé ou la construction d'éoliennes. C'était super* »
Véronique Bacle : « *Voilà, dans le cadre de la semaine du développement durable, les enfants peuvent se rendre à ces activités avec leurs parents* »
Une conseillère de quartier : « *Ah, c'est bien, c'est une bonne idée !* »
Véronique Bacle : « *Alors j'ai vu qu'on pouvait même faire de la peinture écologique, avec du jus de betterave, vous avez vu ça..? Non, du jus de chou ! De chou rouge (rires) !* »

Ilona :« *Lors d'une réunion au mois de mars, nous avons été sollicités pour participer à l'opération « bien vivre, bien manger », qui s'est déroulée le 13 avril après midi sur le parking concorde (...) Tout d'abord, nous avons fait une exposition photos sur la propreté du quartier, puis nous avons tenu un stand de jeux sur le tri et le recyclage des déchets* ».
Abdoulaye : « *Le jour de la manifestation, nous avons commencé l'après-midi en nettoyant les espaces verts de Concorde. Nous avons accroché notre exposition au milieu du village de tentes. Nous avons fait ensuite plusieurs jeux : un basket poubelle, pour apprendre à trier les déchets, des quizz sur le recyclage, et les plus petits pouvaient faire des coloriages sur le thème de la propreté et du respect de la nature. Ce que nous avons préféré, c'est le découpage de légumes. Nous avons été très heureux de participer à cette manifestation, il y avait beaucoup de monde* ».

Ilona : « *On voudrait organiser une sortie avec les personnes âgées du quartier. Les enfants du CME de Vauban-Esquersmes ont aussi le même projet alors nous avons eu l'idée de faire la sortie ensemble, par exemple en allant à la ferme des Dondaines. On pourrait visiter la ferme, jouer avec les jeux traditionnels, et ensuite partager un goûter tous ensemble* ».

À l'occasion de la journée mondiale du refus de la misère, le 17 octobre 2010, le service de la solidarité de la mairie de Lille a proposé aux enfants de participer à des ateliers d'écriture pour faire du slam, avec l'opération « *rap parle en rimes* », afin de les réciter sur scène dans la soirée.

Nous retrouvons donc dans les activités organisées par les CME, au delà de l'objectif formel de solidarité, les notions d'amusement, de jeu, de divertissement, et la volonté de trouver du plaisir en dépit des situations peu joyeuses dans lesquelles les enfants se retrouvent. En effet, être confronté à des personnes âgées en situation de solitude ou expliquer que la nature est polluée n'est pas spécialement stimulant. Seulement, la dimension festive des manifestations tend à prendre parfois le pas sur les objectifs initiaux de la mobilisation. Quand nous

interrogeons les enfants élus après quelques heures d'une telle activité, ils évoquent le plaisir qu'ils ont ressenti à s'amuser, et oublient les causes de la mobilisation initiale, comme Emma, qui retient de son après-midi passé avec des associations antiracistes que, désormais, elle « *sai[t] faire des gâteaux* », Taleb, « *content d'avoir essayé de jongler avec des quilles* », ou Amine, satisfait d'avoir « *raconté des histoires aux petits* ». Quand nous leur demandons s'ils connaissent les associations présentes, ils répondent respectivement qu'il s'agit « *d'associations de cuisine* », « *d'une école de cirque* », et « *d'associations qui font des livres* ». À de nombreuses reprises, lors de telles manifestations, les propos des enfants s'attardent davantage sur la forme que sur le fond de l'activité : Gabriel se rappelle « *avoir gagné un jeu* » en rendant visite aux personnes âgées d'une maison de retraite, mais n'a que des souvenirs confus des raisons de sa présence (« *c'était pour euh...les voir chez eux* ») ; Sofia se rappelle s'être « *bien amusé dans la forêt, on a couru, on est monté sur des arbres* », et considère cette activité comme « *une sortie* », sans davantage de précisions ; Max se rappelle que le « basket-poubelle » a surtout permis de démontrer son « *adresse* » au tir. L'accent mis sur le côté divertissant, pour le cas des rencontres avec des personnes âgées ou des manifestations liées à la défense de l'environnement, ou sur le côté organisationnel, comme pour la collecte de denrées alimentaires ou de bouchons en plastique, marque davantage les enfants que les éventuelles relations qu'ils noueraient avec des personnes rencontrées. Par exemple, quand nous revenons avec les jeunes élus sur les moments passés en maison de retraite, aucun n'est capable de nous restituer autre chose que des échanges relativement superficiels sur la météorologie, les goûts alimentaires ou le travail qui leur est demandé à l'école. Nous avons vu qu'ils sont en position d'attente, n'engagent pas de conversation et considèrent que leur présence est suffisante en elle-même pour être « solidaire » avec les personnes âgées. Comme nous le confie Caroline T., « *c'est difficile d'engager une conversation entre jeunes et vieux. Mais je crois que le simple fait d'avoir la visite distrait les plus âgés* ». L'arrivée des enfants en maison de retraite est marquée par un instant où « jeunes » et « vieux » se regardent sans savoir qui doit aborder les autres. Ce sont les animatrices qui, connaissant quelques-uns des résidents[760] à force d'y retourner une année sur l'autre, surjouent un ton enjoué et disent aux enfants : « *bon, on va dire bonjour !* ». Les enfants s'approchent alors timidement des plus âgés, répondent poliment aux rares questions, et s'empressent d'installer les jeux de société amenés. En dépit de la bonne volonté des organisateurs, jeunes et vieux, pauvres et moins pauvres, ont du mal à communiquer au-delà d'un discours rhétorique et phatique. La brièveté de l'engagement des enfants empêche la création de relations suivies sur le long terme : les rencontres avec des populations « différentes » se limitent alors à une forme de bavardage amical pour passer le temps.

3.4. Les activités enfantines, entre engagement et travail

Si nous avons parfois mobilisé le terme de « travail » pour désigner ce que font les enfants, il fallait entendre ce terme comme synonyme d'« activité ». Mais n'est-ce pas

[760] Assez peu, car le turn-over est assez important dans ces établissements.

plus que cela ? Autrement dit, les activités des enfants ne peuvent-elles pas parfois s'assimiler à un travail qui se substituerait à des emplois ? Là encore, des parallèles avec des évolutions récentes du monde associatif nous semblent pertinents. Maud Simonet souligne[761] que le volontariat qui s'exerce sous différents statuts (volontariat civil, associatif) dans les associations, et *a fortiori* le bénévolat, véhiculent l'image d'un désir altruiste d'engagement, un don de soi, un élan de générosité, un intérêt porté aux « autres ». Cependant, dans les faits, c'est bel et bien de travail dont il est parfois question. Alors que les discours des volontaires ou des bénévoles associent la motivation de leurs actions au désintéressement ou à l'utilité sociale, au motif qu'elles ne reposent pas sur une contrainte mais sur la seule volonté individuelle, Maud Simonet explique, sans nier pour autant cette dimension citoyenne que perçoivent les acteurs, que « *l'analyse du bénévolat comme travail vient compléter [ces discours] et même les complexifier, en pointant les contradictions qui peuvent s'opérer entre sens de l'engagement associatif et réalité du travail bénévole, entre appel public à la citoyenneté et instrumentalisation de celle-ci*[762] ». Cela signifie que, au delà des discours centrés sur la citoyenneté, sous-entendu détachés de l'action étatique comme l'entendait Tocqueville, l'État est un acteur majeur de la construction et de l'instrumentalisation de ce travail bénévole. De la même manière, dans les CME, les discours officiels des responsables centrés sur la citoyenneté et l'attention portée aux « autres », démunis, ne doivent pas laisser de côté le fait que la réorganisation de l'État et des missions dévolues à chacun de ses démembrements fait de l'État un acteur à part entière de ces actions qui, dans certains discours, l'en excluent. Notamment, pour ce qui concerne les CME, l'échelon municipal dispose de compétences importances en matière d'action « sociale », et les relations privilégiées qu'il entretient avec certaines associations subventionnées favorisent des activités concertées avec le monde associatif. À ce propos, s'ajoute la transformation des modes de financement public du monde associatif, puisque l'on passe, grossièrement, d'une logique de la « subvention » (la puissance publique apporte son soutien à une initiative privée sans exigence de contrepartie) à une logique de la « commande publique » (l'association est considérée comme un opérateur de politiques publiques)[763]. Les associations sollicitées par les mairies pour qu'elles s'associent aux projets des enfants confortent l'idée, soulignée par Matthieu Hély, que le monde associatif est en voie de « dualisation » (ou de « *dualité concurrentielle*[764] ») entre des organisations traditionnelles régies par la loi de 1901 dont l'administration est exclusivement à la charge de bénévoles, et un pôle constitué d' « entreprises associatives », qui ont pour mission d'appliquer des politiques publiques, dans une forme de sous-traitance des politiques publiques.

[761] SIMONET Maud, *Le travail bénévole, Engagement citoyen ou travail gratuit ?*, op. cit., p. 7-8.
[762] *Ibid.*, p.14.
[763] HELY Matthieu, « Le travail salarié associatif est-il une variable d'ajustement des politiques publiques ? », *CNAF Informations sociales*, 2012/4, n°172, p. 34-42.
[764] BARTHELEMY Martine, *Associations : un nouvel âge de la participation ?*, op. cit., p. 117.

Comme l'indique le quatrième de couverture de l'ouvrage de Martine Barthélémy, « *le "retour" au local est, en partie, organisé par l'État. La prise en charge des préoccupations concrètes des citoyens renvoie les associations vers une gestion de l'urgence et les éloigne du projet politique. La défense de l'altérité du "mouvement" associatif masque son extrême hétérogénéité et son implication dans des rapports de pouvoir*[765] ». Il ne s'agit donc pas de considérer qu'il y aurait un désengagement de l'État, mais davantage une réorganisation de ses modes d'intervention, avec un soutien affiché à ces « entreprises associatives » qui permettent de mettre en œuvre des politiques publiques. L'immixtion étatique dans le monde associatif est peu étudiée, précisément en raison de la prégnance de la perception tocquevillienne quant à la séparation supposée entre deux univers prétendument exclusifs l'un de l'autre : « *cette opposition entre État et engagement bénévole, dessinée par Tocqueville et largement reprise depuis, masque à quel point l'État est un acteur central des mondes sociaux du bénévolat et combien le travail bénévole est, en partie du moins, un travail public*[766] ».

Dans cette nouvelle configuration du monde associatif, tout se passe comme si les salariés et les bénévoles des associations réalisaient les missions du secteur public dans les conditions du secteur privé, voire dans les plus mauvaises conditions du privé. Côté salariés, Matthieu Hély souligne que l'exploitation des déclarations annuelles de données sociales pour l'année 2008 indique que près du tiers des salariés employés par une association de type loi 1901, ne relèvent d'aucune convention collective applicable (contre 8% des salariés du secteur marchand) alors même que les groupes pour lesquels ils travaillent sont caractéristiques de la « main gauche » de l'État[767]. Côté bénévole, cette « *éthique civique du travail*[768] » permet à la collectivité qui y a recours de disposer gratuitement d'une main d'œuvre peu qualifiée dans le cas du workfare étasunien, parfois très qualifiée en France comme aux États-Unis selon le profil des bénévoles et le type d'activité. C'est pourquoi Maud Simonet estime que les politiques publiques du bénévolat sont au moins partiellement des politiques de l'emploi, et ce à double titre : « *en ce qu'elles visent à développer et/ou à institutionnaliser des formes de travail bénévole dans les services publics, mais aussi en ce qu'elles mettent au travail (bénévole) des catégories de la population qui ne sont pas dans l'emploi*[769] ». Ces formes de travail, que l'on peut décrire comme une hybridation entre bénévolat et emploi, se construisent ainsi en dehors du droit du travail et, partant, contribuent à sa fragilisation voire à sa remise en cause[770]. En cela, elles s'inscrivent dans la continuité de politiques

[765] BARTHELEMY Martine, *Associations : un nouvel âge de la participation ?*, op. cit.
[766] SIMONET Maud, *Le travail bénévole, Engagement citoyen ou travail gratuit ?*, op. cit., p. 84.
[767] HELY Matthieu, « Le travail salarié associatif est-il une variable d'ajustement des politiques publiques ? », art. cit., p. 38.
[768] SIMONET Maud, *Le travail bénévole, Engagement citoyen ou travail gratuit ?*, op. cit., p. 76.
[769] *Ibid.*, p. 80.
[770] ASTIER Isabelle, Aux marges de la fonction publique, le travail contre l'emploi, Habilitation à diriger des recherches, Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, mars 2004 ; HELY Matthieu, « Des TUC aux "emplois d'avenir". Comment la politique de l'emploi "à tout prix" fabrique des "demi-travailleurs" dans les associations », Revue *Savoir/Agir*, Éditions du Croquant, dossier « Travail et dépossession » coordonné par Manuel Schotté et Laurent Willemez, n°21, septembre 2012, p. 47-53.

de l'emploi en France depuis 30 ans, qui se sont accompagnées d'un processus d'institutionnalisation de formes de sous-emploi[771].

Il nous semble que ces reconfigurations récentes du monde associatif se retrouvent dans la manière dont se déroulent certaines des activités des enfants, notamment quand ils mettent en œuvre des projets avec l'appui d'associations sollicitées par le pouvoir municipal. Les nettoyages d'espaces verts, l'utilisation des enfants pour des opérations de prévention de la sécurité routière, pour des sensibilisation au braille, pour collecter des denrées alimentaires, des jouets pour enfants, des vêtements, des livres, permettent aux municipalités de mobiliser à peu de frais une main d'œuvre dont l'« engagement » leur permet d'en retirer des profits en termes d'images. La dimension altruiste des actions menées, et l'intérêt porté aux « autres », ne suscitent pas de réprobation fondamentale. Dès lors, l'image « positive » véhiculée par les actions enfantines, organisées et soutenues par le pouvoir municipal, ne porte jamais préjudice à qui que ce soit. Mais, au delà de cette image simpliste d'un « engagement » pour « les autres » et du caractère « citoyen » des démarches effectuées, il y a bel et bien, comme dans le monde associatif, un travail bénévole au cœur des pratiques, et c'est le discours officiel sur l'engagement désintéressé des enfants élus qui permet de masquer cette instrumentalisation.

Le travail au sein des CME est ainsi orienté vers la recherche de l'action : les discussions qui y ont lieu se concentrent autour de la recherche d'activités, à partir du constat de situation concrètes d'inégalités et d'injustices, auxquelles il faut apporter une réponse rapide, sans que l'on ne cherche à en questionner les origines. L'injonction à préparer des « projets » sur un mandat relativement court (2 ans) incite les responsables des CME à privilégier l'action sur une réflexion plus globale, pour que les enfants aient des réalisations à valoriser à l'issue de leur mandat. Ces réalisations, pour correspondre à l'image que l'on se fait des enfants, mais aussi pour répondre à leur demande, se font souvent sur un mode amusant et ludique, afin qu'elles fournissent de « belles images », dans la mesure où cette valorisation visuelle est également une dimension importante des activités des conseils. Mais le statut de ces activités enfantines n'est pas clairement établi : il semble s'inscrire dans les reconfigurations récentes du monde associatif, et des frontières entre domaines politique et associatif. Si les enfants semblent cantonnés à ce qui relève de l'associatif, il ne faut pas perdre de vue que cet isolement est

[771] CASTEL Robert, « l'invention du sous-emploi », *Esprit*, juillet 2005, p. 30-46 ; HELY Matthieu, *Les métamorphoses du monde associatif*, PUF, Paris, 2009. Le monde associatif a été un laboratoire d'expérimentation et de développement de catégories d'emplois auxquels n'étaient pas attachés tous les droits ouverts aux salariés de droit commun, des *travaux d'utilité collective* de 1984 aux *emplois-jeunes* de 1997 en passant par les *contrats emploi solidarité* en 1989 et les *contrats emploi consolidé* en 1994 : « *ces emplois dérogent à la législation du travail, ne sont soumis à aucune obligation de formation professionnelle de la part de l'employeur, et surtout l'État se substitue à l'employeur dans le versement des cotisations patronales dues au titre des assurances sociales, des accidents du travail et des allocations familiales, pendant la durée du contrat* », SIMONET Maud, *Le travail bénévole, Engagement citoyen ou travail gratuit ?*, op. cit., p. 137.

pensé par l'autorité municipale, qui peut en retirer des profits politiques, par l'instrumentalisation d'une population considérée comme politiquement neutre, alors qu'elle est partie prenante de la mise en œuvre des politiques municipales. À ce titre, nous pourrions considérer que les CME, qui excluent les enfants de l'élaboration des politiques qu'ils contribuent à appliquer, proposent une socialisation au monde du travail, en l'occurrence bénévole, davantage qu'une socialisation proprement « politique ».

4. Assurer le « service après assistance » : montrer ce qui a été fait

La première fois que nous sommes allé faire un entretien avec une animatrice du CME lillois afin de nous présenter et d'avoir une première approche du fonctionnement de la structure, nous en sommes reparti avec un ensemble d'objets et de documents. Il s'agissait des actions du CME déclinées sur divers supports : une revue de presse sur les activités de septembre 2007 à juillet 2008 ; le règlement intérieur du CME ; une cassette VHS de « sensibilisation » diffusée dans les écoles ; des photographies prises par les enfants du quartiers Moulins pour mettre en valeur leur environnement de vie ; des cartes postales sur lesquelles figurent de jeunes conseillers illustrant un mot du langage des signes, vendues au profit de l'UNICEF pour la démobilisation des enfants soldats ; un magnet relatif à la nécessité de trier ses déchets ; un marque-page sur lequel sont inscrits des conseils pour garder son quartier propre, réalisé par les enfants de Vauban... Lors du premier entretien, quand nous lui demandons quelles sont les principales réalisations du CME, Caroline T. nous répond :

> *« Alors ! Depuis 99... Alors les choses les plus visibles, remarquables etc... Un moment il était question de faire un affichage 'cet équipement a été réalisé...'. Bon, peut être pas, faut pas exagérer ! Mais la chose qui parle le plus, c'est quand tu prends -c'est pas la chose la plus importante, mais ça parle aux gens- quand tu prends la rocade entre les gares, derrière, tu passes devant Saint Maurice, Fives, et t'as une église avec deux grandes cheminées bleues, et avec des oiseaux blancs dessus. Une usine jaune, avec deux grandes cheminées... Enfin bref, c'est une ancienne usine, c'est toujours une usine, la chauffagerie Dalkia, mais avant c'était tout gris tout moche, tu voyais cette grosse usine avec deux grosses cheminées, et les enfants ont eu envie de faire des dessins dessus, tout simplement. Et ça a été accepté par le patron, par le maire. Du coup, cette cheminée est bleue, avec des oiseaux blancs, et tout le long de l'usine, y a une fresque paysagère, y a des dessins. Ça c'est la chose que les gens, les lillois, repèrent tout de suite. Sinon, on a quand même eu deux équipements, deux skate-parc, un à Fives, et un à Lille-Sud, qui ont été créés vraiment sous l'impulsion des enfants qui ont aussi été demander des subventions au conseil général, enfin ça a mis quand même pas mal d'années à se construire; un certain nombre de pistes cyclables ou de passages piétons, bon c'est pas écrit dessus parce que... Les enfants ont demandé, ont fait des études de terrain, etc. Donc ça c'est pour les réalisations dans le cadre de vie on va dire. Alors là en ce moment, justement, je m'occupe du Vieux-Lille, les enfants ont fait un signalement sur l'état des bancs, tout le long de l'esplanade, qui sont dans un état pitoyable. Ils ont dit, est-ce que simplement on ne pourrait pas les repeindre ? On a fait un signalement au président de quartier, et voilà, là je suis en lien avec la technicienne et on va faire ça au printemps »*
>
> (décembre 2008)

D'emblée, Caroline souhaite nous évoquer ce qui est le plus « *visible* », le plus spectaculaire, ce qui « *parle aux gens* », ce que « *les gens repèrent tout de suite* », même si ce n'est « *pas le plus important* ». À Gondecourt, quand Charline Lefebvre nous parle du « *système anti-sdf* » débattu en conseil mais finalement abandonné, elle souligne l'aspect visuel du dispositif envisagé : « *[les enfants] avaient déjà évoqué le projet l'année dernière, sur un projet de système anti-sdf. Sauf que, à la fin, ils disaient que c'était pas très beau quand même. C'est des boules de béton. Mais au moins, on n'aurait pas dit qu'on ne voit pas ce que fait le CME*[772] ». La dernière remarque est loin d'être anodine : l'année précédente, avec Maryline comme animatrice, le CME de Gondecourt n'avait réalisé aucun projet concret, et n'avait donc visiblement rien à valoriser, ce qui avait alors suscité chez bon nombre de parents d'élus des réactions négatives, ainsi que nous l'avons écrit dans le chapitre précédent. On ne peut pourtant pas dire que « rien » n'ait été fait, puisque les séances auxquelles nous avons assisté étaient faites de débats sur les projets à mener, et c'est finalement par manque de temps qu'aucun d'entre eux n'a pu être réalisé, la grossesse de Maryline ayant réduit le nombre de séances. Les parents d'élus sont donc également attachés à ce que soit visible l'engagement de leur enfant (mère de Eva : « *la seule chose qui manque à ce stade ci pour Eva et pour ce conseil municipal ci, c'est que ils n'ont pas encore travaillé sérieusement sur un projet. Enfin, on ne voit rien venir*[773] »; mère de Alice : « *les parents des CM2, ils étaient encore plus en colère que nous, eux. Parce qu'ils ont connu Amandine, et là on voyait des réalisations. Madame B., la maman de Sélim, déjà elle avait vu le gros changement, elle a vu avec Amandine, et donc là, c'est du grand n'importe quoi*[774] »). Afin de démontrer leur utilité et leur efficacité, les opérations réalisées par les enfants sont donc faites pour être vues et, même, visibilisées : il semble primordial qu'une action puisse être reprise, par la mise en images d'un résultat positif immédiat, ou par l'évocation d'une action chiffrée.

4.1. Visibiliser l'utilité du CME

Les activités de conseils de jeunes les plus populaires à la fois chez leurs responsables et chez les enfants sont celles qui permettent à ces derniers de voir immédiatement le résultat de leur investissement. À ce titre, les responsables accordent beaucoup d'importance au fait de voir les activités des CME reprises dans la presse locale : cette visibilisation est considérée comme la preuve que la structure est active, utile et efficace. Se consacrer à des activités concrètes par rapport à des problèmes individuels revient à faire passer l'action et ses résultats comme des moyens d'identification beaucoup plus légitimes que leur rattachement à des causes plus globales. En ce sens, les CME semblent répondre à une injonction d'utilité sociale : devant ce qui apparaît comme un nouvel impératif -

[772] Entretien avec Charline Lefebvre, juin 2012.
[773] Entretien avec la mère de Eva, octobre 2011.
[774] Entretien avec la mère de Alice, octobre 2011.

apporter assistance aux plus démunis -, la manière légitime d'intervenir est alors de répondre immédiatement aux urgences sociales, et de le montrer. À cet égard, être repris dans la presse locale apparaît comme l'un des indicateurs de la qualité des actions effectuées : si les activités des enfants sont reprises dans la presse, c'est qu'elles sont dignes d'intérêt. Les responsables du CME soulignent régulièrement que telle activité a été traitée dans l'un des deux journaux payants de presse quotidienne régionale. Véronique Bacle rappelle ainsi à Léna et Jasmine que le loto auxquelles elles ont participé avec des personnes âgées a fait l'objet d'un article dans la *Voix du Nord* : « *c'est une belle marque de reconnaissance. Cela montre que votre travail est utile* ». Un président de quartier souligne également que la collecte d'aliments pour les restos du cœur des enfants de son quartier a été l'objet de « *deux articles, dans la Voix du Nord et Nord-éclair. Vous les avez vus ? Je pense que ça souligne l'intérêt de votre mobilisation* ». Le traitement médiatique des activités est ainsi revêtu d'une force immanente qui permet d'évaluer la qualité des sujets qui y sont traités, indépendamment de toute analyse sur l'économie du journal qui les traite, notamment en termes d'informations de proximité et non-clivante.

Les enfants du conseil municipal chez les aînés des Camanettes

Le conseil municipal des enfants (CME) de Fives a rendu visite aux aînés de la maison Les Camanettes.

La Voix du Nord, 31 mai 2011

Dès lors, les partenaires et « cibles » recherchés pour organiser des actions communes avec le CME sont ceux dont on estime qu'ils pourront fournir de « belles images », dont on espère qu'elles soient reprises dans la presse et qui, à défaut, permettront d'alimenter les bulletins municipaux en mettant en avant l'image d'enfants prenant soin d'individus plus faibles ou soucieux de leur cadre de vie environnemental. Martine, conseillère de quartier du Vieux-Lille, demande en séance officielle que soient prises « *de belles photos* » de l'action contre la pollution des eaux afin de les « *mettre dans le magazine du quartier* ».

Quand ils collaborent avec une association susceptible de participer à des activités avec les CME, les responsables accordent une importance particulière au type de tâche qui sera demandé aux enfants, et à la visibilité publique et médiatique qui en découlera. Ainsi, Caroline C., à Lille, indique clairement qu'elle favorise les activités en extérieur car « *ça fait de plus belles images, si jamais on est dans la presse* », tandis que madame Lefebvre, à Gondecourt, estime que ce serait une « *bonne idée* » de faire donner les chocolats de Pâques aux personnes âgées de Gondecourt par de jeunes conseillers, car « *ça permettrait de faire une photo avec chaque jeune et chaque vieux et d'en mettre dans le bulletin municipal* ». Comme Anne Bory le remarque à propos du mécénat d'entreprise, ce ne sont donc pas seulement les objectifs des associations qui comptent, mais également la façon dont elles associeront les enfants à leur action : une association qui accueillerait « mal » les enfants ou qui ne permettrait pas que ses activités soient valorisées en images (travail invisible par exemple) ne peut prétendre collaborer avec les CME. Sont donc favorisées des actions qui permettent de voir immédiatement un résultat concret à l'issue d'une (demie-) journée d'activités et avant que les enfants ne rentrent chez eux, comme dessiner des graffitis sur les murs de terrains vagues dans le cadre de l'opération « graffer n'est pas taguer », à la fois pour la satisfaction personnelle des enfants d'avoir accompli une tâche finie, et pour qu'en une (demie-)journée d'activités, un projet soit conclu[775].

L'image a également beaucoup d'importance pour les parents d'élus : en nous rendant chez eux, nous nous sommes aperçu qu'un certain nombre nous montraient spontanément des documents sur lesquels apparaît leur enfant dans le cadre de son activité d'élu, et ils y voyaient là la preuve de son implication et de l'effectivité du travail des CME : « *c'est important de voir ce qu'ils font* » (père de Marion) ; « *je suis contente d'avoir ce type de retour, parce que quand elle en revient et qu'elle m'explique comment ça se passe, je ne comprends pas tout* » (mère de Sarah) ; « *quand on a appris que [Anne] était élue, on était content de penser qu'on verrait sa tête un peu partout, parce qu'on suivait déjà ce que faisait le CME, et on voyait que les enfants apparaissaient souvent, sur le site de la mairie notamment. Je crois que ça fait aussi partie de leur travail de se montrer* » (mère de Anne). Outre la fierté de voir son enfant sur une publication « officielle », on sent poindre l'idée dans ce dernier témoignage que le but premier des activités enfantines est d'être reprises dans diverses publications, si bien que l'on se demande parfois si elles ont une utilité indépendamment de l'existence des photographies les vantant. Les images permettent en tout cas de donner le sentiment d'une structure active, qui fonctionne. En voici quelques exemples, où l'on constat que les images des enfants et de leurs actions sont déclinées sur de nombreux supports : presse quotidienne régionale, sites Internet des municipalités,

[775] Ce phénomène rappelle les rapports de responsabilité sociale des grandes entreprises, avec de nombreuses photos de bénéficiaires du mécénat, souriants et reconnaissants. Cf. SAULQUIN Jean-Yves & SCHIER Guilllaume, « Responsabilité sociale des entreprises et performance », *La Revue des Sciences de Gestion* 1/2007 (n°223), p. 57-65.

dossiers de fin d'année à destination des jeunes élus, documents officiels de présentation du CME.

1152.

CITOYENNETÉ

Conseil municipal : les enfants votent

C'était au tour des écoles hier. Qu'ils soient inscrits dans le privé ou le public, les enfants se sont rendus aux urnes pour élire leurs nouveaux représentants au conseil municipal des enfants. Premiers pas civiques et solidaires.

JULIA MÉREAU > julia.mereau@nordeclair.fr

Hier à l'école Chénier, au Faubourg de Béthune, les CM2 ont élu leurs représentants.

ILS ONT DIT

GULPÉRA, 11 ans CM2

« Je voudrais faire des trucs nouveaux pour le quartier parce qu'aujourd'hui, c'est nul, y a rien. Je voudrais essayer de faire plaisir à tout le monde. »

SOFIAN, 10 ans, CM2

« Il faudrait qu'on arrête les tags, sauf les beaux, les graffitis. Je voudrais que notre quartier soit propre, qu'on arrête de dire que c'est un quartier de crapules. »

JAWAD, 10 ans, CM2

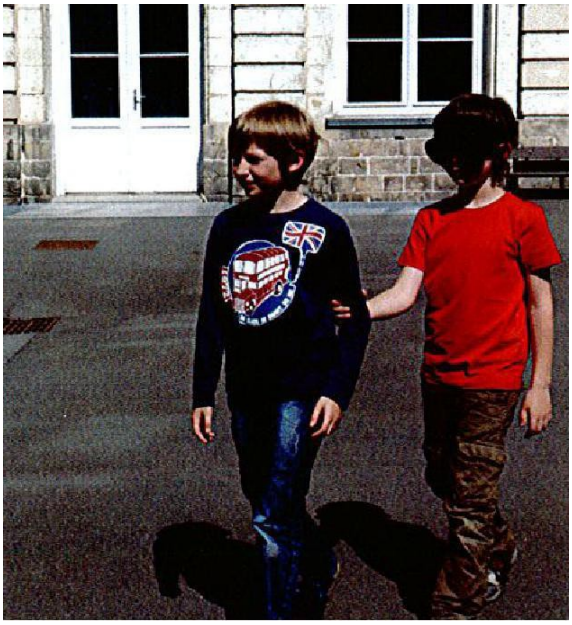
Nord-Éclair, octobre 2007. Les jours d'élections dans les CME sont l'occasion pour les journalistes de la presse locale de faire des clichés d'enfants glissant un bulletin dans l'urne, en les accompagnant d'un commentaire sur le caractère "insolite" de cette démarche, que l'on associe peu à cette population.

Lille Plus, 28 février 2008. La légende de ce cliché évoque la "bouffée d'air" que constitue la visite des jeunes élus à des enfants malades, soulignant le caractère profondément positif de cette démarche.

Après-midi "sécurité routière", 16 mars 2011, dans le dossier-bilan remis aux enfants élus en juin 2011. Une jeune élue est en pleine démonstration sur un simulateur de moto. Les enfants sont souriants et concentrés sur l'écran d'ordinateur, donnant un sentiment d'implication tout en s'amusant.

Journée "Parents-enfants" à l'école de la forêt de Phalempin, dans le cadre de la semaine du développement durable, 2 avril 2011, dans le dossier-bilan remis aux enfants élus en juin 2011. il est expliqué aux enfants, tous visiblement concentrés sur ce qu'on leur dit, comment recycler et travailler le bois.

"Loto intergénérationnel" avec des personnes âgées en maison de retraite, 25 mai 2011, dans le dossier-bilan remis aux enfants élus en juin 2011. La présence d'un jeune élu et d'une personne âgée, qui plus est souriante, illustre la préoccupation des jeunes quant aux "autres", particulièrement les personnes isolées.



Immersion à l'institut des jeunes aveugles, 23 mai 2011, dans le dossier-bilan remis aux enfants élus en juin 2011. Se mettre à la place des "autres", porteurs de handicap, est aussi censé montrer la capacité des enfants à faire preuve d'empathie.

Dépôt dans l'une des antennes des Restos du cœur, avec la présence à droite du président du Conseil général, Patrick Kanner, 18 mars 2011 (site Internet de la mairie).

Extrait d'un Powerpoint diffusé en mairie à l'occasion des 10 ans du CME, novembre 2009

CME de Gondecourt, La Voix du Nord, 23 décembre 2010

Ces quelques illustrations montrent à quel point les actions menées par les enfants sont visuellement valorisables : des activités souvent en extérieur, qui font appel à l'utilisation d'accessoires (simulateur pour la sécurité routière, foulard sur les yeux à l'institut des jeunes aveugles), mettent en scène des quantités « visibles » (collecte pour les restos du cœur) ou des qualités morales (dévouement pour nettoyer les espaces verts, attention porté à l'environnement pour le recyclage des déchets). Nous ne trouvons en revanche sur ces supports jamais d'illustrations de ce qui se déroule en séances de travail, où l'ambiance est rarement festive : elle est plutôt besogneuse, les enfants élus sont constamment assis et prennent la parole en levant la main, ce qui s'assimile davantage à un cadre scolaire, peu spectaculaire.

Une autre manière d'estimer l'utilité et la réussite d'une action est d'observer les lettres de remerciements que les associations aidées par les enfants envoient aux CME. Certaines d'entre elles se donnent la peine de rédiger un petit courrier de

remerciements[776] qui souligne à quel point les enfants ont été d'une aide précieuse en leur permettant de poursuivre avec elles leurs objectifs philanthropiques.

Conseil Municipal des enfants
Caroline T
Hôtel de Ville
B.P 667
59 - Cedex

Bravo et Merci !

Toute l'équipe des Restos du Cœur tient à vous remercier chaleureusement pour la collecte faite, cette année encore, au profit de notre Association.

Grâce à la mobilisation de tous, cette collecte a été une vraie réussite puisque 990 produits divers et 5 sacs de vêtements ont pu être ainsi offerts aux Restos, principalement aux différents centres de distribution de Lille.

C'est là un superbe cadeau qui est le bienvenu alors que, pour nous, les demandes se font de plus en plus nombreuses. A travers ce type d'action, c'est aussi donner du sens aux mots "générosité " et " solidarité".

Au nom de toutes les personnes que nous aidons, nous ne pouvons que vous redire....MERCI !

Pour les Restos du Cœur
L'équipe Manifestations
Andrée et Jean-Claude DUVILLERS

LES RESTAURANTS DU COEUR
LES RELAIS DU COEUR

Ce dernier courrier-type des restos du cœur à été envoyé à l'ensemble des CME de Lille suite aux collectes de l'hiver 2010/2011, et figure dans le dossier qu'ont récupéré les jeunes élus au printemps 2011. Véronique Bacle, présente à toutes les séances officielles, à souligné lors de chacune d'elles combien ce courrier était la preuve que le travail des enfants était « *reconnu* » et « *utile* ». L'estimation de la dimension « généreuse » d'une action dépend parfois moins de la perception qu'en ont sur le coup ses acteurs que de la manière dont les associations en offrent une reconnaissance « institutionnelle ». Les responsables du CME et les enfants mettent davantage en avant les répercussions de leurs actions que les actions elles-mêmes : ce n'est pas seulement avoir passé du temps et tissé des liens avec des personnes âgées qui compte, c'est aussi

[776] Même s'il s'agit de lettres standards.

ce qu'il en reste après : une trace dans la presse locale, des photographies sur le site internet de la mairie, un billet dans le bulletin municipal, comme si la multiplication des évocations des activités enfantines sur divers supports offrait la garantie de l'utilité du travail des CME.

4.2. Avoir du quantifiable et du concret

Le sentiment d'efficacité des CME se mesure en partie à leur capacité à offrir des réalisations concrètes et visibles par le plus grand nombre. À Gondecourt, lors de la deuxième année du CME, l'animatrice Marylin et l'adjointe à la citoyenneté ont souhaité que les enfants concrétisent un projet « *dans la commune* », à la différence de la première année au cours de laquelle une fontaine à eau a été installée au sein de l'école primaire : *est-ce qu'on veut que ce soit purement pour l'école, pour vous, ou est-ce qu'on veut que ce soit pour la ville ?* » demande Marylin aux jeunes élus. Cette question intervient après qu'une conversation préalable à la séance avec les enfants ait eu lieu, et au cours de laquelle Charline Lefebvre a clairement indiqué son souhait de faire un projet qui ne se limite pas à l'école : « *après la fontaine l'année dernière, il faut faire quelque chose au niveau de la commune, pour que ça se voit, que les habitants puissent repérer facilement 'ah, ça, ça a été fait par les enfants du conseil !'. Sinon, on risque d'entendre dire que le CME ne sert à rien, qu'on n'y fait rien* ». Dès lors, à la proposition de créer « un skate-parc », Marylin répond : « *il faut que ce soit utile pour tout le monde, que ça serve à tout le monde* ».

Comme l'écrivent Bénédicte Havard-Duclos et Sandrine Nicourd, « *l'utilité sociale de l'engagement est ainsi en permanence sommée de se dire. Mais c'est là la nouveauté, elle doit se dire en des termes valorisant la logique de l'efficacité gestionnaire, c'est à dire quantifiable et expertisable, comme résultats concrets et immédiats, et non comme transformations plus diffuses, plus qualitatives, de long terme*[777] ». Il existe des réalisations « évidemment » visibles, telles que les deux grandes cheminées d'usine repeintes, la plantation d'arbres, ou l'installation d'une fontaine à eau dans une école primaire. Pour les projets dont la réalisation est moins visible, il s'agit de recourir à une rhétorique qui met en avant des chiffres, afin que le public puisse se représenter concrètement la portée du travail des jeunes conseillers : autant d'enfants ont participé à telle manifestation, autant de kilos de nourriture ont été récoltés pour les plus pauvres... Par exemple, du 9 au 16 mars 2011, le CME organise sa onzième collecte de produits d'hygiène et d'alimentation pour les enfants bénéficiaires des restos du cœur. Messaline, qui en fait le compte-rendu, souligne que « *27 structures de tous les quartiers y ont participé : 24 écoles, 2 centres sociaux et un collège (...) Au total, ce sont près de 1000 produits qui ont été collectés et qui ont ensuite été répartis* » ; en février 2009, la

[777] HAVARD-DUCLOS Bénédicte & NICOURD Sandrine, *Pourquoi s'engager ? Bénévoles et militants dans les associations de solidarité*, op. cit., p. 166-167.

participation de seize établissements scolaires à une collecte a permis de recueillir 5 000 livres pour alimenter un centre de ressources pédagogiques au Burkina Faso ; en 2010, la réalisation puis la vente d'un calendrier dans lequel chaque mois représente un droit de l'enfant et d'un livre de recettes de cuisine a permis de récolter 1 330 € qui ont été reversés à l'UNICEF pour l'achat de vaccins pour les enfants défavorisés (dont 500€ pour Haïti suite au séisme de janvier) ; le tournoi du fair-play en 2012 a regroupé 150 participants... Ces chiffres peuvent être facilement relayés par la presse, qui y trouve des éléments immédiatement « parlants » pour ses lecteurs. Avoir récolté quelques dizaines de kilos de nourriture en faveur des restos du cœur se révèle être un indicateur bien plus éloquent quant à la pertinence de l'action des enfants, plutôt que de remettre en cause les inégalités de la société. Avoir rencontré des dizaines de personnes âgées qui ont fait part aux enfants de leur joie et de leur sympathie est plus touchant que de questionner les rapports intergénérationnels et les modes de prise en charge de la fin de vie. Une activité montrant un certain nombre de personnes aidées, évoquant un certain nombre de participants, relatant une certaine somme d'argent récoltée pour aider une association est bien plus aisément communicable et devient presque une fin en soi, au détriment du questionnement des causes collectives de l'action de ces associations. Il s'agit bien encore une fois de donner aux enfants le sentiment de l'utilité de leur engagement, en montrant que celui-ci apporte un « plus » immédiat et visible.

La forte valorisation iconographique dont font l'objet les activités des CME permet de les décliner sur divers supports et donne aux responsables des CME et aux enfants le sentiment que leur action est utile : l'accent mis sur le côté tantôt spectaculaire, tantôt facilement lisible des activités fait que celles-ci sont souvent reprises par la presse, et ce traitement médiatique, dans une forme de raisonnement circulaire, est perçu comme une reconnaissance de la qualité et de l'utilité du travail effectué. Ce sont bien la volonté d'action et ses conséquences qui guident les projets des CME.

5. Conclusion : des jeunes élus socialisés à soigner des symptômes, dans un cadre associatif

Pour un enfant, être élu au sein d'un CME permet d'obtenir un « certificat de citoyenneté » à l'issue de son mandat, dans la mesure où le CME est présenté comme un « *apprentissage de la citoyenneté* ». Mais de quelle citoyenneté s'agit-il ? La citoyenneté peut être définie de plusieurs manières[778], elle reste de ce fait un concept trop peu satisfaisant et opérationnel, mais fait globalement référence à l'appartenance à un groupe

[778] Comme le souligne Sophie Duchesne, « *les travaux sur la citoyenneté portent sur des domaines de recherche extrêmement divers; et quiconque se lance aujourd'hui ne serait-ce que dans une recherche bibliographique ou un travail d'approche sur la citoyenneté, acquiert rapidement le sentiment qu'ayant attrape un petit bout de fil, il est en train de ramener a lui toute la pelote, a savoir, toute la science politique* », in « La citoyenneté en France entre particularisme et universalisme », *Horizons philosophiques*, vol. 12, n° 1, 2001, p. 87.

ouvrant la possibilité d'obtenir des droits et des devoirs au sein d'une société politique[779]. Mais peu importe ce qu'elle recouvre de manière abstraite ou la façon dont elle est scientifiquement définie, il s'agit pour nous de voir à quelles pratiques les responsables des CME l'associent. Si, dans les discours, ces derniers la rapprochent d'une « *école de la démocratie* », Pierre Muller et Yves Surel invitent à dissocier, quand on étudie une politique publique, son sens explicite, repérable à travers les objectifs affichés par ses décideurs, de son sens latent, « *qui se révèle progressivement au cours de sa mise en œuvre*[780] ». À l'issue de ce chapitre, après avoir étudié comment s'organisent les activités dans les conseils d'enfants, nous pouvons questionner quel est le modèle de citoyenneté ainsi promu.

Le modèle de l'engagement repose sur des références au monde associatif, toujours considéré de façon positive, car composé d'individus issus de la « société civile » et aux idées innovantes pour répondre aux devoirs d'un État défaillant, selon une vision toute tocquevillienne de l'articulation entre État et monde associatif. À observer les activités enfantines dans les CME, nous avons l'impression que les associations constituent le fer de lance de la démocratie, contrairement aux organisations partisanes et syndicales dont il n'est jamais question**.** Les problèmes soulevés par les enfants élus semblent alors ne trouver de réponse qu'au niveau associatif, puisque les responsables des conseils les guident vers ces structures, comme s'il n'existait pas de modèle d'action alternatif. Cette orientation a de nombreuses conséquences sur le modèle de citoyenneté ainsi promu : elle valorise le registre philanthropique et humanitaire, c'est à dire des causes assez consensuelles dont la remise en cause radicale est politiquement et/ou symboliquement périlleuse. Elle permet alors aux enfants d'être confrontés à une réalité qui ignore les causes des inégalités et des discriminations abordées. Il s'agit en effet de répondre dans l'urgence à des problèmes et des dysfonctionnements visibles, et non de mener une réflexion plus large sur les sources des problèmes sociaux. Le caractère urgent des situations à régler conduit à la promotion de l'action pour l'action, de la solidarité et de la revendications concrètes, fragmente et particularise les réponses apportées. Dès lors, les problèmes soulevés sont réduits au traitement de leurs symptômes : rendre visite à des personnes isolées, planter un arbre face au constat d'un environnement en danger, offrir de la nourriture à ceux qui en manquent... L'accent porté sur l'action à court terme permet d'offrir de belles images, dans le cadre d'actions tournées vers la valorisation des résultats, mais empêche les jeunes élus de s'engager durablement sur des causes, et les réponses individuelles apportées laissent entendre que l'engagement politique ne peut que soulager à la marge les problèmes de société : les mêmes actions sont en effet répétées d'une année sur l'autre. Cela permet de

[779] « *A citizen is, most simply, a member of a political community, entitled to whatever prerogatives and encumbered with whatever responsibilities are attached to membership* », WALZER Michael, « Citizenship », *Political innovation and conceptual change*, Terence Ball, James Farrand Russell L. Hanson eds., Cambridge, Cambridge U.P., 1989, p. 211.

[780] MULLER Pierre & SUREL Yves, *Analyse des politiques publiques*, coll. Clef/Politique, Ed. Montchrestien, 1998, p. 24.

donner le sentiment que le CME est actif et empreint de générosité, mais souligne également l'impuissance d'une telle action politique, réduite à panser des plaies sans parvenir à les soigner.

Si les responsables des CME considèrent dispenser de la sorte un « apprentissage de la citoyenneté », dans les faits, les activités effectuées et le type d'engagement promu reviennent en creux à délégitimer toute autre forme d'engagement, et notamment des engagements plus politisés : à la manière du bénévolat d'entreprise analysé par Anne Bory, il comprend une grande part de relation affective, à la différence d'un engagement plus contestataire que l'on trouve également au sein des entreprises, comme l'engagement syndical, marqué par l'articulation « *autour de l'existence d'un contrat de travail entre salariés et employeurs, contrat destiné à encadrer la relation de subordination existant entre les deux parties et s'inscrivant dans un ensemble de droits collectivement négociés entre représentants des salariés et employeurs*[781] ». Cette vision « contractuelle » de la relation à l'entreprise diffère de la relation « communautaire » portée par le bénévolat d'entreprise. De la même manière, l'engagement dans les CME est portée par une vision communautaire entre l'ensemble des individus qui y interviennent : le conseil d'enfants est pensé comme un instrument d'unité entre ses membres, qui se retrouvent autour d'activités et d'objectifs communs, indépendamment de tout autre type d'appartenance, en termes de hiérarchies sociales notamment. Il n'est fait état que de « *qualités humaines* », de « *générosité* » et d' « *entraide* » que l'ensemble des membres du CME sont censés partager, adultes comme enfants, et qui ne peuvent nullement constituer une source de division entre eux : les activités encouragent de fait les convergences d'intérêts et les relations plaisantes entre les divers acteurs qui y participent, autour d'enjeux affectifs et éthiques, et ainsi occultent les conflits, et l'existence parmi les enfants d'intérêts sociaux divergents, pourtant bien présents comme nous le verrons dans la troisième partie. Ajoutés à la valorisation iconographique à peu de frais des activités des enfants pour donner le sentiment d'agir et légitimer la majorité qui les a initiées, nous pouvons rapprocher l'engagement dans les CME d'une vision paternaliste des politiques publiques à l'égard des enfants.

Les domaines d'actions sont ainsi limités, et ce d'autant plus que les CME sont partie intégrante de l'organisation municipale. Leur mode de fonctionnement contraint les enfants à en accepter les règles et, à travers elles, les règles du champ politique, qu'il est difficile de transgresser et à propos desquelles tout discours critique est restreint, dans la mesure où les activités sont encadrées par des élus adultes, membres de l'institution. Là où des formes d'engagement internes à certaines structures, comme le syndicalisme en entreprise, portent un discours et une action critiques à l'égard des affaires de l'entreprise, les manifestations philanthropiques des CME engendrent une communauté d'intérêts due au sentiment d'appartenance à une commune humanité, dont les membres n'obéissent pas à des désirs profondément divergents. Or, l'exercice de la citoyenneté peut précisément consister à investir les lieux de l'expression de divergences politiques de classes.

[781] BORY Anne, « Syndicaliste et/ou bénévole : mécénat d'entreprise et engagement dans le monde de l'entreprise », art. cit., p. 160.

À la différence des relations en entreprise analysées par Anne Bory, l'investissement dans les CME ne fait pas concurrence à d'autres formes d'engagements au niveau enfantin – ce qui ne signifie pas que les enfants ne sont pas confrontés à d'autres modèles, en famille par exemple -, puisque les enfants ne disposent pas d'autre instance de représentation. Mais, pour une première expérience avec le domaine de l'action publique, la mise en valeur d'un engagement « à la carte » semble faire passer des engagements plus durables et plus stables, potentiellement plus politisés, comme appartenant au passé et donc dépassés. Le temps semble être davantage propice aux formes de bénévolats qu'aux militantismes, tant les qualités demandées pour être un « bon » jeune conseiller municipal font appel à des compétences qui ne nécessitent pas d'aller chercher et comprendre les causes des inégalités, et favorisent des solutions techniques totalement déconnectées de l'espace politique idéologique. Philippe Juhem, à propos des causes humanitaires, a souligné quel était le prix du consensus : « *Même lorsque ces organisations s'intéressent aux situations de détresse propres à la France, notamment dans le cadre de leur « missions-France », elles sont tenues de le faire sur un registre non polémique, traitant les symptômes des « problèmes sociaux », sans pouvoir mener une mobilisation politique ou un appel à l'indignation — pourtant constitutifs de leur mode d'intervention concernant les détresses étrangères — qui équivaudraient à une prise de position dans l'espace de rivalité politique français, avantageant un camp partisan au détriment de l'autre et suscitant la riposte des acteurs défavorisés*[782] ». La dépolitisation des activités des CME trouve son origine dans le fait que les enfants ne sont pas reconnus comme habilités à produire une parole mettant en débat les fins et les principes généraux de la vie collective. En résulte une vision apolitique de l'enfance, et une méfiance des animatrices des CME, élus ou instituteurs, vis à vis de toute proximité avec le champ politique, envisagée comme porteuse potentielle d'un risque d'hétéronomie et de connotation négative qui risquerait de susciter la réprobation des « gardiens » de l'enfance. Dès lors, le modèle associatif, basé sur des relations de partenariat avec les municipalités, offre un cadre plus consensuel qui correspond davantage à l'image que l'on se fait des enfants. Mais les manières de travailler s'éloignent des objectifs de citoyenneté proclamés en amont.

Le mode de fonctionnement des activités des CME entraîne finalement une forte dépolitisation de leur contenu : que ce soit sur le terrain politique ou sur le terrain des relations de travail, les activités des enfants sont institutionnellement limitées et ne suscitent pas de mobilisations conflictuelles.

La dépolitisation des activités des CME doit ainsi beaucoup aux représentations portées sur l'enfance, vues en chapitre 1, qui justifient que les questions traitées ne doivent pas faire référence à la politique institutionnelle ou à des causes conflictuelles, ce qui favorise le recours à des associations aux idées et

[782] JUHEM Philippe, « La légitimation de la cause humanitaire : un discours sans adversaires », art. cit., p. 25-26.

aux activités consensuelles. En termes de socialisation, seule une socialisation au métier d'élu semble pouvoir se rapprocher d'une socialisation « politique » : rôle représentation lors de certaines manifestations, contacter des associations ou des partenaires institutionnels, monter un « projet »... Autant d'éléments avec lesquels, effectivement, des enfants hors-CME ont peu d'occasions de se familiariser. On ne se trouve pas sur le terrain idéologique ou conflictuel. Mais cette dépolitisation est aussi le produit d'un contexte institutionnel : s'en remettre aux associations et les promouvoir de fait comme les organisations les plus essentielles et constitutives de la citoyenneté s'inscrit dans une logique basée sur le registre du partenariat, avec une forme de bénévolat municipal. Au cours des activités enfantines, la généralisation des « problèmes » auxquels répondent les enfants est inexistante. Dès lors, il revient à la commune d'apporter des réponses. Pour reprendre les termes de Alain Bertho, se développe « *la présence et l'activité normée d'un État polymorphe et inefficace en lieu et place de cette activité collective de production des normes que l'on nomme politique*[783] ». Les associations partenaires deviennent des exécutantes de politiques publiques de proximité, mues par les préoccupations de la vie quotidienne et l'action concrète. Ainsi, en soi, le recours à des associations n'est pas systématiquement une forme de socialisation « politique » ou productrice de citoyenneté, par le simple fait de sortir de son cadre habituel : « *la célébration du local et l'ambition d'y stimuler la « nouvelle citoyenneté » pour lui donner une base territoriale ne sont pas innocentes. Elles attestent de la culture d'instrumentalisation des associations par la puissance publique et d'une philosophie de l'État animateur, qui consiste à disposer de relais pour l'action de modernisation*[784] ». Cette socialisation par les activités dans les CME semble ainsi devoir se limiter à de faibles occurrences à la politique conflictuelle et idéologique telles que nous les avons définies dans la première partie, et favorise des rapports aux « autres » basés sur des modes d'intervention détachés de tout ce qui pourrait contribuer à diviser, rompre l'homogénéité apparente entre les enfants, ou rompre le sentiment d'appartenance à une commune humanité entre des individus dont l'existence est très différente, en raison de différences d'âge par exemple. Ce déplacement des questions potentiellement politiques traitées par les enfants vers un terrain déconflictualisé participe d'une consensualisation de la socialisation enfantine.

La « citoyenneté » envisagée dans ce contexte fait donc la part belle à l'action pour l'action, comme si l'engagement politique se réduisait à la prise d'initiatives, puis au choix entre plusieurs solutions techniques, déconnectées de toute vision globale du monde et d'idéologie. Ainsi, cette socialisation dépolitisée, consensuelle, produit des effets sur la manière dont les enfants discutent dans les séances de travail. C'est sur ce point que nous allons désormais nous pencher plus précisément, à travers l'étude des discussions au sein des réunions des CME et la manière dont sont évités les propos qui pourraient déboucher sur des problématiques politisées.

[783] BERTHO Alain, *La crise de la politique. Du désarroi militant à la politique de la ville*, L'Harmattan, 1996, p. 114.
[784] BARTHELEMY Martine, *Associations : un nouvel âge de la participation ?*, op. cit., p. 262.

CHAPITRE 7 – L'IMPOSSIBLE « POLITISATION » DES DISCUSSIONS

Nous nous sommes jusqu'alors intéressé aux dimensions de la dépolitisation au niveau de la structure CME (chapitre 1), puis de ses activités (chapitre 2). Nous avons vu que l'évitement politique était grandement lié à l'image que l'on se fait des enfants et au présupposé selon lequel il faudrait les tenir à l'écart des affaires politiques, les activités exercées par les jeunes conseillers se centrant dès lors sur des réalisations peu clivantes et consensuelles basées sur le modèle associatif et dont les références au monde politique institutionnalisé ne se situent pas directement dans les activités enfantines, mais dans ce que ces activités nous disent de l'évolution du monde associatif et, plus globalement, de ses rapports avec les pouvoirs publics. Nous souhaitons désormais étudier cette même dimension au niveau des discussions et des interactions au cours des réunions et des séances des CME, en montrant que le traitement dépolitisé des CME et de leurs activités a des effets concrets sur la manière dont les enfants élus construisent leurs discussions lorsqu'ils se retrouvent en séances de travail.

Comment percevoir le degré de politisation des « débats » et des discussions au sein des CME ? Il nous semble indispensable, avant de décrire et tenter d'analyser les manières dont les discussions ont lieu dans les CME, d'exposer par quel raisonnement et selon quels indicateurs nous nous permettons d'affirmer que les discussions durant les séances de CME sont « dépolitisées ». Comme nous l'avons évoqué dans la présentation de notre deuxième partie, la conception de la politisation telle que l'évoque Jacques Lagroye nous semble trop restreinte pour aborder le cas des discussions avec des enfants qui ne maîtrisent pas ou peu la politique institutionnelle. Il est alors nécessaire de recourir à d'autres modes de repérage du politique pour déceler le caractère (a)politique de ces discussions. C'est alors en combinant les approches de Patrick Rayou, Sophie Duchesne, Florence Haegel, Camille Hamidi et Nina Éliasoph que s'ouvrent de nouvelles possibilités de déterminer ce caractère, en faisant appel à des principes généraux qui régissent les groupements humains et la vie en société. Un des points communs entre ces auteurs est de déplacer le regard pour déterminer la politisation des individus, en considérant que cette dernière ne s'incarne pas nécessairement dans ce qui la matérialise de façon évidente, comme les partis ou les élections. Il s'agit dès lors de déceler le politique dans des situations où, potentiellement, même des individus qui n'ont qu'un

rapport très éloigné avec les institutions pourraient être considérés comme « politisés ». Pour ce faire, nous recherchons des principes généraux qui tentent de transcender les situations dans le but de les mettre en ordre. On peut alors considérer que les enfants participent à la construction d'un univers politique dans lequel se concurrencent deux déséquilibres : celui qui les fait socialement inférieurs aux adultes, et celui qui provient de la vie commune avec d'autres individus ayant statut le même statut d'enfant qu'eux, mais plus petits ou plus grands. Alors que nous avons d'abord pensé que nous n'aurions pas à mobiliser une conception si étendue du repérage du politique dans les CME, en raison des objectifs affichés de la structure, les processus de dépolitisation mis en évidence dans les deux chapitres précédents nous incitent à l'élargir.

Jean Leca fait référence à la conflictualité pour déterminer le caractère politique des discussions. Nina Éliasoph, Sophie Duchesne, Florence Haegel et Camille Hamidi y ajoutent la montée en généralité. Ces indicateurs semblent pertinents pour une population telle que les enfants, qui n'ont pas d'autre solution pour mettre de l'ordre dans leur vie sociale que de s'en remettre à des grandeurs, elles-mêmes construites dans la configuration particulière des CME. Ils semblent inspirés des compétences en matière de Justice qu'évoque Luc Boltanski[785] : il n'utilise pas directement l'expression « compétences politiques », mais évoque de quelle manière peuvent être détectés et mobilisés certains types de compétences, à propos du concept de « justice », sans que ne soit fait directement référence à des compétences proprement « judiciaires » ou « juridiques » : « *le cadre d'analyse (...) est orienté vers la question de la justice. Il vise à fournir un modèle du genre d'opérations auxquelles se livrent les acteurs lorsqu'ils se tournent vers la justice et des dispositifs sur lesquels ils peuvent prendre appui, dans les situations concrètes où se déploient leurs actions, pour asseoir leurs prétentions à la justice, qui ne se limitent bien évidemment pas aux cas, observables surtout lorsque l'on suit des affaires qui ont pris une certaine ampleur et qui s'étalent sur une certaine durée, dans lesquels ils portent leur affaire devant l'arbitrage de l'appareil judiciaire*[786] ».

Les compétences politiques à déceler feront donc appel aux notions de conflictualité, par l'expression d'intérêts sociaux différenciés par exemple, et de montée en généralité, par le recours à des principes généraux d'arbitrage, en considérant que ces compétences ne sont pas une propriété individuelle mais une capacité que l'on ne peut évaluer que relationnellement, dans un contexte précis. Comme l'écrivent très justement Wilfried Lignier et Julie Pagis, « *il est discutable d'envisager le rapport des enfants à l'ordre social indépendamment : 1) d'une part, des moyens dont disposent les enfants pour l'exprimer ; 2) et d'autre part, de*

[785] BOLTANSKI Luc, *L'amour et la Justice comme compétences, Trois essais sociologiques de l'action*, Métailié, Paris, 1990.
[786] *Ibid.*, p. 65.

la situation concrète dans laquelle ce rapport s'exprime[787] ». En cherchant à évaluer une compétence politique individuelle chez les enfants, nous ne trouverions pas grand chose qui puisse être scientifiquement exploité, notamment en raison du caractère normatif de la démarche. Nous prenons donc en compte des modes de perception du politique plus souples que ceux utilisés pour des adultes, sachant que « *apprendre la politique, ce n'est pas seulement connaître le système des partis ; cela signifie aussi percevoir les clivages sociaux fondamentaux qui s'articulent au travers du politique*[788] », en dépassant ainsi le mode d'appréhension de la socialisation politique tel que l'a conçu Annick Percheron, pour qui le « processus » de socialisation politique est autonome.

Même en prenant en compte une définition large du politique, et alors que les thématiques mobilisées permettraient bien souvent de faire des montées en généralité ou d'exprimer des divergences politiques, il est un constat frappant dans les conseils d'enfants : la quasi-inexistence de référence au politique dans les discussions. Dans les CME, il y a de rares références qui renvoient au champ politique en tant que sphère spécialisée (la compétition politique, l'évocation de personnalités politiques ou de partis), qui constitue un des indicateurs de politisation selon Sophie Duchesne et Florence Haegel, ce qui n'est guère surprenant pour des enfants : elles évoquent à ce titre la notion de « *traces*[789] ». Le déroulement très prévisible des conseils, les votes souvent unanimes sur les quelques décisions que les enfants doivent prendre, renforcent dans un premier temps l'idée d'homogénéité entre les enfants et du consensus nécessaire au fonctionnement des CME que défendent les adultes. Les moments au cours desquels il nous a été permis de constater des moments de politisation « institutionnelle » des discussions sont des instants soit confidentiels, soit très ponctuels. Se situer dans des CME afin d'étudier les discussions de leurs membres semble constituer *a priori* un lieu idéal pour qui souhaiterait étudier les compétences politiques enfantines, eu égard aux objectifs affichés de leurs promoteurs : les réunions y durent en moyenne près d'une heure et demie, les échanges existent, et cela devrait nous permettre de faire apparaître des tensions, ambivalences ou variations d'opinions, le tout dans le cadre d'interactions et de relations sociales qui permettent aux uns et aux autres de se positionner, et particulièrement les uns avec ou contre les autres. Mais il y a peu de telles traces « politiques », aussi bien d'un point de vue institutionnel que selon une conception plus large, alors que cette dimension se retrouve par moments dans des conversations privées ou, en tout cas, à l'écart des enceintes officielles, quand les enfants sont amenés à s'exprimer, et parfois en public. Quand se présentent des occasions de parler de sujets qui entreraient dans le cadre d'une politisation des discussions, tout se passe comme si une force extérieure aux enfants (en l'occurrence, les interventions orales des adultes) venait leur rappeler l'incongruité d'agir de la sorte. En ce sens, les CME deviennent un lieu où se mettent en place les fondements d'une culture de « *l'évitement du*

[787] LIGNIER Wilfried & PAGIS Julie, « Quand les enfants parlent l'ordre social. Enquête sur les classements et jugements enfantins », art. cit., p. 23.
[788] NOSSITER T., « How Children Learn About Politics », *New Society*, 31 juillet 1969.
[789] DUCHESNE Sophie & HAEGEL Florence, « La politisation des discussions, au croisement des logiques de spécialisation et de conflictualisation », art. cit., p. 895.

politique[790] », pour reprendre le titre d'un ouvrage de Nina Elisoph, par laquelle les enfants renoncent à thématiser leurs expériences dans une perspective politique, alors même que les questions qu'ils soulèvent indiquent que leur environnement ne les laisse pas indifférents : les enfants savent pourtant exprimer des intérêts sociaux et politiques différents, comme nous le verrons plus spécifiquement dans la troisième partie, mais ces intérêts divergents sont évités au maximum. Comme dans le cas de certaines des associations que Nina Eliasoph a étudiées, les conversations au sein des CME ne sont pas « *animées par l'esprit public*[791] », comme on pourrait l'attendre de celles évoquant des problèmes sociaux.

Plusieurs symptômes de cette absence de politisation des discussions peuvent être cernés. Ils constituent à chaque fois des exemples où est empêchée l'évocation de questions de politique nationale, la conflictualisation, la montée en généralité, autrement dit, l'ensemble des vecteurs de la socialisation politique que nous avons déterminés précédemment. Ils sont directement liés à la situation concrète dans laquelle ces discussions se déroulent. Nous verrons ainsi successivement la descente en singularité des problèmes évoqués, la focalisation des discussions sur ce qui est immédiatement réalisable et ne suscite que peu d'échanges verbaux, puis la technicisation et l'euphémisation de la portée politique des débats.

1. La descente en singularité

Comme nous l'avons traité dans le deuxième chapitre, les activités proposées aux enfants élus se bornent à répondre aux urgences, et à ne pas considérer les problèmes évoqués dans leur globalité, comme la conséquence ou le symptôme de mécanismes sociaux en « dysfonctionnement ». Cette manière de répondre aux problèmes sans s'interroger sur leurs causes trouve directement sa source dans la manière dont se mettent en place les discussions dans les séances de travail : les jeunes élus sont invités à évoquer ce qui leur semble anormal dans leur environnement à partir de ce qu'ils perçoivent personnellement. C'est d'ailleurs en mettant en avant des questions qui les touchent que les candidats présentent leur programme. Ainsi, Maxime, à Gondecourt, a à de nombreuses reprises évoqué ce qui se passe « *dans [s]on quartier* », tandis que de nombreux élus lillois nous font part des motivations à mettre en avant telle ou telle question en justifiant cette démarche par le cas de « *[s]a grand-mère* » (Mounia, qui souhaite rendre visite aux personnes en maison de retraite), « *[s]on oncle Olivier* » (Marjorie, qui veut davantage d'équipements pour les personnes en fauteuil roulant), « *le SDF qu'on voit toujours au centre commercial* » (Grégory, qui voudrait « *combattre la pauvreté* »). On pourrait alors penser que le rôle des animatrices ou des élus serait

[790] ELIASOPH Nina, *L'évitement du politique. Comment les américains produisent l'apathie dans la vie quotidienne*, op. cit.
[791] *Ibid.*, p. 24 et suiv.

de faire réfléchir les enfants de manière plus générale, afin qu'ils pointent les raisons de ces « anormalités », ou qu'ils permettent d'imputer des responsabilités aux inégalités auxquelles les enfants se montrent sensibles. Mais la discussion qui suit la mise en avant d'un problème en reste au niveau individuel, et la moindre intrusion sur un terrain plus collectif est rapidement évacuée. L'exemple ci-dessous illustre cette incapacité, et le manque de volonté pour penser autrement les points soulevés qu'à court terme, avec une solution à apporter immédiatement. Gondecourt est une commune de taille modeste, mais elle dispose de deux écoles maternelles, une école primaire, un collège et un lycée, si bien que sa population, hors vacances scolaires, est jeune et nombreuse. Des lycéens posent problème à trois niveaux : l'école primaire est située à proximité d'un grand espace vert sur lequel des lycéens, aux beaux jours, s'installent et s'occupent bruyamment, du moins pour les classes dont les locaux jouxtent l'espace vert, et parfois en consommant de l'alcool ; l'une des écoles primaires est dotée d'appuis de fenêtres donnant sur la rue que des lycéens affectionnent particulièrement pour se poser et discuter, ce qui gêne les classes attenantes ; enfin, face à cette école maternelle se situe la résidence Saint-Exupéry, un ensemble de 27 maisons réservées aux seniors dans lequel se situe également un espace vert et des appuis de fenêtres prisés par les lycéens : « *des jeunes "pas méchants", mais qui font preuve de beaucoup d'incivilités et qui leur "pourrissent la vie au quotidien"* », comme s'en émeut la *Voix du Nord* le 3 juin 2011. Ces trois problèmes sont évoqués lors de la séance du CME le 25 juin 2011. Sont présentes l'adjointe à la citoyenneté, Charline Lefebvre, et Marylin, l'animatrice.

Présentation d'un « problème » au jeunes élus par l'adjointe à la citoyenneté

Charline Lefebvre : « *Alors moi je voulais vous poser une autre problématique pour que vous réfléchissiez et pour qu'on voie ça début septembre. Vous avez fait une action sur l'espace vert en direction de vos grands frères ou de vos grandes soeurs du lycée (en fait, c'est la classe de [Laurent] dit une élue). Y a quelqu'un qui y était ? Non ? Donc vous ne savez pas ce qui s'est passé ?*
Anne-Sarah : *Ben c'était apporter du gâteau et des jus de fruits aux jeunes pour qu'ils partent.*
Charline L : *Non, ce n'est pas pour qu'ils partent ! C'est pour qu'ils se comportent mieux ! Donc tu ne sais pas ce que les lycéens ont répondu ?*
Anne-Sarah : *Non.*
Charline L : *Faudra peut-être que vous pensiez à demander un rendez-vous avec [Laurent] ou à aller le voir, en demandant comment ça s'est passé. Alors moi je voulais vous parler d'un autre problème : les mêmes jeunes là, les mêmes jeunes, euh... sont dans la résidence St Exupéry, c'est à dire dans la résidence des personnes âgées. Ils sont également à côté de l'école Marie-Noël, ils s'assoient sur les fenêtres, sur les appuis de fenêtre, qui sont accessibles. Ils font du bruit, et les maîtresses derrière elles travaillent, elles ont les petits qui font la sieste, il faut pas oublier que c'est une école maternelle. Donc je voudrais que vous réfléchissiez à qu'est-ce qu'on pourrait faire comme aménagements, mais c'est pas pour maintenant hein !*
Pierre : *On pourrait mettre du barbelé devant chaque fenêtre !*
Anne-Sarah : *Des pancartes !*
Charline L : *Est-ce que tu crois que des pancartes, ce sera suffisant ? Euh Pierre, déjà j'ai dit qu'on levait le doigt pour prendre la parole, et puis on n'est pas ici pour dire des bêtises, on est ici pour réfléchir à des problèmes, parce qu'après on dit que le conseil municipal ne fait*

rien, que les enfants ne font rien[792]*, mais faut faire quelque chose pour que tout se passe dans la quiétude.*
Éva : *On pourrait mettre des sortes de barrières hautes, très hautes, mais pas des grillages, sinon ils pourraient monter au dessus, mais...*
Charline L : *Mettre des grillages autour de l'école ?*
Éva : *Oui.*
Charline L : *Si tu mets des grillages autour de l'école, c'est pas très sympathique pour l'école, ça fait un peu enfermement quand même.*
Maxime : *Moi je vois que des fois, quand tu sors à 16h30, c'est rempli de papiers de bonbons...*
Éva : *Et si on mettait les fenêtres un peu plus haut ?*
Charline L : *Ah ben on peut pas, car c'est des maisons de plain-pied, ce sont des normes obligatoires, des mesures standard, tu peux pas comme ça changer...*
Anne-Sarah : *On peut pas changer l'appui sur le bord ?*
Charline L : *Non, tu peux pas, c'est à l'intérieur du mur.*
Marylin : *Oh oui, une jardinière, en plus ça ferait ornement, ils pourraient plus s'asseoir !*
Anne-Sarah : *On n' a qu'à mettre des pics.*
Charline L. : *Mais les pics c'est dangereux, c'est en hauteur, et puis c'est pour les pigeons*
Pia *: Mais à Lille, y a un truc nouveau contre les SDF, pour pas qu'ils viennent près des boutiques, ils trouvent des choses pour pas qu'ils viennent, mais les gens pensent que c'est décoratif en fait, par exemple c'est des balles (?)*
Anne-Sarah : *Ou alors on fait un panneau "attention c'est dangereux"*
Pia : *Rro, genre !*
Anne-Sarah : *À Lille... à Lyon, ou je sais plus trop où, ils ont fait des petits pics mais à ras.*
Marylin : *Au sol ?*
Anne-Sarah : *Oui.*
Pia : *Y a un truc aussi, c'est dans les magasins souvent, quand y a des sans-abri qui viennent, ils ont fait des décorations, mais en fait c'est des petits pics qu'on met sur le rebord des fenêtres, comme ça ils ne peuvent plus s'asseoir. Mes parents m'en ont parlé.*
Charline L : *Ah ! ça c'est une idée mais un peu dangereuse quand même ! On pourrait mettre autre chose que des pics ! Donc là tu veux que sur les châssis de fenêtre, on puisse mettre.. ben comme ça quoi, venez voir (elle montre un exemple sur le balcon). Faire des trucs comme ça, et mettre des jardinières alors ? En plus, ça fait beau.*
Pia : *Mais ça risque de tomber !*
Charline L : *Pourquoi ? C'est scellé dans le béton hein ! Si vous pouviez réfléchir... On peut réfléchir à d'autres idées, même si c'est pas une mauvaise idée (...) Donc pour la résidence des personnes âgées, on pourrait faire la même chose alors !*
Pia : *Non, c'est pas exactement le même système, parce qu'il y a un passage dans la résidence...*
Charline L : *Oui mais c'est pareil, les personnes âgées se plaignent qu'ils s'assoient sur leur fenêtre, qu'ils font du bruit...*
Pia : *Ben y a qu'à mettre un grand grillage avec une porte.*
Charline L : *Le grand terrain vert entre l'école et... Alors au conseil municipal il faut que vous sachiez qu'on a décidé de construire des maisons sur ce terrain vert, il va y avoir 6 maisons, ce qui fait qu'il y aura les maisons, les jardins, les parkings et ils pourront plus y aller. En fait la résidence était en 2 tranches, y a les 27 maisons qui ont déjà été bâties là, pour les personnes âgées, et il devait y avoir une deuxième tranche de constructions, pour faire des logements aussi, mais nous on a vu avec le promoteur qui est Partenord, que ce soit des maisons mais pas forcément pour des personnes âgées, mais pour tous ceux qui ont besoin d'un logement. Donc ce problème d'espace vert il va*

[792] Cette remarque est à relier aux critiques de M. Famechon que nous avons évoquées dans le premier chapitre de cette partie.

être résolu par le fait que la mairie a demandé à un promoteur de construire 6 maisons dessus. Le seul problème qu'il reste, c'est ces histoires de fenêtres sur lesquelles... Alors les personnes âgées m'ont expliqué aussi qu'au départ elles avaient mis des fleurs, avec des jardinières, sur leurs fenêtres, mais le problème, c'est qu'ils les enlèvent, ou alors ils arrachent les fleurs. Alors moi j'ai eu des échos, où effectivement les lycéens on entendu, que oui ils allaient faire attention, qu'ils se rendaient pas compte, que oui ils faisaient du bruit, qu'il y a des enfants scolarisés à l'école maternelle, ils y avaient pas pensé. Mais faut penser aussi que y a pas forcément que des lycéens sur ce terrain. Y a également des jeunes qui sont là, qui ne sont même pas de Gondecourt d'ailleurs, qui viennent d'un peu partout, qui ne vont plus à l'école, qui travaillent pas et qui squattent. Donc je voulais vous parler de ça parce que je pense que c'est un projet qui peut être porté par le conseil municipal, parce que déjà c'est une continuité par rapport à ce qu'a fait [Laurent], parce que ça venait de sa part et des élèves de l'école. Et si vous pouviez trouver des solutions pour endiguer ce problème, pour la rentrée prochaine, ben ce serait pas mal quoi... Enfin, déjà ton idée c'est pas mal ! »

(25 juin 2011)

Le « problème » des lycéens, tel qu'il est posé aux membres du CME, ne met l'accent que sur les faits visibles et moralement condamnables, puisqu'ils portent préjudice à d'autres individus dans leur (non-)activité. En somme, on ne présente aux enfants que la partie émergée de l'iceberg, en occultant les raisons qui poussent les lycéens à occuper des lieux où ils ne sont pas désirés. Ces raisons peuvent être facilement trouvées : des creux dans les emplois du temps, le manque de transports en commun avant 16h30 qui permettraient à ces lycéens de rentrer chez eux lorsque leurs cours sont terminés. Autrement dit, les questions pourraient se poser en termes d'aménagement du temps de travail, au niveau des activités proposées aux lycéens en termes de loisirs ou d'heures de permanence. Mais, devant répondre à une « nuisance » visible, il est demandé aux enfants de supprimer cette nuisance, à l'aune des seuls éléments qu'ils en connaissent : les plaintes des personnes âgées et des instituteurs. Dès lors, étant donné la façon dont le débat est posé, les réponses apportées ne peuvent être que répressives : les solutions proposées par les enfants peuvent surprendre par leur caractère punitif voire inquisitorial, qui tranche bien avec les représentations d'une enfance portée sur la générosité et la tolérance. Les expressions enfantines sont avant tout le produit des contextes dans lesquels ils se situent, et les solutions qu'ils proposent dépendent des données du problème dont ils disposent. Charline Lefebvre leur demande ici : « *je voudrais que vous réfléchissiez à qu'est-ce qu'on pourrait faire comme aménagements* », ce qui laisse bien entendre qu'il s'agit de traiter les conséquences du problème, les « aménagements » souhaités ne pouvant par définition qu'agir à la marge. On cherche donc avant tout à réduire les « nuisances » des lycéens, et non les causes de ces nuisances, en faisant appel à l'expérience personnelle de chacun, expérience en ce domaine dont on se demande bien où elle aurait pu être acquise. D'ailleurs, la seule élue à proposer une réponse concrète basée sur un cas personnel est Pia, dont les parents sont pharmaciens dans la commune. Mais, auparavant, sa mère travaillait à Lille, dans une rue passante face à la gare, et la pharmacie dans laquelle elle a travaillé a été confrontée à la présence jugée indésirable d'un SDF à l'entrée du commerce. Les autres élus, à qui on demande un avis personnel, se contentent de constats qui renforcent l'idée d'un désagrément causé par la présence de lycéens (« *moi je vois que des fois, quand tu sors*

à 16h30, c'est rempli de papiers de bonbons », Maxime), évoquent des idées dont la réalisation semble difficile (« *et si on mettait les fenêtres un peu plus haut ?* », Eva), ou s'en remettent à des solutions agressives (« *mettre du barbelé devant chaque fenêtre* », Pierre ; « *mettre des sortes de barrières hautes, très hautes* », Eva).

L'extrait suivant est issu d'une séance d'un CME de Lille, le 29 juin 2011. Safia, une jeune élue, raconte qu'on lui a jeté un œuf quand elle participait à une opération de nettoyage de la nature. Cette péripétie scandalise les élus présents ce jour (Martine, conseillère de quartier, et Véronique Bacle, déléguée à la démocratie participative) et Caroline, l'animatrice. Une autre jeune élue, Yacouba, évoque alors un problème de « *sécurité* », terme dont la connotation politique est très lourde, notamment depuis l'élection présidentielle française de 2002 dont le thème central, aussi bien chez les candidats que dans « les médias », a été « l'insécurité », toujours définie en termes physiques et mesurée à partir d'indicateurs variables dont la pertinence est contestable[793] et soupçonnée d'avoir favorisé la présence au second tour de Jean-Marie Le Pen et de Jacques Chirac[794]. Le thème de la « sécurité » est depuis l'objet d'un clivage entre droite et gauche, la droite accusant la gauche de gouvernement de « laxisme » en matière de lutte contre la délinquance, tandis que cette dernière préfère évoquer l'insécurité en termes de protections sociales.

Les enfants et la sécurité « *dans les têtes* »

Martine : « *Y a quelqu'un qui t'a jeté un œuf ?*
Safia : *Oui. Mais en tout cas, au début je pensais qu'il y aurait pas beaucoup de gens intéressés, puis ils sont venus quand même.*
Martine : *Alors y a 2 choses: dans ce que vous avez dit l'un et l'autre. Abdoulaye, tu disais que tu avais été choqué par l'attitude des gens qui t'ont envoyé un œuf quand M. Leroy...*

[793] THEVANIAN Pierre, *Le ministère de la peur. Réflexions sur le nouvel ordre sécuritaire*, Paris, L'esprit frappeur, 2003. L'auteur souligne à titre d'exemples que, en 2001 et 2002, sur 630 émissions du "Téléphone sonne", 136 émissions d'"Interruptions" et 128 émissions de "Rue des entrepreneurs", 59 ont été consacrées à "la délinquance", "la violence" ou "l'insécurité" - soit 6,6% des émissions . En mars 2002, le journal télévisé de 13 heures de TF1 évoque 41 fois le thème de "l'insécurité". Celui de France 2, présenté par Daniel Bilalian, l'évoque 63 fois.

[794] Jacques Chirac élu président de la République nomme Jean-Pierre Raffarin Premier ministre, et lui donne pour « *première mission* » de « *rétablir la sécurité et l'autorité de l'État* », éléments que l'on retrouve dans le discours de politique générale du Premier ministre (http://discours.vie-publique.fr/notices/023001838.html), et qui s'incarnent dans le discours « musclé » du ministre de l'Intérieur, Nicolas Sarkozy, qui déclare, lors de la présentation du projet de loi d'orientation et de programmation pour la sécurité intérieure à l'Assemblée nationale, le mardi 16 juillet 2002 : « *les Français nous l'ont dit tout au long des grandes échéances politiques de ces derniers mois : la sécurité est bel et bien leur première préoccupation. Le 16 juin,ils ont voulu, en donnant une nouvelle majorité à votre Assemblée, un gouvernement qui applique une nouvelle politique. Ils ont voulu en fait une majorité et un gouvernement qui prennent en compte la réalité de leur vie, et non plus qui essaient d'adapter cette réalité à la conception théorique qu'en ont parfois certains observateurs ou certains acteurs de la vie politique. Au premier plan de ces réalités figure l'insécurité. La délinquance a augmenté de 40% en 20 ans, c'est un fait* » (http://discours.vie-publique.fr/notices/023002403.html)

Abdoulaye : *On avait des trucs à la main, ils disaient "la propreté, la propreté, on s'en fout !"*
Martine : *Ben ça montre que les gens, vraiment, manquent de respect envers les autres, envers la nature...*
Véronique Bacle : *...Et de respect envers vous !*
Martine : *Et donc... Mais, mais, c'est pas parce qu'ils se comportent comme ça qu'il faut qu'on abandonne. Il faut se battre pour que les gens changent de comportement. Changer de comportement, c'est ce qu'il y a de plus difficile. Et c'est pour ça que on travaille avec les enfants, parce qu'on considère que vous n'avez peut-être pas encore les mauvais comportements des adultes, qu'on peut encore travailler avec vous, à avoir d'autres comportements.*
Caroline : *Au moment où les enfants donnaient des stylos, certains se sont fait agresser, et pas que verbalement, par d'autres qui voulaient des lots. Ils sont venus m'appeler au secours, c'est vrai que c'était très tendu !*
Martine : *Ce qui nous a choqués, ce que vous nous dites là, la commission cadre de vie et les associations ont été autant choquées que vous. Je voulais vous le dire, parce que c'est vrai qu'on a fait un effort important entre l'an dernier et cette année, avec beaucoup de monde, et les associations ont réfléchi avec la mairie pour que l'an prochain, ça ne se passe pas comme ça, et notamment sur les femmes, parce que vous l'avez dit, ce sont des femmes qui se sont précipitées sur la nourriture, et des gens qui se sont jetés sur les lots que vous organisiez. Donc l'an prochain, faut qu'on puisse réfléchir pour ne pas se retrouver dans cette situation.*
Yacouba : *Il nous faut de la sécurité !* (les élus se regardent en souriant)
Martine : *Euh, Yacouba, on ne règle pas le problème par la sécurité. Il faut que la sécurité, elle soit dans nos têtes. Ça veut dire quoi ?*
Zora : *Qu'on se sécurise soi-même.*
Martine : *Voilà ! Sécurise, ça veut dire qu'on crée dans la tête des gens des mécanismes qui font qu'ils se censurent eux-mêmes et qu'ils se disent : ça, je peux faire, ça je ne peux pas le faire. Donc il faut qu'on voit avec ces femmes, qu'elles sachent que vous avez été choqués, et qu'elles ne se comportent plus comme ça. Il faut qu'on leur dise à un moment qu'elles se sont comportés comme ça, et que des enfants ont été choqués par cette attitude. Il faudra qu'on le dise. Donc ce sera intéressant que vous le disiez, à ceux qui sont dans l'équipe qui organisait, qui était sur ce coin cuisine, par rapport à vos lots. Donc les agents de sécurité, il faut qu'ils soient dans les têtes !*
Salim : *Y a aussi leurs parents, ils les ont pas éduqués, ils leur ont appris que des mauvaises choses !* (interroge les adultes du regard) Hein ?
Véronique Bacle (regarde Salim sans rien dire puis se tourne vers Safia) : *Alors Safia, dernier point, le jury des balcons fleuris* (Salim fronce les sourcils mais ne dit rien) ».

(29 juin 2011)

L'irruption de la question de la « sécurité » lors de ce retour sur la mésaventure vécue par certains jeunes élus offre la possibilité de se référer à la politique en tant que champ spécialisé, dans la mesure où ce thème en constitue un marqueur important, que droite et gauche conçoivent de manière différente. La réaction manifestement gênée des élus lorsque Yacouba prononce le mot « sécurité », bien qu'on ne sache pas précisément de quelle « sécurité » elle parle (mais on peut supposer qu'il s'agit d'une sécurité physique), trahit une subversion des codes en vigueur au sein des CME : parler d'un thème clivant sur la scène politique nationale, et potentiellement clivant à un niveau infra-national, dans les CME, ou même entre les élus adultes, qui pourraient révéler des divergences à ce propos. La réaction de Martine, la conseillère de quartier, est éloquente quant à la façon dont les problèmes évoqués sont singularisés : « *il faut que la sécurité, elle soit dans nos têtes* ». De plus, elle approuve quand Zora énonce qu'il faut « *qu'on se sécurise soi-même* ». À aucun moment, cet épisode de l'agression n'est ramené à des conditions plus générales telles que l'identité des agresseurs et leurs éventuelles

motivations, qui pourraient trahir des tendances lourdes de la société. Plutôt que d'entamer une réflexion sur les possibilités de la violence et la manière de l'endiguer, on dit aux enfants que le problème pourra se régler aux niveaux individuels, en faisant prendre conscience à chacun quels sont les comportements acceptables ou non.

Surtout, la prise de parole de Salim a semblé offrir la possibilité d'un débat sur les origines de la violence, dans la mesure où il a souligné des carences parentales au niveau éducatif qui, de son point de vue, pourraient créer un terreau favorable à cette violence. Mais ici encore, alors qu'on aurait pu penser que cette remarque permettait d' « élever » le débat – c'est à dire le monter en généralité -, personne, parmi les adultes présents, n'a rebondi sur ces propos, alors que Salim a paru bel et bien attendre une réponse. Au contraire, Véronique Bacle l'a ignoré et a préféré passer la parole à une jeune élue pour évoquer la question des balcons fleuris, probablement moins « à risque » que la sécurité. C'est comme si, sentant venir l'éventualité d'une discussion en lien avec des questions de société, c'est à dire des questions politiques, les élus avaient soudainement senti la nécessité de couper court à ce débat embryonnaire. La nécessité de l'action, que nous avons mise en exergue dans le chapitre précédent, rend vaine et inutile toute tentative de discussion sur des questions qui, de toute façon, ne déboucheraient sur aucune réalisation concrète et immédiate. Il faut dès lors partir de son expérience personnelle pour penser les solutions envisageables.

Quand la lecture d'un problème en termes de différences sociales est repoussée

Anne-Sarah : *Ça, ça va encore permettre à certains de frimer !*
Amandine (animatrice) : *Comment ça, frimer ?*
Anne-Sarah : *Si on peut venir en vélo à l'école, y en a qui vont sortir leurs gros vélos, alors qu'ils habitent à côté, ils vont faire semblant de nous foncer dedans, faire des dérapages pour frimer !*
Maxime : *J'ai l'impression que tu habites près de l'école. Ou alors t'as un petit vélo !* (rires)
Anne-Sarah : *Même pas ! Faudrait faire une liste des gens qui habitent assez loin et qui ont le droit de venir en vélo.*
Amandine : *On n'a pas fini alors !*
Anne-Sarah : *Si on autorise à venir à l'école en vélo, c'est pour faciliter les choses, pas pour frimer ou montrer qu'on a un plus gros vélo que les autres !*
Yanis : *Qu'est-ce qu'elle raconte ?* (se tourne vers Pierre) *Tu comprends, toi ?*
Pierre : *Euh... elle aime pas les gros vélos !*
Anne-Sarah : *Pfff !*
Amandine : *Qu'est-ce qu'il y a Anne-Sarah ? On propose juste la possibilité de venir en vélo à l'école, ça peut être plus pratique pour beaucoup. Toi, ça te dirait pas de venir en vélo ?*
Anne-Sarah : *Mais si, c'est pas ça !*
Amandine : *Alors quoi ? Les autres, ça vous plairait ?* (un « *oui* » unanime se dégage)
Anne-Sarah : *Ça va montrer les différences de vélos et ça va faire des jaloux et des frimeurs. C'est... c'est pas juste quoi.*
Amandine : *Bon. À part Anne-Sarah, qui râle, tout le monde est d'accord pour venir en vélo de toute façon !* »

(3 février 2010)

Cet échange entre Anne-Sarah et Amandine est éloquent quant à la façon dont une manière plus globale de penser que la seule solution pratique proposée est discutée : à partir d'un cas somme toute banal sur l'opportunité de créer un garage à vélos, il met en exergue une tentative de penser le cas en termes de différences sociales. Même si Anne-Sarah peine quelque peu à exprimer clairement sa pensée, il ne fait guère de doute qu'elle est sensible aux différences que risque de révéler la possession de vélos : elle indique ainsi qu'offrir la possibilité de venir en deux-roues fera apparaître des vélos plus « gros » que d'autres. Autrement dit, il y a de fortes probabilités qu'elle veuille signifier que les vélos les plus « gros » sont aussi les plus chers, ce qui risque alors de créer de la jalousie et de la vantardise. Elle déplace alors le simple problème du déplacement en vélo en un révélateur de différences de richesse, considérant alors que c'est un souci de Justice (« *c'est pas juste* »). Ne saisissant pas l'interprétation de Anne-Sarah (ou feignant de le faire), Amandine tente de ramener la question sur un plan strictement individuel, comme une faveur qui est offerte à la jeune élue et qui alors ne nécessiterait pas de débat (« *toi, ça te dirait pas de venir en vélo ?* »). Comme Anne-Sarah maintient sa position, Amandine attribue celle-ci à une forme de caprice, comme s'il était inconcevable de ne pas voir le bénéfice individuel à retirer de l'opportunité de venir en vélo à l'école.

Personnaliser les questions évoquées

Caroline : « *Pour les SDF... Jeanne disait qu'on devrait y réfléchir. Jeanne, tu as pensé à quelque chose ?*
Jeanne : *En fait, j'ai voulu en parler avec ma mère. Elle m'a dit (elle sort un papier et le lit) qu'il faut permettre à tous de garder des liens avec sa famille, ou alors que l'État ait les moyens de rinsérer (sic) les personnes qui se retrouvent à la rue (elle cesse de lire). Et elle me dit qu'il y a même des gens qui travaillent qui sont SDF, et que ça c'est pas normal du tout !*
Noé : *Mon père dirait qu'il faut donner plus à ceux qui sont dans le besoin, et que quand on voit toute la pauvreté sur Terre, on n'a pas de quoi être fiers !* (il prend une grosse voix comme pour imiter son père)
Caroline (animatrice) : *Oui mais toi, de ton point de vue ? Tu vois des SDF ?*
Noé : *Oh, moi, je pense qu'il faut aider les SDF à trouver un logement. Y en a un devant la gare, un vieux en plus... Là, comme il commence à faire froid, c'est plus dur encore.*
Caroline : *Et toi Jeanne ? Parce que là, tu ne me dis pas ce que tu vois, ce que tu penses.*
Jeanne : *J'en vois quand on fait des courses, parfois. J'ai déjà donné un paquet de biscuits.*
Caroline : *Ah, très bien !* »

(17 novembre 2010)

La discussion ci-dessus est typique d'une forme d'échange que nous avons souvent retrouvée : alors qu'un jeune élu, même si ses paroles émanent d'un de ses parents, exprime un problème posé en termes généraux, avec des références au rôle régulateur de l'État, l'animatrice du CME renvoie au vécu personnel des enfants, en ignorant le problème tel que ceux-ci l'ont énoncé, comme si, en dehors de toute expérience individuelle, aucune opinion ne saurait être valable (« *tu ne me dis pas ce que tu vois, ce que tu penses* »). Ce mécanisme d'individualisation dans la façon de penser les thèmes discutés rappelle la façon dont des enjeux sont cadrés, notamment

dans le cas du traitement médiatique de l'information. Pour résumer ce que cela signifie, l'information médiatique fait percevoir l'information d'une façon particulière, sans forcément que les récepteurs ne s'en rendent compte, ce qui conduit alors à adopter des points de vue eux-mêmes particuliers. La volonté de restituer le point de vue des enfants, destinée à valoriser un regard nouveau, conduit finalement à mettre en place des routines dépolitisantes au sens où elles ne permettent d'envisager les problèmes que d'une manière personnelle. Cadrer et appréhender les événements de ce point de vue individuel influe sur la réponse qui lui sera apportée. Shanto Iyangar a donné cette définition du cadrage : ce sont les « *altérations subtiles dans la définition ou présentation des problèmes de jugement ou de choix et les changements résultants de ces altérations dans les décisions subséquentes*[795] ». Le cadrage peut influer sur les imputations de responsabilité faites par les individus. Dans un exemple célèbre, l'auteur évoque deux manières de traiter la question de la pauvreté : l'une consiste à se rapporter à un événement spécifique, un incident, traité sur le plan individuel (cadrage épisodique) ; l'autre consiste à contextualiser le problème en le rapportant à une question plus large ou à des facteurs sociaux, économiques ou culturels (cadrage thématique). Par exemple, la « pauvreté » peut être traitée en s'intéressant aux problèmes financiers d'un ouvrier de l'automobile au chômage, en proposant une approche compassionnelle de ses conditions de vie et des difficultés de sa recherche d'emploi, ou bien en rattachant la condition de ce chômeur au taux de chômage national ou au taux de chômage des personnes ayant le même niveau de qualification que lui. Dans le premier cas, le cadrage épisodique amène davantage le public à envisager la pauvreté en termes de responsabilité individuelle (comme un manque d'effort et de motivation), et à dépolitiser le problème, uniquement ramené à une péripétie personnelle, tandis que le cadrage thématique vise au contraire à rattacher l'événement au contexte sociopolitique dans lequel il s'insère, et entraîne le public à chercher une causalité politique au problème de la pauvreté (quelqu'un est-il responsable ?). L'effet de cadrage appelle ainsi des réactions et des manières de réagir à un problème donné congruentes avec le cadrage adopté[796]. Le choix du cadrage, thématique ou épisodique, n'est pas sans conséquence politique : si l'on reprend l'exemple précédent, le cadrage épisodique favorise une vision idéologique et politique libérale (en permettant un discours sur « l'assistanat », la valorisation de la « valeur travail » et la responsabilité individuelle), tandis que le cadrage thématique paraît plus favorable à un rapport au monde « de gauche » (en reliant des situations individuelles à de grands déterminants indiquant que la cause des problèmes est systémique).

Les normes discursives à l'œuvre dans les CME semblent tendre vers un cadrage épisodique des questions traitées : elles requièrent en effet de parler de son

[795] IYENGAR Shanto, *Is Anyone Responsible? How Television Frames Political Issues*, Chicago, University of Chicago Press 1991, p. 11.
[796] GERSTLÉ Jacques, « L'impact politique et électoral des messages télévisés », *Les dossiers de l'audiovisuel*, n° 102, mars-avril, 2002, p. 71-72.

expérience personnelle, et non selon un point de vue général ou catégoriel. Cette descente en singularité, par opposition à la montée en généralité qui permettrait de parler selon des catégorisations politiques, freine toute politisation des discussions. Il s'agit de faire de chaque prise de parole un moment sincère et unique, ce qui tend à faire percevoir chaque témoignage comme relativement idiosyncratique. La dépolitisation des discussions dans les CME est ainsi à relier à l'individualisation des problèmes sociaux : si les réussites et les succès sont individuels, alors les échecs et la pauvreté le sont également, ne pouvant être ramenés à des conditions structurelles, ainsi que Jeanne a tenté de le faire après une discussion avec sa mère, en évoquant le rôle redistributif de l'État ou en reliant la question de la marginalité à la thématique plus générale du lien familial. Les solutions se doivent d'être immédiates, quitte à ce qu'elles ne soient que très provisoires, comme donner un paquet de biscuits à un SDF, ce qui semble réjouir l'animatrice, ou réaliser une collecte et une distribution de denrées alimentaires au profit des Restos du cœur. Avec l'exemple précédent de Anne-Sarah, on se rend compte que toute tentative d'évoquer des problèmes en termes de justice ou d'inégalités est banni, et renvoyé immédiatement au vécu personnel des enfants, sans quoi de telles évocations n'auraient pas de valeur. Ce n'est qu'en fractionnant des questions initialement posées en termes généraux qu'il devient possible de les traiter.

Les discussions dans les CME ne semblent ainsi pas animées par « *l'esprit public* », tel que l'évoque Nina Éliasoph. Elle n'entend pas par là des conversations qui feraient explicitement référence à la politique institutionnalisée, dans la mesure où tout est potentiellement politique, mais des discussions orientées vers des questions plus générales : « *je présume qu'il existe des relations entre les personnes que j'ai rencontrées et la grande société, même lorsque celles-ci ne reconnaissent pas explicitement de tels liens. Ma question est de savoir si elles tirent les implications publiques de leurs sujets de discussion ; si elles imaginent que ce qu'elles disent importe à d'autres qu'elles mêmes ; si elles pensent que toute la société est en toile de fond de leurs discussions. Ce qui m'intéresse, c'est le processus permettant l'élargissement du champ des préoccupations, c'est une manière de parler, animée par l'esprit public, et non pas un sujet qui serait ou non politique*[797] ». Or, l'ouvrage de Nina Éliasoph part du principe que la vitalité démocratique dépend de la capacité des citoyens ordinaires à participer à la vie publique, et cette participation passe par des discussions animées par « *l'esprit public* ». Finalement, la participation, selon les animatrices du CME, revient avant tout à exercer des activités telles que nous les avons évoquées dans le sixième chapitre, et les interactions potentiellement politiques sont désamorcées.

Cette individualisation des questions traitées s'élève au rang de consigne à suivre dans les CME : tout élu qui ne prendrait pas la peine d'individualiser le sujet dont il parle prend le risque de ne pas s'attirer les faveurs de l'animatrice. Dans l'exemple ci-dessous, Slimane cherche à parler d'un événement qu'il a vu à la télévision.

[797] ELIASOPH Nina, *L'évitement du politique. Comment les américains produisent l'apathie dans la vie quotidienne*, op. cit., p. 25-26.

Privilégier les conséquences individuelles sur les causes générales

Slimane : *J'ai le papa d'un copain qui est passé à la télé à cause de l'augmentation du prix des cigarettes !*
Muriel (animatrice) : *Ah ? Et c'était à quel sujet ?*
Slimane : *Il disait que ça lui faisait perdre des clients, qu'ils partaient tous en Belgique parce que en Belgique c'est moins cher. Il disait "c'est la faute à l'Europe" ou je sais pas quoi...*
Muriel : *Ah oui,bon, on n'est pas là pour dire de qui c'est la faute ! Et il disait que ça lui causait des pertes d'argent ?*
Slimane : *Ben oui, il a moins de clients. Alors Benjamin dit que son père veut plus lui acheter les chaussures qu'il voulait.*
Muriel : *Ça c'est embêtant pour lui. Et donc il va faire quoi ?*
Slimane : *J'en sais rien ! (ironique) Il va attaquer l'Europe !*
Muriel : *Oh ben ça prendra du temps !*
Slimane : *Mais pourquoi il dit que c'est l'Europe le problème ?*
Muriel (prend une grande inspiration, lève les yeux au ciel et semble chercher une pirouette pour s'en sortir) : *Euuuh... ça, ça relève des opinions personnelles. En attendant, le papa perd des clients.*
Slimane : *Donc euh... Faudrait faire quoi, mettre des panneaux dans la ville pour dire de venir chez lui ?*
Muriel : *Pourquoi pas ?* »

Nous voyons ici très bien comment les propos de Slimane sont ramenés à une dimension individuelle, pratique et concrète sur la perte immédiate d'argent du père de son ami. Alors que Slimane rapporte les propos de ce dernier, mettant apparemment en cause « l'Europe », et demande à ce titre des explications à Muriel, celle-ci esquive toute tentative d'éclaircissement en renvoyant cela à des « opinions personnelles » qui, dès lors, ne devraient pas se discuter. Slimane semble chercher à comprendre ce qu'a voulu signifier le buraliste, tandis que Muriel n'a l'air concentrée que sur les aspects pratiques du problème évoqué, comme si ses raisons n'importaient pas. Slimane paraît davantage poser un cadre thématique au sujet, en cherchant à décrypter l'imputation politique de responsabilité du père de son ami, tandis que Muriel en reste à un cadrage épisodique, centré sur les conséquences individuelles. À l'arrivée, la solution proposée par Slimane semble bien dérisoire eu égard à l'ensemble des questions que pose le problème qu'il a soulevé. Elle n'est en tout cas pas rejetée par Muriel. Les autres animatrices également se chargent d'inciter les enfants à fractionner et individualiser les questions qu'ils posent, sans quoi ils sont même repris à l'ordre et incités à ne reprendre la parole que lorsqu'ils ont un exemple concret et vécu à partager.

De la même manière, sur des questions moins directement liées à des enjeux sociétaux, nous nous sommes rendu compte que la connaissance de l'actualité était valorisée, mais sans que celle-ci ne soit nécessairement rattachée à la connaissance d'un contexte plus général de déroulement des faits. Ainsi, le 29 juin 2011, au cours du CME du quartier Faubourg de Béthune, Véronique Bacle apprend, en

consultant son téléphone, que deux journalistes français, otages en Afghanistan depuis décembre 2009, viennent d'être libérés. Elle l'annonce alors aux enfants.

> **Véronique Bacle** : « *J'ai une bonne nouvelle : les journalistes français qui étaient otages ont été libérés !*
> **Benoît** : *C'est Hervé Ghesquière ?*
> **Véronique Bacle** : *Oui, bravo ! Comment tu sais ça ?*
> **Benoît** : *Ben euh, on en entend souvent parler aux informations.*
> **Caroline** (animatrice) : *Et tu sais pourquoi il était otage ?*
> **Benoît** : *Oh non, là je sais pas du tout !*
> **Véronique Bacle** : *C'est pas grave, en tout cas, c'est vraiment bien de savoir ça, bravo Benoît !*
> **Caroline** : *Oui, bravo Benoît !* »
> (29 juin 2011)

Même sur un événement purement factuel, qui n'appelle pas d'action ou de réponse de la part des jeunes élus du CME, une question est réduite à ses conséquences visibles (et heureuses), laissant de côté les interrogations éventuelles qu'elle pourrait susciter chez les enfants ou toute autre personne qui ne connaîtrait pas les tenants et les aboutissants de cette prise d'otages. La simple connaissance d'un nom, délesté de toute contextualisation, suffit à satisfaire les responsables en tant qu'indicateur de l'intérêt des jeunes élus pour l'actualité. Les responsables eux-mêmes ne cherchent pas à apporter davantage d'explications, se contentant de relayer une information qui est censée apporter de la joie et du soulagement, sans autre forme de « complexification ».

Nina Éliasoph dirait que les responsables du CME, dans ces conditions, ne sont pas des « personnes publiques », et incitent les enfants à ne pas l'être non plus : cela signifie que l'on imagine que ce qui est dit et fait ne s'inscrit pas dans un ordre plus vaste que la seule échelle locale et individuelle, et n'aura d'importance que pour des raisons toutes personnelles, d'où la nécessité de témoigner de faits qui sont réellement arrivés aux enfants. Les enfants sont incités à vivre dans un « temps personnel », par opposition à un « temps historique[798] », à évoquer des faits qui, avant tout, les touchent personnellement, sous peine de subir des remontrances en CME, certes modérées, mais qui permettent tout de même de leur faire comprendre quelles sont les règles à suivre. Selon Nina Éliasoph, ne pas être une personne publique, « *cela signifie ne pas se sentir tenu de s'inquiéter de l'effet que l'individu et ses proches ont sur le cours des choses à long terme, ne pas se sentir tenu de surveiller tout ce qu'on dit et fait pour s'assurer que c'est bien. Mais cette approche personnalisée de la vie n'a rien de naturel, elle nécessite des interactions pour apprendre à tout définir comme "purement personnel"*[799] ». En effet, il semble bien que ce soit au cours des interactions en séances que les enfants élus apprennent à singulariser leurs propos, car dès que nous les retrouvons dans un autre contexte, soit en discutant avec eux avant que ne débutent les séances, soit après, en extérieur, en attendant que certains parents ne viennent les chercher, la singularisation des problèmes posés en séances est bien moins marquée. Théo, à l'issue d'une séance où il a défendu l'idée d'installer un point de collecte pour les Restos du cœur dans son

[798] FLACKS Richard, *Making history*, New York, Columbia University Press, 1988.
[799] ELIASOPH Nina, *L'évitement du politique. Comment les américains produisent l'apathie dans la vie quotidienne*, op. cit., p. 182.

école, nous confie ainsi : « *on va faire ça cet hiver. Mais après, l'hiver prochain, ça va recommencer, tu crois pas ? Donc je sais pas si c'est vraiment une bonne solution. Y a peut-être un autre problème à régler pour que ça s'arrête vraiment, mais je vois pas trop quoi...* ». Théo semble deviner que son action locale, si elle soulage provisoirement des situations de pauvreté, n'est pas forcément viable à long terme en tant qu'elle ne résout pas fondamentalement le problème. Quand nous lui demandons s'il a pu faire part de ses doutes en séance, il nous dit : « *Caroline a dit que c'était une bonne idée, alors non, j'ai pas osé* ». à Gondecourt, Maud nous indique qu'elle est touchée par le cas des enfants sourds-muets, après avoir lu un ouvrage traitant ce thème : « *j'en ai parlé à Marylin, mais elle m'a dit que comme c'était dans un livre, on ne pouvait pas faire grand chose. Il faudrait que je connaisse un sourd-muet et que je puisse expliquer comment il vit* ».

À Lille, Victoire nous dit qu'elle est préoccupée par « *la guerre. J'ai encore vu à la télé hier, c'était je sais plus où... En Nimie [Libye]... Muriel dit que ça lui fait peur aussi, mais que ça ne nous concerne pas trop, alors on va rien faire* ». De telles remarques peuvent être sources de conflits ou de découragement, ou peuvent demander discussion. En revanche, avec un thème pourtant géographiquement éloigné, Yacouba parvient à parler du manque de livres dans des écoles au Bénin. Dans la mesure où elle s'y rend régulièrement et qu'elle a pu expliquer que certains membres de sa famille manquent d'argent pour s'en procurer, une collecte de livres a pu être mise en place au sein de son école. Yacouba est parvenue à évoquer un thème lointain mais de façon personnalisée, ce qui correspond aux exigences du cadre. La seule comparaison entre « enfants d'ici » et « enfants de là-bas » justifie qu'une action soit mise en place, avec le sentiment d'influer sur la résorption de la pauvreté : « *ce type d'actions permet de lutter contre la pauvreté, dans des pays qui n'ont pas la chance de bénéficier des mêmes structures que nous* » (Caroline, animatrice). Cependant, on s'interroge sur les effets à long terme de ce type d'action, certes louable, à laquelle il est difficile de s'opposer, mais qui n'interroge pas les causes de la pauvreté au Bénin et s'en remet à une action localisée et centrée sur des livres. Avec ces exemples, nous souhaitons montrer que les enfants élus ont des préoccupations qui dépassent ce qu'une lecture de l'activité des CME à travers leurs seules réalisations laisse à penser. Cependant, ces préoccupations générales se doivent d'être ramenées à des soucis individuels, sous peine d'être évacuées des débats. Les questions qui touchent particulièrement les enfants doivent donc passer par une mise en forme qui les déleste de leurs enjeux sociétaux, économiques, culturels, en somme les dépolitise. Si bien que certaines des préoccupations parfois exprimées en « extérieur » n'ont jamais été relayées en séances de travail, car non-rattachables directement à un fait du quotidien ou à un problème purement individuel. La façon dont il faut enrober l'évocation d'un problème favorise dès lors les témoignages considérés comme « vrais » ou « authentiques », faisant ressentir des craintes purement personnelles et

singulières, dont les enfants ne peuvent tirer parti qu'en mettant en œuvre une stratégie individualisée.

Cependant, nous pouvons toujours avancer que l'individualisation d'une question n'est pas incompatible avec son éventuelle dimension politique : un problème peut tout à fait être à la fois très personnel et très général. Mais, dans le cadre d'un CME, avec les réticences quant à la dimension politique que nous avons précédemment soulignées, dire qu'un problème est personnel est une manière d'en diminuer l'ampleur et d'offrir plus de prise à l'action. Dans d'autres circonstances, en revanche, comme dans le cas des militants rencontrés par Nina Éliasoph, rechercher les fondements institutionnels d'un problème ne le rend pas forcément moins personnel, mais peut au contraire donner plus de prise à l'action, avec un raisonnement à l'issue duquel ils ont recours à un élargissement de leurs sentiments personnels vers des solutions structurelles, plutôt que d'envisager que le personnel et le politique sont antagonistes[800].

Ce qui est considéré comme sujet de débat ou projet d'action dans les CME dépend donc de son caractère « politique » ou non, et celui-ci est largement orienté par les animatrices et les élus, quand ils sont présents. L'injonction à individualiser et à singulariser les thèmes évoqués conduit à dépolitiser les problèmes, et dès lors à les faire entrer dans le cadre de ce que l'on imagine correspondre à un public enfantin, incapable de monter ses problèmes quotidiens ou ses préoccupations vues par ailleurs en généralité qui appellerait une réponse proprement politique. La dépolitisation des discussions et des projets menés par les enfants des CME ne doivent donc pas tant par le caractère « apolitique » des thèmes qu'ils souhaitent évoquer que par un travail actif de singularisation des débats de la part - paradoxalement - des responsables du CME eux-mêmes. On pourra nous opposer que ces singularisations, quels que soient leurs fondements, produisent des effets « positifs » en termes de socialisation politique : certes, les enfants apprennent quelques rudiments du métier d'élu, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent. Mais l'accent porté sur certains points incite les enfants à se conformer à une vision locale et individualisée des problèmes politiques, ainsi que le révèle l'étude de leurs discussions.

2. Se focaliser sur ce qui est immédiatement réalisable pour susciter peu de discussion

L'évacuation des thèmes qui ont une portée considérée comme trop générale se justifie donc par le fait que, n'étant pas individualisés, ils ne s'insèrent pas dans le quotidien des enfants et sont dès lors difficilement exploitables pour mettre en place une action au niveau local. Singulariser ainsi les problèmes offre un avantage important : ce processus permet en effet d'envisager une réalisation concrète, principalement avec une association qui effectue divers partenariats avec la municipalité. Individualiser les questions offre ainsi l'occasion d'initier des actions matérialisables, et de donner le sentiment que l'on peut agir, même localement et ponctuellement, plutôt que de constater

[800] ELIASOPH Nina, *L'évitement du politique. Comment les américains produisent l'apathie dans la vie quotidienne*, op. cit., chapitre 7, p. 199-248.

son impuissance à ne pas pouvoir agir sur des questions complexes et globales et sentir poindre une forme de découragement. À de nombreuses reprises, de telles incursions sur des domaines plus généraux ont été tuées dans l'œuf au profit de solutions plus facilement réalisables et routinisées. En voici un exemple :

> _**Oumou** : « *Et sur les personnes âgées, on va encore leur rendre visite ?*
> _**Muriel** (animatrice) : *Oui, bien sûr, elles avaient été très contentes de vous voir en mars, on a eu plein de retours sympas !*
> _**Oumou** : *Mais sinon, les vieilles personnes, elles voient d'autres gens que nous ?*
> _**Muriel** : *Eeuuh... ça dépend de leur famille, si la famille habite loin, ou si elles en ont encore, parce qu'il y a des personnes âgées qui n'ont plus de famille.*
> _**Oumou** (semble réfléchir) : *Et si euh... Mais pourquoi c'est nous qui leur rendons visite ? Enfin je veux dire que... ça peut durer longtemps. Quand on repart, elles sont à nouveau seules, jusqu'à ce qu'on revienne.*
> _**Muriel** : *Ça leur fait tellement plaisir ! Ça fait des années que ça marche super bien !*
> _**Oumou** : *Bon* ».
> (16 juin 2010)

Oumou semble exprimer son scepticisme à propos des visites faites aux personnes âgées, en exprimant l'idée que de telles rencontres, si elles peuvent effectivement faire plaisir aux seniors, ne résolvent pas grand chose quant au problème d'isolement ou de solitude qu'elles vivent quotidiennement. Les visites visent à soulager provisoirement cette solitude mais ne s'attaquent pas frontalement à ses causes (placement des personnes âgées, problématique de la fin de vie, lien familial...). Lors de chaque réunion ou presque, de telles discussions ont eu lieu et auraient pu aboutir à des questionnements plus larges, qui auraient encouragé les jeunes élus à réfléchir à des solutions plus générales. Mais pour les élus et les animatrices présents, c'est comme s'il était vain de perdre un temps précieux à s'attarder sur des choses qui ne sont pas en leur pouvoir, alors qu'ils ont sous la main une solution toute prête qui peut de suite s'appliquer et fonctionner, à condition que suffisamment d'enfants s'y mettent. Du côté des responsables des CME, l'évitement du politique tient à une volonté de se concentrer sur ce qui est faisable et à portée. Les questions sociales et politiques sont alors découpées en problèmes individuels, se prêtant davantage à des solutions concrètes, locales, immédiates, dont le format et l'esprit correspondent à l'action bénévole (temps de présence, actions sans adversaires, visibilité, récolte de fonds, de denrées alimentaires, de bouchons en plastique...). L'absence de discussions politiques doit donc être vue comme le produit d'une sélection active des animatrices et des élus, et d'un refus de laisser s'installer une forme d'inaction en raison de l'évocation d'un projet qui semble hors de portée.

> _**Caroline** (animatrice) « *Vous savez que l'on refait cette année l'opération "squares propres". Ce sera, comme d'habitude, en partenariat avec « la propreté de Lille », et on fera aussi un "basket-poubelles", des coloriages, y aura des quiz... Et on nettoiera le parc Barberousse, évidemment ! Quelqu'un se rappelle en quoi ça consiste ?*

_**Loubna** : *C'est pour protéger la nature !*
_**Bastien** : *Faire de l'écologie !*
_**Laël** : *Ah ! Ah ! L'écologie, c'est les écologistes ! On est des écologistes !*
_**Caroline** : *Euh... oui, dans un sens, on peut considérer qu'on est des écologistes, puisqu'on défend la nature et qu'on s'intéresse à l'écologie.*
_**Laël** : *Je dirai ça à mes parents, ils seront contents ! C'est des écologistes !*
_**Caroline** : *Ah, mais c'est pas la même chose ! Au conseil des enfants, on s'occupe d'écologie sans parler des partis politiques ! On laisse ça à tes parents, ils font ce qu'ils veulent, mais je ne pense pas qu'ils viendraient nous aider à nettoyer le parc... ? Ça nous aiderait pourtant !* »
(10 mars 2010)

Laël indique que ses parents sont « écologistes ». Caroline interprète cette déclaration comme une forme d'intrusion des partis politiques dans le CME, et rappelle au jeune élu qu'il est inconvenant d'aborder ce sujet. Inconvenant car les références à la politique institutionnelle n'ont pas droit de cité dans les CME. Inconvenant car, bien que les parents de Laël soient « écologistes », elle suppose qu'ils n'auront pas l'intention de nettoyer le parc avec les enfants. La remarque n'est donc d'aucune utilité immédiate pour la réalisation du projet « squares propres ». Inconvenant, enfin, parce que l'évocation d'un groupement politique et le fait de tenter d'y inclure l'ensemble du CME (« *on est des écologistes !* ») donne l'impression de nuire à la dynamique d'action du groupe qui, lui, est tout entier voué à agir, par opposition aux organisations partisanes désignées par une appartenance partisane ou idéologique. On ressent dans les propos de Caroline une opposition entre l'action concrète, sûre, réalisable, basée sur le modèle du projet, telle qu'en effectuent les CME, et la discussion politique, incertaine donc risquée, et, finalement assez vaine. Il y a d'un côté les activités que l'on peut mener à terme, quand bien même elles seraient besogneuses, modestes et sans effet durable et, de l'autre, des considérations politiques, générales, qui font appel à des moyens et des capacités dont on ne dispose pas et qui, finalement sont stériles et déprimantes.

Du coup, quand les projets des enfants élus sont présentés aux élus adultes, ils donnent souvent le sentiment de s'inscrire parfaitement dans la vie associative locale, en mobilisant des acteurs connus. Surtout, ils sont dépourvus de toute idée complexe à réaliser, contrairement aux inspirations originelles. Par exemple, Martin et Hicham, deux jeunes élus, ont souhaité « *sensibiliser les gens aux énergies renouvelables* ». En séances de travail, ils ont à plusieurs reprises posé des questions sur la faible part de ces énergies parmi toutes les formes d'énergies utilisées (« *pourquoi est-ce qu'on ne les utilise pas plus si ça pollue moins ?* » ; « *pourquoi on continue de rouler avec de l'essence alors qu'y en aura plus bientôt ?* » ; « *pourquoi ça coûte plus cher ?* »). Pour Muriel, l'animatrice, tenter de répondre à de telles questions est « *trop ambitieux, même si ce sont de bonnes questions. N'oubliez pas qu'il s'agit de sensibiliser, pas de faire de grands exposés pour résoudre tous les problèmes... On peut changer les choses, mais il faut rester dans les limites du réalisable !* ». Alors que les premières idées de Martin et Hicham ambitionnaient de poser des questions en termes généraux, qui auraient mis en évidence des choix politiques ou auraient pu déboucher sur des imputations de responsabilités, les deux jeunes élus se retrouvent avec un projet dépouillé de ses aspects

interrogateurs, mais qui propose une solution concrète, amusante et facile à réaliser : une course.

> « *Certains d'entre nous ont eu envie d'organiser une manifestation publique sur le thème du développement durable. Nous avons donc appelé Mme (inaudible) qui travaille à la mairie de Lille, et qui nous a expliqué ce que la mairie met en place en matière de développement durable à tous les niveaux. Nous avons ensuite voté et nous avons trouvé qu'il était important de sensibiliser les lillois sur les énergies renouvelables. Nous avons eu l'idée d'une course au profit d'une association qui mène des actions en faveur des énergies renouvelables. Nous avons fait des recherches et avons pensé à l'association Greenpeace. Nous avons pensé à une course où chacun se déplacerait avec des moyens non polluants : course à pied, vélo, trottinette, etc. il faudrait que ça se passe dans un espace vert ou dans un stade avec un lieu couvert à proximité. Nous pouvons aussi faire des expositions pour informer le public sur les pollutions et les énergies renouvelables ou proposer d'autres animations sur ce thème* ».

Si, là encore, la démarche permet aux jeunes élus de se socialiser à une dimension institutionnelle rattachée au métier d'élu (contacter un responsable de service en mairie, monter un projet), les responsables des CME, préoccupés par la volonté de donner l'impression qu'on peut vraiment « *changer les choses* », ramènent les idées des enfants à l'état de projets faisables, ce qui permet de conserver une forme d'optimisme sur ses capacités à agir. Les animatrices et élus adultes s'évertuent à esquiver les problèmes potentiellement politiques qui impliqueraient des débats à l'issue incertaine, afin de se concentrer sur des tâches limitées.

Les discussions les plus longues et les échanges les plus vifs portent sur des détails pratiques liées aux actions envisagées. Ci-dessous, par exemple, alors que vient d'être actée l'idée de collecter des bouchons en plastique pour, *via* une association, les revendre à une entreprise de recyclage de plastique, de longues minutes se passent à déterminer les modalités concrètes de la collecte, alors que le choix même de faire une collecte de bouchons en plastique pour venir en aide aux handicapés et d'apporter de l'argent pour la fédération française du handisport afin de développer les loisirs pour les personnes invalides et acheter du matériel adapté pour pratiquer le handisport, a été décidé sans que cela ne prête à discussion, en dépit de ses effets limités à long terme. L'accent est encore davantage mis sur la forme (trouver des endroits stratégiques pour être visible, faire une action originale : organiser une course) que sur des questions qui poseraient la place du handicap dans la société :

Des échanges plus vifs sur les problèmes pratiques

Président du conseil de quartier : « *J'ai pas bien compris : où voulez-vous recueillir ces bouchons ?*
Inga : *Là où beaucoup de piétons passent. À Euralille [un centre commercial]*
Adrien : *On viendrait puis on fait des affiches pour les prévenir quand ils repassent, parce qu'ils n'ont pas forcément des bouchons sur eux.*

Inga : *Et aussi dans les écoles, nous, notre école elle collecte des bouchons !*
Président du conseil de quartier : *Il va falloir faire de l'information, prévenir les gens, passer un accord avec les cafetiers par exemple, pour qu'ils gardent les bouchons.*
Conseillère municipale déléguée au CME : *Je pense qu'il faut solliciter Sylviane D., adjointe au personnel handicapé.*
Caroline (animatrice) : *Madame D. ? Oui, bonne idée.*
Blanche : *Est-ce qu'on pourrait le faire dans nos écoles, parce que je pense qu'on aurait plus de chances si on en parlait tous dans nos écoles, je pense que ce serait mieux...*
Caroline : *Ben c'est le débat qu'on a eu y a 15 jours ! Qui on cible ? Est-ce qu'on fait un jour d'école et à ce moment là, on profite des structures scolaires, mais à ce moment là, ce sera plus une bourse d'enfants, alors on veut sensibiliser qui, les enfants, les adultes, tout le monde... ? On s'était dit faire ça un samedi après-midi plutôt qu'un mercredi après-midi où on n'aura que les enfants aussi. Un samedi après-midi, on aura toute la famille, à part ceux qui partent en week-end...*
Un garçon : *Moi, mes parents, ils n'aiment pas courir !*
Caroline : *Oui mais là, l'idée, c'est qu'ils puissent le faire comme ils veulent, en rollers, en vélo, en trottinette, en V'lille... Les V'Lille, ils arrivent le 16 septembre, donc en avril, on aura les V'Lille.*
Marie : *Moi, ma maman elle fait du vélo et donc elle a dit que ce serait bien qu'elle participe à la course.*
Irlès : *À mon école, on collecte déjà les bouchons, on ramène, mais c'est pas pratique car on perd des bouchons à chaque fois, et ceux qui font le ménage croient qu'il faut les jeter à la poubelle !*
Caroline : *Donc il faudrait qu'on fasse des collecteurs fermés, qu'on puisse pas vider, comme une tirelire quoi. Après on peut demander à la mairie des collecteurs en carton. Par exemple, au CME de Moulins, ils font une collecte de balles de tennis usagées, avec des collecteurs en carton, y a un trou au dessus. Vous savez ce qu'ils font avec les balles jaunes après ?*
Inga : *Ils les revendent ?*
Blanche : *Ils les donnent à une association sportive de handisport ?*
Caroline : *Ils les recyclent, et avec la matière plastique des balles jaunes recyclés, ils fabriquent des terrains de sport synthétiques.*
Adrien : *Oui juste pour les cartons avec les trous, ce serait bien de faire des plus gros trous, parce que si on en a 7, on va pas mettre les bouchons un par un...*
Caroline : *Très bonne remarque. Faut voir avec les services... Bon, je vous remercie d'être venus* ».

(22 juin 2010)

Les échanges qui connaissent le plus de controverses portent sur les modalités pratiques d'application des projets car, pour le coup, ils font directement référence à l'expérience et au vécu des enfants, notamment quand leur sont demandés des détails sur des activités à mettre en place au sein de leur établissement scolaire. Hors de ces discussions, les questions évoquées et les réponses apportées ne soulèvent pas de débats acharnés ni ne mettent en confrontation des visions du monde opposées, alors que les occasions de le faire se présentent fréquemment : les responsables du CME partent du principe que les solutions apportées passent avant tout par la mobilisation de personnes de bonne volonté. L'imagination, l'inventivité et les savoir-faire se développent de façon privilégiée dans ces longues discussions sur la façon la plus opportune d'être visible pour collecter des objets. Le fait même de n'être qu'un maillon d'une chaîne – et pas spécialement le plus influent – est défini comme une donnée de départ. Ainsi, Amandine, à Gondecourt, demande aux enfants : « *que peut-on faire, à notre niveau ? On ne peut pas tout se permettre, alors comment est-ce qu'on peut agir à mesure de nos*

moyens ? ». Caroline, à Lille, souligne que les jeunes élus sont « *des petites mains, qui agissent à leur niveau* ». Les adultes encadrant le CME ont donc fixé comme un horizon borné l'idée que le CME et ses membres ne sont que des travailleurs besogneux qui s'immiscent dans des organisations et des projets déjà existants et qui, par leur aide individualisée, tentent d'endiguer les problèmes dont ils ont connaissance, comme s'ils prenaient la place de travailleurs sociaux dont les activités routinières et programmées n'élargissent pas spécialement l'horizon politique. Le cas du problème soulevé par Inga est à ce titre symptomatique : en discutant avec elle, elle nous indique que l'un des élèves de son école, qu'elle ne connaît pas, lui a fait remarquer qu'elle était « *noire* », et que c'était « *bizarre* ». « *Je ne crois pas que c'est parce qu'il est raciste qu'il a dit ça, parce qu'il est gentil.. Il voulait juste parler et savoir pourquoi j'étais noire. Mais en fait je me disais qu'y a plein de gens qui trouvent qu'être noir, c'est pas normal. J'en ai parlé à Caroline, pour savoir si on pouvait faire quelque chose contre le racisme, expliquer aux gens pourquoi y a des couleurs différentes, ou même trouver des gens qui pensent que les noirs c'est pas bien ou je sais pas quoi. Mais elle a dit que c'était trop compliqué et que la venue des associations contre le racisme permettait déjà d'en parler* ». Interrogée, Caroline, l'animatrice, revient sur cet épisode en estimant qu' « *on ne peut pas faire grand chose sur ce genre de problème. Bon, déjà, elle a pas été victime de racisme, c'était à mon avis une sorte de maladresse verbale. Et puis si on commence à organiser des débats contradictoires sur une question comme ça, t'imagines ? On ne sait pas ce que ça peut donner. Donc je lui ai dit qu'il fallait envisager d'autres réalisations* ». En somme, Caroline estime que Inga n'aurait pas dû soulever ce problème et proposer sa solution, parce qu'elle ne peut rien faire pour le régler. Pour aborder la question du racisme, il aurait fallu changer de registre en admettant l'incertitude, contrairement au maintien habituel du sentiment d'être utile. Autrement dit, mieux vaut concentrer son énergie sur des projets qui confortent l'idée que l'engagement est facile, agréable et immédiatement efficace car visible ou quantifiable. Il est alors préférable d'ignorer volontairement des tensions qui se résorbent de toute façon quand tout le monde s'impliquera à la manière des enfants du CME. De la même manière que certains bénévoles rencontrés par Nina Éliasoph, incapables de politiser leurs discussions, « *le problème n'[est] pas le racisme en soi, mais la relation qu'entret[iennent] les bénévoles avec la discussion politique en général, y compris la discussion du racisme. Ils estimaient que Charles n'aurait pas dû mettre le problème des skinheads néo-nazis et des enseignants racistes sur le tapis parce qu'ils ne pouvaient rien faire pour le régler, à moins de courir le risque du découragement qui pourrait résulter d'un débat politique*[801] ». Les conceptions étroites de l'engagement semblent se confondre : bénévoles comme jeunes conseillers devraient se limiter à s'impliquer dans la résolution de problèmes

[801] ELIASOPH Nina, *L'évitement du politique. Comment les américains produisent l'apathie dans la vie quotidienne*, op. cit., p . 46.

locaux par un travail concret, encadré par les institutions publiques légitimes. Dès qu'un jeune conseiller propose un projet qui sort des cadres habituels, sans s'associer avec une organisation avec laquelle la mairie a des habitudes de travail, le projet ne voit pas le jour. C'est comme si les enfants pouvaient poser toutes sortes de questions aux bénévoles des associations choisies par la municipalité, comme ce jour où des associations de lutte contre le racisme proposent une après-midi ludique, mais ils ne peuvent eux-mêmes être la source de telles initiatives. Ils peuvent très bien se soucier du racisme ou de toute autre sujet d'inquiétude, mais la réponse doit venir des autorités, et non émaner des enfants qui risquent d'introduire des acteurs qui ne parleraient pas qu'en leur nom, mais selon des principes guidés par des analyses politiques qui dépasseraient alors le cadre du CME.

La même Inga a proposé que soient installées dans la ville des poubelles à quatre compartiments, ainsi répartis : recyclable, non recyclable, bouchons et chewing-gums, et ce afin d'apporter une contribution à « *la défense de l'environnement* ». Outre que l'on est encore ici dans le cadre d'une solution locale à un problème global, si l'idée des compartiments a été jugé sans débat comme une solution acceptable et pertinente au problème posé, de longues discussions ont en revanche accompagné les modalités pratiques de sa mise en œuvre et le soin à apporter à certains détails : la couleur des compartiments « *pour que les gens repèrent facilement ce qu'ils doivent jeter et où* », l'emplacement des compartiments, la fréquence de ramassage des poubelles, la taille des compartiments (« *il faut que ce soit plus petit pour les chewing-gums car ça prend pas de place* »)... Les discussions sur les modalités les plus pénibles potentiellement (quelle réponse à apporter à un problème donné ?) ne sont ainsi jamais l'occasion de confronter des représentations du monde contradictoires, et les réunions sont largement consacrées à discuter d'activités pragmatiques. Si tous les acteurs disent partager un idéal de participation élargie, dans les faits, paradoxalement, ils escamotent toute discussion politique pour favoriser l'idée d'action. Quand on les interroge individuellement, adultes comme enfants parviennent à raisonner globalement et se montrent parfois critiques à l'égard de leurs propres pratiques bien plus souvent que lorsqu'ils se retrouvent en groupe, où les enfants sont confrontés aux conceptions étroites du politique et de l'engagement véhiculées par les CME et leurs responsables, comme si une puissante dynamique collective et l'intériorisation progressive des canons de la discussion créaient des effets dépolitisants, au moins dans les discours, voire, on peut le supposer, dans les esprits.

Même quand des associations *a priori* plus politisées, telles que la Ligue des droits de l'Homme ou SOS-racisme se présentent aux enfants, leurs représentants atténuent les positions les plus politisées de leurs discours, ou ne se réfèrent pas à l'échelle nationale, mais donnent des exemples locaux, tirés de faits divers lillois. Les jeux qu'elles ont organisés, que nous avons évoqués dans le chapitre précédent, permettent ainsi de donner quelques éléments de connaissance chiffrés, avec des exemples issus de la vie quotidienne (discrimination en boîte de nuit, insultes racistes...)

mais qui ne permettent pas de penser dans quelle mesure ces associations s'inscrivent dans une démarche résolument politique. Cela ne signifie pas que ces associations ne proposent pas d'idéologie, mais elles se présentent devant les enfants de telle manière qu'on ne discute pas en termes généraux. S'attacher à garder une forme de consensus et montrer que l'activité débouche sur des réalisations visibles et concrètes apparaît comme très rassurant. De la même manière, la volonté de faire des réalisations que les jeunes élus puissent revendiquer à l'issue de leur mandat incite aussi à favoriser des discussions sur des projets qui puissent être rapidement réalisés. Par exemple, au cours de la première mandature du conseil gondecourtois, certains élus de CM2 n'ont fait qu'un mandat de 6 mois. L'animatrice, Amandine, se souciait qu'une réalisation concrète soit effectuée durant ces 6 premiers mois, afin que ceux qui allaient prochainement quitter le conseil puissent dire qu'ils y ont participé. L'idée de faire un garage à vélos pour l'école primaire était approuvée par tous et, pourtant, elle n'a été mise en œuvre que lors de la mandature suivante car, selon Amandine, « *les délais étaient trop courts, ne serait-ce que demander un permis de construire est long, donc on laisse tomber et on reporte à plus tard. Il faut que chacun puisse quitter le CME en ayant fait quelque chose, qu'il puisse dire "j'ai participé à ça" » quand il passe devant* ».

Si les responsables des CME se présentent tous comme des partisans de la démocratie qui considèrent que la structure qu'ils animent permet d'acquérir des dispositions politiques plus larges, en pratique, pourtant, ils mettent fin à toute discussion politique pour entretenir l'espoir que l'on peut changer les choses et avoir une influence sur elles. Les représentations que l'on se fait *a priori* des CME, en prenant connaissance de leurs objectifs officiels, laissent penser que les enfants y parlent facilement politique et élargissent leur horizon politique par le seul fait d'en être membres. Mais c'est bel et bien l'étiquette politique en application dans les CME qui fait apparaître des restrictions à des échanges politisés. Les animatrices considèrent que parler politique réduirait à néant leurs efforts pour convaincre de l'idée selon laquelle les CME et les associations auxquelles ils font appel peuvent agir et influer, ne fût-ce que localement. En ce sens, la dépolitisation des discussions ne résulte pas d'une contrainte extérieure au groupe, au sens où ce sont les thématiques mobilisées qui seraient porteuses d'une faible propension « politisante », parler de façon « dépolitisée » est bel et bien le modèle de discussion dans les CME/

Dès lors, on comprend mieux les stratégies d'évitement des montées en généralité vues précédemment. Si les conversations guidées par « l'esprit public » sont à ce point évitées ou réduites à leur dimension individuelle, c'est parce qu'elles apparaissent comme incertaines : elles ne garantissent pas la réalisation d'un projet selon les canons définis précédemment. Raisonner en termes généraux et politiques n'aboutirait qu'à trouver des solutions qui ne relèvent pas du domaine

de compétence d'une autorité municipale, qui donnent un sentiment d'impuissance ou qui ne sont pas réalisables à l'échelle de mandats courts, dont la réussite dépend en partie des travaux visiblement finalisés. Les normes discursives en vigueur dans les CME minorent l'expression de certaines idées plus que d'autres : les opinions démocratiques, participatives, tournées vers des horizons lointains, les pensées ambiguës, ambivalentes ou n'aboutissant pas à des solutions pratiques immédiates. Pourtant, en coulisses, en dehors des lieux de discussions officiels avec les enfants, les responsables admettent les limites d'une telle approche : ils reconnaissaient qu'il est impossible de se soucier des gens sans se préoccuper de la politique et qu'il n'y a pas de solutions aux problèmes sociaux qui soient purement personnelles et locales.

3. Une division du travail qui favorise l'évaporation du politique

L'accent mis sur l'action dans les CME rend toute prise de parole qui s'éloignerait de ce principe inconvenante et déplacée. Ainsi, il arrive fréquemment qu'un(e) jeune conseille(è)r(e) mette en avant un problème sans proposer de solution immédiatement applicable, et ce point lui est ensuite reproché, comme si elle/il devait apporter des solutions toutes faites plutôt que d'interroger son environnement. Introduire de l'incertitude semble intolérable car cela donne un sentiment de tergiversation.

Ne pas aborder un problème si l'on ne dispose pas déjà d'une solution

Yanis : « *Y a vraiment des voitures qui roulent vite, même dans ma rue alors que c'est une impasse.*
Amandine (animatrice) : *Oui, et...?*
Yanis : *Ben non, voilà quoi, je le dis, ça peut-être dangereux.*
Amandine : *Oui, il y a des limitations à respecter. Et que voudrais-tu qu'on fasse ?*
Yanis : *Euuuh... Je sais pas, ça me vient comme ça parce que tu demandais si y avait des trucs qu'on voulait dire.*
Amandine : *Oui, mais tu as eu un mois pour y réfléchir, depuis la dernière réunion ! On ne va pas passer le temps de réunion à réfléchir à des solutions pour tout le monde... »*

(20 mars 2010)

Caroline (animatrice) : « *Sophie, tu voulais parler de quelque chose ?*
Sophie : *Oui ! On remarquait avec mon père qu'il y avait des chats qui traînaient partout dans les poubelles, et c'est vraiment pas propre. Peut-être qu'on pourrait faire quelque chose !*
Caroline : *Attends, attends, déjà, c'est quoi comme chats ? Des chats errants ? Parce que s'ils ont un propriétaire, on ne peut pas faire grand chose !*
Sophie : *Oui mon père pense que c'est des chats errants, ils sont pas très beaux, ils sont sales et ils cherchent à manger tout le temps.*
Caroline : *Bon, des chats errants. C'est la première fois que j'entends ça ici. Et vous avez pensé à quoi ?*
Sophie : *On a pensé qu'il faudrait en parler ici.*
Caroline : *Oui, mais bon, on est là pour s'activer ! Si tu en as parlé avec ton père, tu aurais pu venir avec une idée ! Je ne sais même pas ce que tu veux ? Les chasser ? Trouver un refuge ? Les nourrir, les soigner ?*
Sophie : *Bah euuh...*
Caroline : *"Bah euh", "bah euh" (rires) ! C'est pas très constructif les "bah euh" ! Tu nous trouves quelque chose pour la prochaine fois ?* »

(13 octobre 2010)

Il semble délicat d'aborder un problème si l'on ne dispose pas déjà d'une solution, quitte à ce qu'elle soit revue par la suite. Mettre sur le tapis un problème et se contenter de le poser suscite des interrogations, comme si l'on attendait de suite une proposition pour le résoudre (« *oui, et...?* », « *Et que voudrais-tu qu'on fasse ?* », « *Et vous avez pensé à quoi ?* »). Seulement, quand cette proposition ne vient pas, les jeunes élus sont renvoyés à leur manque d'imagination. Ils auraient dû trouver une solution en dehors du temps de réunion, afin que ne soit pas perdu un temps précieux à discuter des meilleures issues à une inquiétude. Discuter ne semble pas très « *constructif* ». Apporter un problème sans solution donne alors l'impression de se plaindre, de casser une dynamique qui veut que l'action préside à toutes les prises de parole. Cet évitement du politique est à la fois le symptôme et le moyen d'une division du travail politique entre d'un côté les élus adultes, à travers les institutions qu'ils représentent, qui pensent, débattent et décident, et de l'autre ceux qui font à hauteur de leurs capacités limitées, qui « *donnent un coup de main* », « *prêtent main-forte* », se montrent actifs, efficaces et réalistes.

Les projets que proposent les enfants, après qu'ils aient été collectivement travaillés avec les animatrices pour correspondre à ce qui est attendu d'eux, sont soumis à l'approbation des élus lors des séances officielles. Avoir l'opportunité pour les jeunes conseillers de présenter un projet en séance officielle est déjà le signe de sa réalisation future, dans la mesure où les séances de travail ont permis de l'affiner et de le rendre effectivement présentable et réalisable. Mais, sur la forme, la validation de ces projets dépend du bon-vouloir des élus adultes, qui donnent leur accord pour la mise en œuvre des projets. Autrement dit, les jeunes conseillers ne sont pas maîtres de l'exécution de leurs projets, ils doivent toujours s'en remettre à une autorité « supérieure », celle qui détient réellement la capacité d'agir. Cette délégation du pouvoir se ressent particulièrement quand les enfants interpellent les élus adultes et que ceux-ci leur répondent en indiquant ce qui est fait, ce qui est prévu, et ce qui est possible dans les domaines sur lesquels ils sont interrogés. On ressent donc une forte division du travail entre, d'un côté, les enfants, qui ne sont que la maillon d'une chaîne et, de l'autre, les élus adultes, qui distribuent les bons points et jugent de la pertinence des projets. Quand les enfants présentent leurs projets, il est systématiquement fait référence à des personnes qu'ils ont sollicitées et dont ils dépendent pour les mener à bien. Cette division du travail politique entre ceux qui pensent et ceux qui agissent rappelle la manière dont Hannah Arendt envisage l'action politique[802]. S'inspirant de Aristote[803], elle différencie agir et faire à travers les notions de *praxis* (l'action) et de *poïèsis* (la fabrication). La *poïèsis* désigne l'action de faire en fonction d'un savoir. En résulte

[802] Voir par exemple Hannah ARENDT, *La condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 1961, p. 254, et plus globalement tout le chapitre V.
[803] Aristote, *Éthique à Nicomaque*, Livre VI [Alfred Gomez-Muller pour la traduction française, 1950], Paris, Le Livre de poche, 1992.

un produit fini, dont la réalisation fait cesser l'action. C'est un travail entendu comme la production d'une valeur d'usage, de biens et de services utiles à la vie. Dans ce cas, c'est plus l'objet produit que l'action qui importe. La *praxis* désigne quant à elle une action dont la valeur ne vient pas de la fabrication d'un objet extérieur à elle-même comme pour la *poïèsis*. Son but est l'action pour l'action, la satisfaction d'agir dans le seul but du bonheur humain pour lui-même, dans le cadre d'une philosophie de la liberté, d'un individu qui ne s'investit pas dans un travail productif. Ce qui distingue donc les deux types d'activités, c'est la finalité de l'action. Dans un cas, c'est la production d'un bien ou d'un service, c'est-à-dire un objet extérieur à celui qui le fabrique et à son action ; dans l'autre cas, la finalité de la production est séparable de celui qui produit, et la finalité de l'action inséparable de l'action : elles se confondent puisque le fait de bien agir est le but même de l'action. Selon Arendt, faire, c'est fabriquer un objet, tandis qu'agir, c'est ne rien faire. La répartition des rôles entre enfants et adultes dans les CME semble confiner les premiers dans une perspective instrumentale, dans le domaine modeste et rassurant de la praxis : ils cherchent avant tout à agir, selon des modalités et des fins extérieures à eux. Les enfants doivent s'en remettent à d'autres, ceux qui « font », considérés comme plus compétents, pour définir les conditions de leurs activités, discuter des finalités extérieures à l'action. Dans une perspective où la discussion s'oppose à l'action et l'en éloigne, ils s'en remettent principalement à des tâches laborieuses et subalternes, devant chercher la valorisation dans la somme quantitative, visible ou reconnaissable de travail effectué.

4. Un langage euphémisé ou technique qui invisibilise inégalités et conflits sociaux et évite le débat

Deux modalités de langage concourent à la dépolitisation des discussions : d'un côté, le niveau de compétence technique requis pour argumenter, qui permet opportunément de se limiter à des considérations pratiques et déconnectées de préoccupations conflictuelles ; de l'autre, le recours à des expressions et des tournures de phrase qui atténuent la portée politique des discussions.

Les adultes exercent une domination sur les enfants en les incitant à mobiliser des outils qu'ils ne maîtrisent pas, telles que des données chiffrées ou des connaissances factuelles. Cette technicisation du débat est pratique pour les responsables des CME qui peuvent ainsi sélectionner les idées des enfants selon les chances qu'elles ont d'être effectivement réalisées, et permet de ne pas engager de débat sur des questions morales ou abstraites, ou de s'en tenir à des questions très « terre-à-terre ». Ainsi, les interventions des jeunes élus qui ne mobilisent pas de telles compétences sont discréditées :

Avoir des connaissances chiffrées
Chloé : « *Je serais pour mettre un ralentisseur sur le boulevard, car les voitures roulent vraiment trop vite.*

Muriel (animatrice) : *Et sur quoi tu te bases ?*
Chloé (ne semble pas comprendre) : *Sur quoi je me base ?*
Muriel : *Comment tu sais que les voitures roulent trop vite ?*
Chloé : *Ça se voit.*
Muriel : *Il faudrait avoir précisément les vitesses, mettre des radars peut-être d'abord* ».
(16 mars 2011)

Samuel : « *Il y a beaucoup trop de SDF !*
Caroline (animatrice) : *Qu'est-ce qui te fait dire ça ?*
Samuel : *Ben... J'en vois.*
Caroline : *Mais précisément ici, dans le quartier ?*
Samuel : *Non, pas forcément, dans toute la ville, même ailleurs.*
Caroline : *Je veux bien qu'on réfléchisse à quelque chose, mais il faudrait le nombre précis de gens à aider* ».
(13 octobre 2010)

Il semble difficile d'avancer la défense d'un principe, sans que ce principe ne soit étayé par une expérience locale, vue et précisément connue par des chiffres. Toute tentative de raisonnement globale ou morale ne saurait mener à la vérité, et celle-ci ne peut être atteinte qu'en faisant appel à des chiffres ou à des faits concrets. Dès lors, si seuls ces derniers sont susceptibles d'initier un projet, les enfants ne peuvent parler que s'ils détiennent eux-mêmes des informations techniques spécifiques dont, précisément, ils sont plutôt demandeurs puisqu'ils ne les ont pas. Selon les adultes en charge des CME, exprimer une opinion légitime requiert au préalable la maîtrise d'une compétence technique, hors de portée de presque tous les enfants. Ces derniers ne doivent donc pas seulement avoir des « idées » pour qu'elles soient transformées en « projets », ces idées doivent être accompagnées de certains types de connaissances qui leur sont liées. La question du garage à vélos à l'école primaire de Gondecourt a ainsi été l'occasion pour Amandine, l'animatrice, de centrer les débats sur des questions matérielles et pratiques, qui ont quasiment monopolisé pendant trois séances les discussions entre enfants, sans qu'à aucun moment ne soit laissée de place pour des préoccupations plus générales. Il fallait d'abord que les enfants prennent connaissance de quelques données chiffrées.

3 février 2010, CME de Gondecourt :
_**Amandine** : « qu'est ce qu'il faut pour un garage à vélos ?
_**Pia** : un toit »
Face au brouhaha, Amandine rappelle une règle : quand quelqu'un parle, on l'écoute. Elsa propose un dessin d'un garage à vélos qui semble approuvé.
_**Anne-Sarah** : on pourrait en faire un très grand !
_**Amandine** : « Oui, M. le maire ne sera pas d'accord, à moins que tu sois une généreuse donatrice
_**Anne-Sarah** (fouille dans ses poches) : je peux donner 14,61€ »
Amandine explique qu'il faut prendre en compte le coût du projet.
_**Elsa** : « faut se demander la place que ça va prendre.
_**Anne-Sarah** : faut pas que ce soit trop grand ou que ça détruise quelque chose.
_**Thomas** : faut pas que ça empiète sur l'aire de jeux !

_**Amandine** : Bon, il y a combien d'élèves à l'école ?
_**Amine** : 266 !
_**Pia** : TROIS CENTS soixante-six !
_**Les autres** : DEUX CENTS soixante-six !!!
_**Amandine** : bon, on va dire 250
_**Amine** : ...et on suppose que 150 viennent à vélo
_**Amandine** : comment savoir qui viendrait à l'école en vélo ?
_**Thomas** : on met des affiches avec des questions
_**Sélim** : quand ils ont bien réfléchi on met une urne
_**Amandine** : et combien de temps ça va prendre ?
_**Anne-Sarah** : 3 ans et demi
_**Amandine** : et où mettrait-on ce garage ?
_**Thomas** : faut que ce soit près de l'école... sinon ça sert à rien !
_**Anne-Sarah** : Ben oui, on va pas le faire à l'autre bout de Gondecourt !
_**Amine** : y a un petit espace vert derrière qui appartient à l'école, on pourrait le mettre là !
_**Elsa** : oui mais ça ne changera pas le problème de temps »

Pia intervient pour dire que c'est possible en arguant du fait que pour construire une pharmacie, il faut un mois, donc un garage à vélos, c'est moins. Les autres pensent qu'il n'y aura pas le temps de le construire avant la fin du mandat.

Après plusieurs minutes, c'est désormais l'idée d'une fontaine à eau dans l'école primaire qui suscite les mêmes discussions.

_**Pia** : « Une fontaine à eau... potable, hein !

Amandine demande pourquoi les enfants veulent une fontaine :

_« parce que les maîtresses ne sont pas contentes quand on boit au robinet »
_« parce qu'il y a des araignées »
_« parce que ça glisse dans les toilettes »
_« parce que l'eau des toilettes est pas potable, des fois y a des affiches »
_**Selim** : « il faudrait la mettre au milieu de la cour, ce serait joli !
_**Pia** : ça gênerait quand les garçons font des courses.
_**Amine** : pas que les garçons ! »

Amandine tente d'expliquer ce qu'est une fontaine à eau pour l'école. Elle indique qu'il ne s'agit pas d'une fontaine décorative comme sur une place publique, que c'est « *moins beau* », et que c'est « *uniquement pour boire* ». Partant du principe qu'elle sera vite cassée, Amandine demande s'il est préférable de l'acheter ou de la louer. Puis elle interroge : « *comment on se renseigne sur les différents modèles ?* » :

_**Thomas** : « ben on regarde des catalogues !
_**Pia** : Leroy-Merlin !
_**Sélim** : Point P !
_**Anne-Sarah** : Jardiland !
_**Amandine** : comme on est une collectivité, comment peut-on s'y prendre ?
_**Amine** : on va chez des entreprises connues.
_**Anne-Sarah** : oui, bon, on va pas aller en Allemagne non plus !
_**Amandine** : pourquoi tu veux aller en Allemagne ? Bon, il faudra comparer, en fonction du prix et de la qualité. On pourrait aussi penser à en installer une dans les écoles maternelles.
_**Thomas** : c'est des bébés !
_**Maxime** : ils vont la casser !
_ **Amine** : ils peuvent se noyer !
_**Amandine** : vous êtes un peu égoïstes ! Vous êtes les représentants de tous les enfants ! »

Les enfants sont finalement d'accord pour une fontaine dans les écoles maternelles. Amandine leur fournit les photocopies de deux catalogues sur lesquels figurent deux modèles de fontaines. Elle nous confie que les modèles présentés sont similaires, et l'un d'eux est moins cher : c'est « *logiquement* » celui que devraient choisir les enfants. Pia est chargée de faire une charte d'utilisation de la fontaine. Il en ressort que pas plus de sept personnes ne doivent se trouver simultanément près de la la fontaine; il ne faut

pas se bousculer; ne pas gâcher l'eau; ne pas jouer avec; il n'est pas besoin de mettre la bouche directement sur l'arrivée d'eau; il faut se pencher pour boire. Ces points soulèvent de longues discussions :

_**Ambre** : « pas plus de six personnes à la fois !

_**Pierre** : Six ? T'es malade !

_**Ambre** : bon, 8 alors.

_**Maxime** : six et demi !

_**Pia** : on ne peut pas couper des personnes !

_**Pierre** : les plus petits sont plus fragiles que nous.

_**Clémence** : peut-être que eux auront vraiment soif et nous on aura juste une envie »

Sur la photocopie du catalogue présentée, il est indiqué le « montant mensuel ». Amandine se charge d'expliquer ce que signifie ce mot, ainsi que « hebdomadaire » : il faut ensuite multiplier le montant mensuel pour avoir le montant annuel.

Là encore, ce sont les discussions concernant les modalités pratiques d'application des projets qui monopolisent le temps de réunion. Il est dit aux enfants qu'ils doivent connaître les détails pratiques des projets qu'ils veulent mettre en place, et mener eux-mêmes la recherche de la meilleure fontaine à eau qui conviendrait aux écoles. Il leur revient ainsi de se charger de détails que des élus adultes délégueraient. Tout ce temps passé à échanger sur des détails techniques est autant de temps passé à ne pas parler d'autre chose, et notamment de thématiques politiques. En ce sens, le travail en CME initié par les animatrices consiste à occuper du temps sur des faits qui intéressent tout le monde et qui ne divisent personne : chacun s'accordera pour prendre la fontaine à eau dont le rapport qualité/prix sera le plus intéressant. Les enfants ont le sentiment d'être utiles et actifs mais, au fond, cela ne touche à rien d'important. En revanche, dès lors qu'un jeune élu tente de poser un problème qui élargirait l'horizon des discussions, il est considéré comme insincère et soupçonné de vouloir se mettre prétentieusement en avant.

_**Maxime** : « *Ça va coûter cher en eau, non ? Comment ça fonctionne pour les factures ?*

_**Amandine** : *Ça ne coûtera pas plus cher que quand les élèves boivent au robinet ! Ce sera même une plus faible consommation puisque le débit est plus faible et on peut l'arrêter quand on a fini.*

_**Maxime** : *Ah oui. C'est bien, ça aide à économiser l'eau alors ! Faudrait faire ça partout ! Comme ça, y a des endroits dans le monde, genre dans le désert, on pourrait leur en passer !*

_**Amandine** : *Mmm... Je crois que c'est un problème qui doit être un peu plus compliqué, Maxime !*

_**Maxime** : *Ben je sais pas ! Si on utilise moins d'eau ici, ça en fait plus pour les autres, non ?*

_**Amandine** : *Allez, arrête de faire le clown ! Il nous faudrait des données qu'on n'a pas* ».

(3 février 2010)

_**Caroline (animatrice)** : *Certains d'entre vous avaient évoqué l'idée de participer à une opération de nettoyage de la place à côté, parce qu'on y trouve beaucoup de déchets... on a contacté les services municipaux qui nous ont dit que, en effet, il y avait des canettes surtout.*

_**Antoine** : *Oui, mais ça c'est les SDF ! Y a toujours un groupe de SDF, ils boivent des canettes et des bouteilles !*

_**Caroline** : *Peu importe de qui ça vient, il faut nettoyer en tout cas !*

_**Antoine** : *Ben si, si on savait de qui ça vient, on pourrait éviter que ça recommence ! Faudrait que les SDF ne boivent pas ! Ou qu'on trouve des maisons pour les SDF.*

_**Sonia** : *Ou qu'on fasse des messages dans les écoles sur les bons comportements, sur l'éducation.*

_**Caroline** : *Oui mais bon... Il faudrait être sûr de la provenance des déchets. Pour le moment, il faut réfléchir à monter une opération pour les enlever, car on les voit !*

_**Antoine** : *Oui mais si ça recommence...*

_**Caroline** (le coupe, agacée) : *Allez... c'est tout !* »

(26 janvier 2010)

Dans le premier cas, est posé par Maxime une question globale sur l'inégale répartition des ressources en eau. Il est certes délicat d'affirmer que le CME est en capacité d'y répondre, mais rien n'empêche l'animatrice de donner aux enfants quelques éléments d'explication, plutôt que de considérer que Maxime, en mettant en avant un thème que ne pourra résoudre le CME, cherche à « amuser la galerie » (« *faire le clown* ») avec des propos qui, sans explication, sont considérés comme peu sérieux. C'est comme si toute tentative de raisonner plus globalement était considérée comme une manière déplacée de se faire remarquer et d'attirer l'attention sur soi, dans la mesure où les animatrices partent du principe que les enfants n'ont ni les compétences ni les connaissances requises. Amandine, l'animatrice, regrette ensuite que les propos de Maxime ne soient pas étayés par « des données », ce qui semble du coup dévaloriser sa parole, considérée comme abstraite ou morale, inversement à ce qui est attendu de lui : une parole concrète et chiffrée. Dans le second cas, les jeunes conseillers Antoine et Sonia tentent de déplacer la réponse individualisée et locale habituellement faite quant à la gestion des déchets : là où Caroline, l'animatrice, essaie de renouveler une opération traditionnelle de nettoyage de déchets, les deux élus prennent le problème plus globalement en interrogeant en amont les conditions de vie des présumés responsables des saletés. En partant sur des oppositions et des faits incertains, mais aussi en se détachant de la solution toute faite - et déjà faite – proposée par Caroline, les enfants amorcent potentiellement une discussion qui aurait favorisé une monté en généralité, ou imputé des causes au problème soulevé. Au lieu de cela, ils sont renvoyés à ce qu'on « *voit* », ce qui exige une réponse immédiate, et à leur incapacité à déterminer précisément l'origine des déchets. Dans les deux cas, il est fait comprendre aux élus que leurs réflexions n'apportent rien de concret et qu'ils doivent donc passer à autre chose. Toute parole suspectée de s'assimiler à une forme de militantisme est renvoyée à son caractère individuel, sans que l'on ne cherche à élargir l'horizon des préoccupations des enfants : ils sont sommés ne parler qu'en leur nom propre. Pour les animatrices, parler politique se traduit par la défense théâtrale de positions, par une distinction hors de propos, alors qu'elles cherchent à homogénéiser la communauté d'enfants dont elles ont la charge. Ainsi, c'est paradoxalement en freinant toute discussion politique portant sur des principes ou des idées abstraites que les animatrices organisent les débats dans les CME.

On trouve aussi des cas de figure dans lesquels, aux questions des enfants, sont formulées des réponses de la part des adultes qui s'égarent dans un flot de détails

techniques et rendent impossible toute forme de débat tant cette parole semble faire autorité par les connaissances qu'elle paraît révéler. Ainsi, lors d'une séance officielle, Blanche demande si, grâce aux Restos du cœur, « *la pauvreté disparaîtra* ». La question est vague, mais elle peut provoquer une réponse précise sur la complexité du thème ou le rôle de l'État par rapport aux associations. Le conseiller de quartier présent ce jour lui répond :

> « *Les Restos du cœur distribuent gratuitement de la nourriture aux plus démunis. Ce qu'il faut savoir, c'est que tous les ans ils ouvrent pendant la période hivernale, de novembre à mars, et y a une distribution aux familles qui ont des difficultés à boucler leurs fins de mois. C'est essentiellement des produits alimentaires, donc des conserves, des pâtes, des yaourts, il peut y avoir aussi des légumes, et y a deux types de produits qui sont extrêmement chers et que les restos du cœur n'arrivent pas à les avoir, c'est les produits pour bébés, les petits pots, les couches, et les produits d'hygiène, donc dentifrice, brosses à dents, des produits pour se laver et tout ça, et en plus ce sont des produits qui sont plutôt chers. En France, on a plus de 110 associations départementales des restos du cœur. Il y a plus de 100 millions de repas distribués chaque année, malheureusement on peut dire, car ça veut dire qu'il y a beaucoup de pauvreté* ».

De la même manière, quand Solène demande à une conseillère de quartier « *pourquoi il y avait autant de déchets* » le jour d'une opération de nettoyage, la conseillère lui répond :

> « *J'ai beaucoup apprécié que vous ayez participé, vous étiez nombreux du CME à participer. Quand on s'était rencontrés pour la première fois, on avait dit que l'une de nos préoccupations, c'était autour de la propreté, puisque vous avez vu, vous avez participé au nettoyage, vous avez nettoyé un des squares avec des mamans, et donc vous avez vu combien les gens manquent de respect. Dans le cadre du développement durable, je pense que vous avez vu aussi, on travaille sur les économies d'énergie, sur l'eau... Et donc pour nous, c'est une journée qui est importante, on l'a déjà faite une première année, et cette année, c'est un beau succès, on a eu beaucoup d'enfants, beaucoup d'adultes qui ont participé, donc c'est une opération qu'on va recommencer, on espère que vous retravaillerez à nos côtés, on a vraiment besoin de vous sur ces opérations, et puis encore merci, en mon nom au nom du quartier, et au nom de la commission cadre de vie, qui a beaucoup apprécié de travailler avec vous* ».

Les élus interprètent les questions comme s'il s'agissait de demandes d'information, de demande de bilan d'une action réalisée, ou en profitent pour rappeler l'importance de l'investissement des enfants et les remercient. Dans le flot de leurs paroles, exprimées selon un langage technique bien rodé, sont exprimées des données chiffrées et des connaissances précises sur les actions des associations qu'ignorent les enfants, et se perd alors toute idée de débat contradictoire entre des représentations différentes du monde, les propos initiaux qui auraient pu susciter de telles discussions se perdant dans l'évocation des faits et des statistiques. Ces interventions correspondent à ce que Dana Kaminstein désigne comme une « *parole toxique*[804] », c'est à dire « *un discours officiel, technique, qui n'a nullement pour objet d'élargir les connaissances du public, mais qui est souverain*

[804] KAMINSTEIN Dana., « Toxic Talk », *Social Policy*, 19 (2), 1988.

pour couper court à toute conversation[805] ». Les enfants ne relancent jamais après la prise de parole d'un élu adulte, comme si celle-ci faisait naturellement autorité. L'asymétrie d'informations et de compétences techniques entre enfants et adultes permet à ces derniers d'imposer leur point de vue et de faire de leur estimation sur les choses l'estimation légitime, à l'aune de laquelle se construisent les modalités d'évaluation d'un « bon » projet, les adultes se considérant comme les seuls pourvoyeurs d'informations[806]. Les quelques interventions dans les CME que nous avons transcrites ci-dessus de la part de jeunes conseillers qui ont tenté d'avoir une approche dépassant « les faits » et les questions techniques et la réponse des adultes rappellent cette opposition entre un rapport localisé et individuel aux faits, et des tentatives de penser un problème en le montant en généralité ou en le rattachant à des questions qui dépassent ce qui est immédiatement visible. La différence des réactions s'explique par des appréhensions différentes du problème, et le public qui en a le rapport le moins politique et le moins « déviant » vis à vis du discours officiel est moins à même de le questionner ou le remettre en cause, découvrant bien souvent au moment des réunions les informations qu'on lui donne, tandis que le public plus militant sait comment contourner les stratégies argumentatives de la direction. En résumé, favoriser le cadre des discussions sur des approches techniques et privées des problèmes politiques, qui favorisent l'évocation des faits, rend les débats peu pertinents en leur retirant leur caractère conflictuel : il semble alors plus sage de s'en remettre à des « experts » des situations évoquées, bien mieux informés, qui rendent alors toute discussion superflue. Les adultes qui interviennent dans les CME semblent considérer qu'il leur revient de dispenser de l'information que les enfants sont priés d'ingurgiter passivement. Les témoignages des jeunes élus à l'issue de séances où sont présents des élus adultes ou des responsables d'associations illustrent l'asymétrie d'informations entre les acteurs des CME, avec d'un côté des adultes qui donnent des faits et des chiffres et, de l'autre, des enfants qui découvrent ces derniers et semblent adhérer aux conditions du débat ainsi posé : « *y avait un bénévole des restos du cœur, il a expliqué à quoi ça servait et combien de millions de repas ils distribuaient* » (Hugo) ; « *j'ai demandé si ça supprimerait la pauvreté, ou sinon*

[805] ELIASOPH Nina, *L'évitement du politique. Comment les américains produisent l'apathie dans la vie quotidienne*, op. cit., p. 236.

[806] Ces passages rappellent la manière dont Nina Éliasoph relate les réactions à l'explosion dans une usine chimique auprès d'un public de militants opposés à son implantation. Les experts mandatés par la direction de l'usine pour rassurer les populations alentour y ont été confrontés et ne se sont pas contentés d'écouter passivement leurs explications officielles et techniques : « *ils essayèrent de faire reconnaître les analyses politiques comme des éléments pertinents, tandis que les officiels essayaient de centrer le débat sur ce qu'ils considéraient comme étant "les faits". La divergence ne portait pas seulement sur l'explosion de Plastico mais aussi, et avant tout, sur ce qu'il convient de considérer comme légitime, et sur ce qui constitue la véritable connaissance* » (*Ibid.*, p. 232). En revanche, les réactions sont beaucoup moins hostiles à la direction de l'usine de la part d'un public non-militant, composé d'officiels en uniforme (pompiers, officiers de police...), de représentants de l'usine et du personnel chargé du contrôle de la qualité de l'air, c'est à dire des personnes qui n'ont pas produit un discours politisé vis-à-vis des activités de l'usine et ses conséquences environnementales. Dès lors, leur rapport à l'usine et à ses activités ne dépasse pas les faits, dont le récit fait autorité quant à la manière de l'envisager. Ces deux manières d'appréhender le rapport à un sujet précis, d'un côté une relation critique et distanciée de la part de militants qui inscrivent le cas de l'usine dans un combat pour la défense de l'environnement, de l'autre un rapport passif de la part de citoyens qui construisent leur relation à l'usine *via* les discours de ses représentants, eux-mêmes attachés aux faits, aux chiffres et aux détails techniques, conduisent à deux types de réactions face aux explications de la direction de l'usine : les militants tentent d'imposer une autre lecture de l'accident, le replaçant dans un contexte plus général, tandis que les officiels ne l'envisagent que dans un contexte local.

comment on pourrait faire pour qu'il y en ait plus, alors on m'a bien expliqué tout ce que faisait l'association, avec des millions de repas et des gens qui les distribuent » (Blanche) ; « *on a interrogé le conseiller de quartier sur les SDF et ce qu'il faudrait faire pour qu'on en ait plus et... Il nous a dit c'était quoi ? Qu'on pouvait appeler un numéro en cas de grand froid pour les héberger* » (Adèle). Les jeunes élus ont donc tendance à retenir les informations qui leur sont données, même ceux qui, comme Blanche, avaient posé une question qui dépassait ce seul cadre, au détriment de discussions proprement politiques.

Enfin, dernier point au niveau du type de langage utilisé, certaines expressions et tournures de phrases posent un cadre particulier aux questions évoquées. Par exemple, nous avons, à dessein, repris abondamment le terme de « problème », utilisé par les responsables des CME pour désigner les thèmes qui sont soulevés dans les séances de CME. Or, évoquer un « problème » plutôt qu'une « question » revient à opérer un glissement dans la manière d' aborder ledit problème ou ladite question. En effet, une telle substitution n'est pas neutre. Si, à une « question », les réponses envisageables peuvent être multiples et contradictoires, à un problème, et d'autant plus s'il est posé en termes chiffrés, il n'existe en général qu'une seule solution. Les termes des discussions des adultes, élus ou responsables associatifs, toujours présentés comme neutres et objectifs, sont construits et sélectionnés[807]. Privilégier les discussions en posant un « problème » plutôt qu'une « question », c'est favoriser un cadre qui n'admet que des réponses techniques et segmentées, en privilégiant l'idée qu'il y a une solution optimale à un problème posé. De la même manière, d'autres glissements sémantiques sont observables et conduisent à une euphémisation des conséquences négatives du fonctionnement général de la société : alors que certains enfants utilisent des termes dans un français tout à fait correct, ils semblent considérés comme trop « crus » par les animatrices, car révélant des fractures et des inégalités au sein de la société. Pour exemples, Adrien, en mai 2011, évoque le cas de son demi-frère « *chômeur* ». Muriel, l'animatrice, lui répond en reprenant certains éléments de son récit mais ne prononce à aucun moment le mot « chômeur », lui substituant « *qui cherche du travail* » puis « *demandeur d'emploi* ». Hicham, qui évoque la « *pauvreté* » des destinataires des repas des restos du cœur (comme Blanche l'a fait plus haut) est repris par Caroline, qui lui suggère d'évoquer des « *gens modestes* » ou des « *gens qui ont de faibles ressources* ». Quant à Irlès, souhaitant évoquer le cas des « *gens qui travaillent mais qui n'ont pas beaucoup d'argent, souvent c'est du travail fatigant en plus* », il suscite cette réaction de la part de Caroline l'animatrice : « *oui, là, tu me parles des gens qu'on appelle des exclus, ils ont un travail mais qui est très prenant, ils n'ont pas forcément beaucoup de loisirs, et ils préfèrent se reposer quand ils ont un peu de temps* ».

[807] BOURDIEU Pierre, « Décrire et prescrire. Note sur les conditions de possibilité et les limites de l'efficacité politique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1981, n°38, p. 69-73.

Dans ce cas, il ne nous aurait pas semblé superflu de désigner les personnes ainsi décrites par le terme d' « *exploitées* ». La notion d' « exclus » est assez pratique en ce sens qu'elle ne permet pas d'identifier des « exclueurs », particulièrement dans le monde du travail, à la différence de l'utilisation d'exploités, qui implique des « exploiteurs ». Henri Rey note que le recours à ce mot souligne « *une tension sans acteurs identifiés, du fait de l'imprécision de ce que l'on entend par exclus, et plus encore, et plus encore du fait de l'invisibilité des acteurs sociaux impliqués dans le processus d'exclusion (...) À celle-ci s'attache l'idée d'une responsabilité si abstraite ou si lointaine qu'elle en est quasiment dissoute*[808] ». On parvient de la sorte à évoquer une situation négative sans qu'aucun responsable ne soit mis en cause ni même soupçonné : nous pourrions même croire que les « exclus », victimes de personne, se sont exclus tout seuls : « l'exclu » fait en effet appel à l'histoire individuelle, implique que le changement vienne de l'action individuelle, et non de l'action collective. Cependant, il convient tout de même de prendre en considération leurs difficultés et de leur venir en aide, notamment *via* l'Etat, selon la tradition politique française[809], mais davantage par la charité que par l'action politique. Ces euphémismes, dans les mots, donnent le sentiment que, après tout, tout ne va pas si mal et qu'il n'est pas nécessaire d'opérer des changements en profondeur[810]. Par exemple, les utilisations abondantes du terme citoyen en tant qu'adjectif, et de ses dérivés, sont effectivement une des constantes des actions réalisées par les enfants : telle entreprise est qualifiée de « *démarche citoyenne* », telle action répondant à une « *préoccupation citoyenne* », l'adjectif fonctionnant comme un label suggérant une intentionnalité positive du projet – s'occuper des autres –, mais en étant dépouillé de sa signification initiale, qui renvoie davantage à l'exercice de droits et devoir d'une communauté politique[811]. De la même manière, les projets mis en œuvre par les CME ont

[808] REY Henri, *La gauche et les classes populaires : histoire et actualité d'une mésentente*, Paris, La découverte, 2004, p. 72-73.

[809] BOLTANSKI Luc & CHIAPELLO Eve, *Le nouvel esprit du capitalism*e, Paris, Gallimard, 1999, p. 426

[810] La création de néologismes, selon Jaime Semprun, a trois origines distinctes : elle peut répondre à la nécessité de nommer des réalités entièrement nouvelles (« *chimiothérapie* », « *scanner* », « *console de jeux* ») ; à la nécessité de nommer des réalités pas réellement nouvelles, mais inédites car jusqu'alors non « *distinguées, isolées, séparées des ensembles plus vastes dans lesquels elles étaient confondues* » (« *biodiversité* », « *convivialité* », « *immuno-déficience* ») ; ou à donner des noms nouveaux à des réalités anciennes, « *soit que la conscience qu'on en avait se trouve avoir changé sous l'effet de l'évolution des mœurs, soit qu'on ait acquis à leur sujet des connaissances qu'on ne possédait pas auparavant, et qui imposent de ne plus les désigner par les qualités qu'on leur reconnaît jusque là. Les néologismes dont il s'agit dans ce troisième cas sont les plus facilement blâmés. Ils s'apparentent en effet parfois à ce que l'on appelle le politiquement correct, terme qui lui-même constitue un néologisme de cette espèce, puisqu'il désigne ce à quoi on aurait précédemment donné le nom d'euphémisme* ». Dans cette dernière catégorie, « *on trouve aussi bien mal-voyant ou mal-entendant que citoyen, qui, comme adjectif, a pris une extension considérable, jusqu'à recouvrir toutes les formes de participation zélée au bon fonctionnement de la machine sociale (...) Mais dans cette dernière catégorie tout particulièrement les néologismes vont souvent par blocs, et la nouveauté tient alors au rapprochement de mots qui sinon conservent chacun leur sens ancien : on a par exemple fracture sociale, devoir de mémoire, culture d'entreprise, tolérance zéro, etc* », SEMPRUN Jaime, *Défense et illustration de la novlangue française*, Éditions de l'encyclopédie des nuisances, Paris, 2005, p. 24-25.

[811] BICKEL Jean-François, « Significations, histoire et renouvellement de la citoyenneté », *Gérontologie et société* 1/2007 (n° 120), p. 11-28. Ces néologismes rappellent la LQR que nous avons évoquée dans le chapitre précédent, avec un glissement du sens des mots dans le sens d'une euphémisation de leur portée. Par exemple, la « solidarité », maintes fois mobilisée pour justifier les actions menées, initialement utilisée en tant qu'élément du socialisme non marxiste au XIXe siècle, a désigné « *l'autre nom de la sociabilité, à partir du moment où celle-ci devient active et positive* (CHEVALLIER Jacques, « la résurgence du thème de la solidarité », in CURAPP, *La solidarité : un sentiment républicain ?* , PUF, 1992, p. 111). Désormais, « *l'ensemble du mouvement associatif par-delà son hétérogénéité s'en réclame, l'anti-racisme comme l'aide au Tiers-monde, le soutien des sans-logis comme celui des*

cherché à poursuivre des valeurs positives mais floues, qui ne sauraient heurter quiconque (« *solidarité* », « *environnement* », « *lien intergénérationnel* »...). Il s'agit de ne pas mettre en avant des termes conflictuels, qui susciteraient des oppositions ou révéleraient des conflits, au prix d'énoncés allusifs et ambigus, et finalement en aucun cas prescriptifs.

Le langage utilisé, entre technicisation et euphémisation, escamote les conflits qui pourraient naître si l'on traitait les thèmes évoqués de façon politique, c'est à dire en les montant en généralité, en recherchant leurs causes autrement que de façon individuelle et locale, en les considérant comme les symptômes de dynamiques bien plus globales que le traitement qui en est fait par les CME et leurs responsables ne le laisse penser.

5. La mise en place d'un régime de consensus : plus le lieu est public, moins les propos le sont

De nombreuses études sur la démocratie, la participation politique et l'espace public ont perçu les associations comme des écoles de citoyenneté[812]. Nous avons pour notre part remarqué que les rares moments où il était possible d'avoir des discussions politiques avec les enfants se trouvaient dans nos rapports informels, quand, par exemple, nous attendons qu'une séance débute, ou lorsque nous attendons à l'issue des réunions qu'un parent vienne rechercher son enfant, en échangeant avec ce dernier. Ainsi, plus l'arène devient publique, moins le souci du bien commun semble pouvoir s'exprimer légitimement. En revanche, les discussions que nous avons à ces occasions ne se sont pas reproduites entre les enfants et les animatrices durant les séances des CME. En fait, plus le moment est

chômeurs, l'action en faveur des handicapés comme des jeunes en échec scolaire, le mouvement ou les association "de solidarité" et le militantisme "moral" comme l'économie sociale. Pourquoi une telle mise à l'honneur ? Sans doute la solidarité allie-t-elle de manière exemplaire les deux registres du respect des "droits de l'homme" et de la lutte contre "la crise" qui engendre "l'exclusion". Elle invoque indirectement la "fin" des mouvements sociaux "du passé" et celle des Trente glorieuses (BARTHELEMY Martine, *Associations : un nouvel âge de la participation ?*, op.cit., p. 217). Désormais, « *l'ensemble du mouvement* ». Éric Hazan souligne que « *la LQR vise au consensus et non au scandale, à l'anesthésie et non au choc du cynisme provocateur. C'est pourquoi l'un de ses principaux tours est au contraire l'euphémisme [...] Le grand mouvement euphémistique qui a fait disparaître au cours des 30 dernières années les surveillants généraux des lycées, les grèves, les infirmes, les chômeurs -remplacés par des conseillers principaux d'éducation, des mouvements sociaux, des handicapés, des demandeurs d'emploi- a enfin permis la réalisation du vieux rêve de Louis Napoléon Bonaparte, l'extinction du paupérisme. Il n'y a plus de pauvres mais des gens modestes, des conditions modestes, des familles modestes. Être orgueilleux quand on n'a pas d'argent n'est pas pour autant interdit, mais cette façon de dire implique au moins une certaine modération dans les exigences* (HAZAN Éric, *LQR, La propagande au quotidien*, op. cit. p. 27. Signalons également l'essai de Bertrand MÉHEUST, *La politique de l'oxymore*, sous titré de façon éclairante *Comment ceux qui nous gouvernent masquent la réalité du monde*, Paris, Les empêcheurs de penser en rond, La découverte, 2009, qui étudie également comment le langage offre un cadre de pensée favorable à l'évaporation du politique).

[812] Selon ces analyses, les associations favoriseraient l' « esprit civique », l'apprentissage de la tolérance, un développement de la confiance, la socialisation à l'action collective, voire constitueraient des points de passage vers des engagements de type plus politique. Cf. notamment : TOCQUEVILLE Alexis (de), *De la démocratie en Amérique*, Paris, Garnier-Flammarion, 1981; ALMOND G., VERBA S., *Civic Culture*, Boston, Little Brown and Cie, 1965 ; PUTNAM R., *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*, New-York, Simon and Schuster, 2000.

orienté vers le public, et moins le contenu des propos des enfants se soucie de « *l'esprit public* » dont parle Nina Éliasoph. Les séances de travail, les plus fréquentes, au cours desquelles les idées des enfants sont discutées, peuvent amener des réflexions assez tournées vers cet esprit, mais plus la réalisation des projets avance, et moins leur dimension politique ressort : quand ils sont présentés en séances officielles, devant des élus adultes, ils ont déjà été travaillés de sorte que les éléments conflictuels aient disparu. Ils ressemblent alors à la manière dont nous en avons parlé précédemment. Et plus encore, dans les séances plénières, une fois l'an, les jeunes élus se contentent d'exposer les actions qu'ils ont menées, en mettant avant tout l'accent sur leurs aspects festifs et conviviaux, au cours de discours brefs et formatés sur le même modèle : remerciement aux élus présents, retour sur un projet ou une réalisation, rappel des objectifs, mot de conclusion quant à l'avenir :

> « *M. Hanna, Mme Bacle, bonjour,*
> *Lors d'une réunion en septembre, nous avons eu l'idée de transformer l'endroit où se trouve l'ancien stade en aire de jeux, au cœur de la Citadelle*[813]*. L'objectif est de rendre à cet espace son but initial : un lieu de verdure dans la ville, où les familles pourront se promener avec leurs enfants. Nous sommes très fiers car cela montre qu'on peut avoir des projets même dans des lieux qu'on croyait abandonnés. Vivement l'année prochaine !* »
> (9 décembre 2009, Adèle, pour le CME de Lille-Bois Blancs)

Ainsi, c'est de lors de la vitrine du CME lillois, la séance plénière, ouverte au public et à la presse, que les enfants ont les propos les moins portés sur des questions politiques et les plus portés sur le récit des faits. Les séances plénières, publiques, arrivent au bout d'une chaîne de réunions pendant lesquelles le politique perd progressivement du terrain. Les réunions antérieures, séances de travail et séances plénières, ont pour objectif de préparer en toute discrétion des projets dont la portée politique est faible, en identifiant les voix et les opinions discordantes car mettant en avant le bien commun ou raisonnant en termes de justice. En fin de cette chaîne, et plus encore à son bout, les désaccords se perdent dans les derniers compromis. Les ultimes réunions de travail avant une séance plénière ou une séance officielle sont l'occasion de régler les derniers détails quant à l'ordre de passage des enfants pour lire un texte, texte dont les animatrices ont connaissance, ce qui leur permet de rebondir publiquement en donnant l'impression d'un débat contradictoire en adéquation avec la norme démocratique. Les premières réunions, en coulisses, ont ainsi pour fonction d'aiguiller le contenu de ce qui sera publiquement présenté, et d'en désamorcer les aspects conflictuels. La division des moments de l'expression enfantine, de séances en coulisses à la prise de parole publique, permet progressivement d'ôter les caractères les plus polémiques des actions et paroles enfantines. Les réunions préalables à l'expression

[813] Le club de football professionnel de Lille a joué de 1975 à 2004 dans un stade situé à proximité de la citadelle élaborée par Vauban. Régulièrement pointé du doigt depuis le début des années 1990 pour sa vétusté, son accès difficile, sa proximité avec un site militaire et sa proximité avec un site classé monument historique, l'enceinte est sujette à plusieurs projets de rénovation. Un accord est trouvé en 2003 pour porter sa capacité à 33000 places. Finalement, le projet se heurte à l'opposition de deux associations de sauvegarde du patrimoine qui souhaitent préserver la citadelle, sur laquelle il aurait fallu empiéter. Le club est prié de déménager en 2004, avant de pouvoir jouer dans son nouveau stade achevé en 2012. L'ancien stade a été entièrement rasé en 2011.

publique des enfants fonctionnent comme des « filtres » qui, en même temps qu'elles neutralisent les conflits, renforcent les représentations portées sur les enfants. L'inexistence de « couac », c'est à dire l'absence d'opposition sur des questions politiques, lors des séances officielles ou plénières et les applaudissements unanimes qui accompagnent les déclarations des enfants ne sont pas la conséquence d'une homogénéité naturelle des points de vue enfantins mais plutôt le signe de l'efficacité du travail de dépolitisation dans les réunions.

Les chances d'évoquer des thèmes politisés avec les enfants augmentent en remontant la confidentialité des lieux : plus les lieux sont confidentiels, et plus l'on a la possibilité de pouvoir aborder des questions politiques avec les enfants, avant qu'elles ne s'évaporent à mesure que les projets se dessinent et que les interventions d'adultes ne les dépolitisent. C'est bien le CME qui met en place un processus d'évaporation du politique, car les jeunes élus sont parfaitement capables de parler, de manière large, des institutions ou, de manière plus restreinte, d'exprimer des rapports sociaux au monde qui les entoure. Les règles en vigueur font de la sphère politique un lieu dans lequel il est opportun d'exprimer son intérêt personnel et de le traduire en projet de court terme. Cette constatation va à contre-courant de ce que Goffman dit des différences entre les interactions qui se jouent en public et celles qui se jouent en coulisses[814], et que reprend Nina Éliasoph. Pour Goffman, les interactions les plus insignifiantes ont lieu en coulisses, dans l'endroit où chacun se relâche (physiquement et moralement) et ne fait pas sans cesse attention à l'image qu'il donne à un public. À l'inverse, sur la scène, en public, les individus ont tendance à montrer « le meilleur d'eux-mêmes » et à valoriser les objectifs et les valeurs de la structure ou du lieu dans lequel ils sont. Par exemple, les enseignants peuvent se permettre de se moquer de leurs étudiants quand ils sont entre collègues, ce qu'ils ne se permettraient pas directement face à eux. Le langage et le comportement des coulisses, c'est aussi jurer, émettre des remarques d'ordre sexuel, ou s'habiller négligemment, ce qui, selon Goffman, relève de la « *régression*[815] ». Or, Nina Éliasoph et nous avons paradoxalement constaté l'exact inverse : c'est en coulisses que les sujets abordés auraient pu se transformer en discussions politiques et que les enfants ont fait le mieux preuve de leurs capacités à porter un intérêt à la politique et à exprimer des conflits. Nina Éliasoph écrit ainsi : « *à ma grande surprise, j'ai constaté exactement le contraire. Les gens offraient une meilleure image d'eux-mêmes en coulisses que sur scène ; à mesure que le public devenait plus nombreux, leurs idées perdaient de leur envergure. Par un étrange processus d'évaporation du politique, j'ai observé dans tous les groupes le même basculement du discours : invariablement, ce qui était proféré à voix haute était moins nuancé, moins marqué par l'esprit public, moins soucieux*

[814] GOFFMAN Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*, Paris, Minuit, 1973.
[815] *Ibid.*, p. 125.

de l'intérêt général et plus clairement égoïste que ce qui était chuchoté[816] ». Dans son cas comme dans le nôtre, c'est en coulisses que l'on a le plus de probabilités d'entendre parler politique, tandis que l'exposition au public rend cette possibilité inconvenante. Par exemple, en octobre 2011, nous arrivons très en avance pour la réunion du CME du Vieux-Lille. Pierre et Maxime sont déjà présents. À l'abri de toute surveillance des adultes, entre nous, nous avons pu aborder des questions qui les touchaient et même évoquer des préférences partisanes.

> _**Pierre** : « *Moi, mon grand frère a eu son bac y a 2ou 3 ans je sais plus... Et il dit qu'il trouve pas de travail, alors qu'il envoie des candidatures.*
> _**Maxime** : *Ah ben y en a beaucoup comme ça !*
> _**Pierre** : *De toute façon, avec Sarkozy, ça va toujours mal.*
> _**Maxime** : *Bon c'est peut-être pas que la faute de Sarkozy !* »

Une telle discussion avec des références aussi explicites à la politique institutionnelle et à l'actualité politique serait impensable en séance plénière ou en séance officielle, tant les préoccupations sont tournées vers des solutions locales et individuelles et rendent inaudibles et irrecevables de telles références. Une conversation avec de telles évocations est en fait la marque d'une conversation privée, tandis qu'une conversation publique se caractérise par des horizons plus restreints et beaucoup de temps passé à régler des questions formelles : présentation de soi, discipline... Les séances officielles, en présence d'élus ou de responsables d'associations qui ne connaissent pas les enfants, sont ainsi l'occasion de perdre de longues minutes, le temps de faire l'appel (qui doit être fait par le plus jeune élu, il faut donc que chacun décline son identité et sa date de naissance pour déterminer de qui il s'agit), d'expliquer qu'il faut répondre « présent(e) », et d'indiquer que des gâteaux et du Coca-Cola attendent les enfants à l'issue de la réunion. C'est à des moments durant lesquels les enfants ne s'inscrivent pas dans le mécanisme de dépolitisation du fonctionnement et des activités des CME qu'il devient possible d'engager avec eux des conversations guidées par « *l'esprit public* ».

Individuellement, en coulisses, les enfants sont toujours plus soucieux de l'esprit public, plus imaginatifs et plus prolixes politiquement qu'ils ne le sont lorsqu'ils se retrouvent en groupe. En coulisses et à l'abri du public, l'expression des opinions est tolérée. Juste après cette conversation avec les deux jeunes conseillères, nous avons été repris à l'ordre par l'animatrice Caroline, ainsi que nous l'avons écrit dans un chapitre précédent, après qu'elle ait demandé à Blanche et Inga de quoi nous avions parlé. Elle nous a indiqué qu'elle comprenait bien nos intentions quant à nos objectifs de recherche, mais que cet après-midi avec les associations à l'hôtel de ville n'était ni le moment ni l'endroit pour le faire. Nous pouvons alors reprendre à notre compte ce qu'écrit Nina Éliasoph quant à ce qu'elle observe sur son terrain états-uniens à propos de l'évaporation du politique dans l'espace public, à la différence près que, de son côté, l'auteure américaine souligne que les citoyens eux-mêmes ne souhaitent pas l'évoquer et sont

[816] ELIASOPH Nina, *L'évitement du politique. Comment les américains produisent l'apathie dans la vie quotidienne*, op. cit., p. 14.

donc entièrement co-producteurs de cette dépolitisation, tandis que les enfants seraient plutôt dans une position de demandeurs non satisfaits : « *cet élément d'apparence ténue reflète l'étiquette politique tacite qui définit, de manière implicite mais néanmoins très catégorique, le sentiment de ce qu'est l'espace public, de ce qui peut être discuté et remis en question, en quel lieu et de quelle manière. Dans l'espace public américain contemporain, paradoxalement, ce qui désigne clairement un contexte comme "public" est précisément le fait que la parole n'y est pas du tout tournée vers l'esprit public. L'étiquette civique ne permet que rarement la conversation imaginative, ouverte et réfléchie, sur le devant de la scène. Plus le contexte est caché, plus la conversation guidée par l'esprit public est facile. La politique s'évapore et disparaît ainsi de la circulation publique*[817] ». Les conversations politiques se font d'autant plus rares que le lieu de discussion est public, et d'autant plus rares que le temps passe avec les mêmes jeunes élus. Nous remarquons en effet que les rares moments où des thèmes politiques sont évoqués correspondent à des débuts de mandat. Ainsi, en janvier 2011, alors que le CME vient d'être renouvelé de moitié, Paul et Nathan participent à leur première réunion. Installés l'un en face de l'autre, et juste avant que Marylin, l'animatrice, ne soit là, un dialogue se noue entre eux, au cours duquel ils changent leur voix et le ton qu'ils utilisent, et font comme s'ils étaient des « grands », en projetant leurs représentations du conseil :

> _**Nathan** : « *Alors, cher collègue, que pensez vous de... de mon discours ?*
> _**Paul** : *Et bien, cher ami, votre discours était très intéressant. Cependant, je suis en désaccord sur la question des... du... de la politique au niveau de la police.*
> _**Nathan** : *Ah ? Et qu'est-ce qui ne vous a pas plu ?*
> _**Paul** : *Il y a un problème d'effectif, c'est évident, cher Monsieur !*
> _**Nathan** : *Ah mais je crois que vous faîtes erreur !* »
> Marylin arrive et semble interloquée par ce « faux » débat : « *à quoi vous jouez ?* » ; « *on joue à faire un débat* », répond Paul en riant. Marylin lui rétorque alors que « *c'est rigolo, mais ça ne se passe pas vraiment comme ça ici, on n'est pas à l'Assemblée nationale ou je sais pas où* ».
> (mars 2011)

Nathan et Paul, nouveau élus, ont donc révélé quelle représentation du CME ils ont : un lieu délibératif dans lequel doivent se tenir des débats contradictoires, des oppositions entre des points de vue différents. Marylin vient cependant couper court à leurs projections en indiquant que « *ça ne se passe pas vraiment comme ça ici* », sans plus de précisions, laissant entendre que le consensus est de mise plutôt que les affrontements verbaux. Cette vision subversive du déroulement de conseils est le fait de deux nouveaux « entrants », pas encore socialisés aux règles et usages des CME dont ils n'ont pas incorporé les routines, les manières d'y prendre la parole et d'y traiter les sujets de manière dépolitisée. De la même manière, à Lille, ce sont de nouveaux conseillers, Léa et Paul, qui tentent d'aborder la vaste question

[817] ELIASOPH Nina, *L'évitement du politique. Comment les américains produisent l'apathie dans la vie quotidienne*, op. cit., p. 273.

de « *l'environnement* », avant qu'ils ne soient repris par d'autres jeunes (mais anciens) conseillers :

> **_Léa** : « *Moi j'aimerais bien qu'on s'occupe de l'environnement et qu'on fasse des éoliennes !*
> **_Paul** : *Oui, et on pourrait aussi voir comment changer les trucs là... les énergies !*
> **_Violaine** : *Ça, on en déjà parlé l'année dernière hein... C'est pas à nous de faire ça !*
> **_Paul** : *C'est pas possible de faire tout ça ! Nous, on va juste chercher des gens pour aider un peu !* »
> (octobre 2011)

La volonté de Léa et Paul de monter un projet d'envergure plus importante que ce qui est habituellement fait dans les CME pousse deux « anciens » conseillers à intervenir pour signaler l'incongruité de leurs idées, considérées comme irréalisables, au regard des manières de faire du CME qu'ils ont intégrées. Le manque de diversité des actions réalisées au sein des CME produit des
mœurs progressivement adoptées par les enfants. Ces stratégies subversives à l'égard des mœurs de l'institution sont le fait d'outsiders, peu au fait des routines des CME . Elles rappellent la manière dont Fabien Desage et David Guéranger évoquent la façon dont les institutions intercommunales créent également un climat consensuel entre des membres qui, pourtant, n'ont pas la même étiquette politique, voire ont des étiquettes politiques franchement opposées, oppositions qui s'expriment dans d'autres assemblées. Les auteurs soulignent que, en 1977, la « vague rose et rouge » (les succès électoraux des partis socialiste et communiste aux élections municipales) a permis à des membres plus enclins que leurs prédécesseurs à politiser l'action publique locale, « *c'est à dire à réaffirmer le caractère éminemment politique et conflictuel des choix en matière d'aménagement urbain, que leurs prédécesseurs avaient recouverts du voile pudique - mais commode - de la technicité*[818] ». Et, en effet, ce sont presque toujours de nouveaux entrants qui politisent les débats au sein de l'assemblée intercommunale de l'agglomération lilloise, des « *challengers* » ou des « *outsiders* »[819], peu rompus à culture du compromis propre aux arènes intercommunales[820]. Le compromis, au sens où l'entendent les deux auteurs, n'est pas exactement celui que nous constatons sur notre terrain : il s'agit de leur côté d'une absence de politisation des enjeux communautaires, au sens où on y constate un effacement du clivage gauche/droite. Mais on trouve des similitudes quand on se rend compte que les normes de l'institution sont intériorisées par leurs membres et contribuent à exclure les questions politiques : d'un côté, les idéologies traditionnellement portées par les partis politiques, de l'autre l'impossibilité de politiser

[818] DESAGE Fabien & GUÉRANGER David, *La politique confisquée. Sociologie des réformes et des institutions intercommunales*, op. cit., p. 135.
[819] *Ibid.*, p. 144.
[820] Les auteurs soulignent une anecdote éclairante à ce sujet : alors que le président de la communauté urbaine de Lille, Pierre Mauroy, dénonçait le consensus en 1977, il le défend en 1996 quand il apprend le refus du président de groupe des petites communes de rencontrer les autres présidents de groupe afin de leur faire part de sa position en vue de négocier, en déplorant son attitude : « *très franchement, le geste que vous avez eu de ne pas monter pour retrouver les autres présidents des groupes et dire quelle était la position de votre groupe, cela n'est jamais arrivé à la communauté urbaine. Ici, on a un certain nombre de règles. Le budget s'élabore suivant des règles. C'est comme cela depuis très longtemps. C'est complètement différent de ce qui peut se passer dans d'autres conseils* », *Ibid.*, p. 191.

les discussions et les individus, de sorte que ces derniers en restent à des éléments peu clivants. Ce régime de consensus n'est pas sans conséquences sur les enfants qui y participent ; contraints d'en respecter les règles et les usages d'abord, ils en incorporent les routines, et parfois même les transmettent à leur tour. Les enfants, prompts à faire respecter ces mœurs courtoises, n'hésitent pas à se rappeler à l'ordre les uns les autres, rendant de plus en plus difficile et coûteux pour un jeune conseiller de s'opposer ou de se faire le porte-parole d'une position conflictuelle. Ils participent dès lors du maintien de l'ambiance « ordinaire » des CME, telle que souhaitée par les adultes qui les encadrent. Les consignes des adultes, guidées par leurs représentations sur l'enfance, poussent ainsi les enfants à croire qu'il faut effectivement agir comme il leur est indiqué, et les enfants semblent se convaincre de leur propre incapacité à discuter en des termes politisés. Berry Mayall souligne que, bien souvent, les enfants imaginent que les adultes ont raison quand ceux-ci ne leur prêtent pas certaines capacités à penser ou à agir, si bien qu'ils ont tendance à intérioriser le statut social inférieur auxquels ils sont assignés[821]. Plus précisément, les résultats d'une étude rapportant les manières dont les enfants perçoivent leur propre croissance mentale et celle des autres a montré qu'ils intériorisent un modèle développementaliste de la croissance mentale[822]. Ce modèle « *repose sur le point de vue d'un sujet adulte, donc lorsque les enfants l'utilisent pour évoquer leur propre croissance, il ne leur donne pas la position du sujet*[823] ». Ces résultats confirment que la position sociale que les adultes attribuent aux enfants influe également sur l'image que les enfants ont d'eux-mêmes[824].

Conclusion : Une apathie politique aux fondements institutionnels

Loin de constituer une arène rythmée par des prises de parole contradictoires, les réunions des CME sont des lieux à l'ambiance amène, dans lesquels la bienséance indique de ne pas parler en termes généraux ou conflictuels. Les CME évitent de se confronter aux questions liées aux problèmes auxquels ils prêtent attention. Si, dans les intentions, leurs responsables et leurs membres déclarent vouloir lutter contre la pauvreté, la pollution, le racisme ou la solitude, dans les faits, ils ne s'attardent jamais à questionner collectivement les causes de ces symptômes, à chercher des coupables, à imputer des responsabilités, à pointer des inégalités structurelles, car de telles postures risqueraient de contrevenir à l'état d'esprit ludique instauré dans ces structures. L'analyse des discussions dans les

[821] MAYALL Berry, « Lo status morale dell'infanzia: appunti dalla Gran Bretagna » [The Moral Status of Childhood: Notes from Great Britain], in H. Hengst and H. Zehier (eds) *Per una sociologia dell'infanzia*, Milan, Franco Angeli, p. 124–49.

[822] HOLLAND Janet, THOMSON Rachel, HENDERSON Sheila, MCGRELLIS Sheena, SHARPE Sue, « Catching on, Wising up and Learning from your Mistakes: Young People's Accounts of Moral Development », *The International Journal of Children's Rights*, 8, 2000, p. 271-294.

[823] *Ibid*., p. 278.

[824] ALANEN Leena, « 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.2005, p. 31-45.

CME en termes de conflictualisation ne fait apparaître aucune entreprise de politisation, du fait de son absence, là où Sophie Duschesne et Florence Haegel ont en revanche constaté, en utilisant la même notion, « *une imbrication forte de l'individuel et du collectif, qui se donne à voir à la fois dans la construction d'alliances au sein du groupe et dans l'expression de clivages qui passent par et s'inscrivent dans des récits identificateurs, où se mêlent composantes biographique et collective*[825] », ce que nous n'avons jamais eu l'occasion de voir. Les rapports enfantins à l'ordre social, que l'on imagine pouvoir s'exprimer pleinement dans ces structures au niveau des discussions, sont intimement liés au contexte dans lesquels ils s'expriment. En l'occurrence, le sentiment d'apathie politique qui ressort ne doit pas être recherché dans la nature supposément « apolitique » des enfants, mais dans les conditions offertes aux enfants de s'exprimer et d'agir, qui déterminent le sentiment de se sentir concerné et d'agir sur les problèmes du monde. Il ne s'agit donc pas de considérer que les enfants, en tant que citoyens « ignorants », ne sont pas capables de raisonner en termes politiques, mais de déterminer quelles sont les origines de ce renoncement à considérer les problèmes évoqués comme politiques. La plupart des enfants sont en effet désireux de comprendre certains mécanismes et de réfléchir et débattre de façon globale sur les thèmes qui les touchent. Mais le seul rapport avec la politique institutionnelle qu'ils ont, c'est, comme vu dans le chapitre précédent, un rapport avec une certaine conception de cette politique institutionnelle, à travers une socialisation au métier d'élu. Ce n'est pas forcément l'indifférence à la politique qui serait un état « normal » et l'engagement ou la formation des convictions qu'il faudrait expliquer, comme si ces derniers étaient exceptionnels. Comme l'écrit Nina Éliasoph, « *on suppose souvent que l'engagement politique requiert une explication, tandis que l'apathie serait l'état normal des choses. Mais il peut être tout aussi difficile d'ignorer un problème que de s'efforcer de le résoudre, de réprimer des sentiments d'empathie que de les exprimer, de se sentir impuissant et dépassé par les événements que d'exercer une influence, de cesser de penser que de penser*[826] ». L'apolitisme des enfants s'avère être non pas un élément constitutif de leur personnalité, qui serait par nature indifférente à ces questions et davantage tournée vers les préoccupations « de leur âge ». L'apolitisme des enfants est le produit d'un véritable travail de dépolitisation, qui fait s'imposer un régime de consensus qui fait que, à mesure que l'on avance dans la réalisation d'un projet et que sa concrétisation se fait publique, le politique s'évapore, d'abord perdu dans les réunions successives, qui agissent comme un filtre à dépolitiser les conflits. Puis cette évaporation se ressent dans des manières de faire, d'être et de dire largement incorporées par les enfants élus. En considérant ces éléments, la dépolitisation des discussions dans les CME ne doit rien à un élément extérieur à l'institution (« l'innocence politique des enfants » par exemple), mais elle trouve ses fondements en son cœur même, et la socialisation politique qui en ressort, si elle laisse parfois apparaître une véritable socialisation au métier d'élu, par la

[825] DUCHESNE Sophie & HAEGEL Florence, « La politisation des discussions, au croisement des logiques de spécialisation et de conflictualisation », art. cit., p. 902.
[826] ELIASOPH Nina, *L'évitement du politique. Comment les américains produisent l'apathie dans la vie quotidienne*, op. cit., p. 13.

familiarisation à certains actes (contact avec des partenaires, notamment), demeure consensuelle.

CONCLUSION PARTIE 2 : L'INDIFFÉRENCE COMME CONTENU DE LA SOCIALISATION POLITIQUE

Traditionnellement, on imagine que la socialisation politique doit avoir un contenu facilement identifiable. En conclusion de cette partie, il apparaît que la forme de socialisation politique qui s'exerce dans les CME sur leurs membres résulte de plusieurs formes de « dépolitisations ». D'abord, les CME, en tant que structure, sont l'objet de discours qui, le plus souvent, leur enlèvent toute dimension politique. À l'inverse, certains acteurs tentent d'en faire une question politique, mais cette bataille de labellisations tourne à l'avantage de ceux qui défendent une vision « dépolitisée » des CME, en tant que structures destinées avant tout à des enfants qui, « par nature », sont situés en dehors des questions relatives au champ politique et à leurs implications partisanes ou idéologiques. Ces représentations dominantes sont liées à l'image que l'on se fait des enfants, dont « l'innocence politique » est constamment réactivée pour justifier l'absence de dimension politique des structures qui leur sont destinées. Pourtant, « l'innocence », politique ou autre, des enfants, relève davantage d'une construction sociale et idéologique relativement récente que d'un fait établi : quelques références historiques nous permettent en effet de retracer sommairement l'invention de l'enfance comme période spécifique, et la manière dont s'y sont insérés un ensemble d'éléments qui nous semblent aujourd'hui « naturellement » correspondre aux individus en bas âge, alors que ces derniers n'ont pas toujours été considérés comme membres d'une catégorie d'âge à part entière, mais comme des « miniatures » de leurs parents, avant tout désignés par leur appartenance dans les hiérarchies sociale et productive. Cette « dépolitisation » ne doit donc rien à la qualité intrinsèque des CME, mais davantage aux projections effectuées sur l'enfance, dont on voit que l'incongruité de l'association avec la « politique » trouve des fondements solides. Il s'agit alors d'une qualification provisoire issue de luttes de classements contradictoires, effectuée par des acteurs divers aux intérêts variés qui s'accordent sur l'absence de dimension politique des conseils d'enfants : les parents d'élus revendiquent le monopole de l'éveil politique de leur enfant ; les élus, soucieux de ne pas être accusés de « récupération » politique ou d'embrigadement des jeunes élus nient la portée politique des conseils qu'ils ont contribué à mettre en place, mais y voient par la suite l'occasion d'en retirer des profits

politiques à moindre frais dans la mesure où ils peuvent s'approprier les réalisations des enfants, en mobilisant un vocabulaire lui-même exempt de toute référence politique et chargé d'une dimension onirique qui colle là encore aux représentations portés sur l'enfance (« *bonheur* », « *insouciance* », « *rêve* », « *imagination* »...).

Ensuite, dépouiller les conseils d'enfants de toute dimension politique permet de justifier facilement qu'on ne confie pas aux jeunes élus ce qu'un élu adulte effectuerait. Si, en effet, les enfants doivent rester en dehors de toute conflit, alors il vaut mieux limiter leur champ d'action à des activités relativement consensuelles, en faisant participer des acteurs institutionnels eux-mêmes situés en dehors des luttes partisanes et idéologiques. Selon une division des tâches naturalisée, les enfants sont alors cantonnés vers des activités peu clivantes (environnement, solidarité intergénérationnelle, aide aux pauvres...), dont l'exercice renforce en retour les préjugés portés sur eux : ils semblent en effet s'y accomplir pleinement. L'attention particulièrement portée aux « autres » se fait aux dépends d'un « agir ensemble », avec la reprise d'un vocabulaire non plus lié au militantisme mais au travail bénévole. Surtout, ces activités, effectuées le plus souvent avec des acteurs du monde associatif, visent à répondre à des urgences locales et traitées de façon individuelle, ce qui ne permet pas de les penser dans la longue durée ou de les replacer dans un contexte général propice à une réflexion en termes politiques, avec des causes et des responsables. Ce retrait du politique se ressent particulièrement dans l'utilisation des références à la proximité, l'action concrète et l'immédiateté, au détriment de réflexions et d'actions à long terme et d'une véritable « formation du citoyen », recherchant des transformations sociales. L'exercice de « citoyenneté » revendiqué par les promoteurs et animatrices des CME revient finalement à s'occuper principalement des symptômes de dysfonctionnement dont on n'interroge pas les fondements.

Enfin, aux niveaux individuels, on se rend compte que l'exercice d'une citoyenneté « dépolitisée » a des effets sur la manière dont les enfants sont incités à considérer les questions dont ils souhaitent débattre : l'accent mis sur l'amusement, la visibilisation des projets, leur promotion quand ils sont réalisés en pointant particulièrement les éléments quantifiables et concrets, contribuent à faire passer au premier plan une résolution des « problèmes » d'un point de vue immédiat, peu pensé dans le long terme, alors même que les jeunes élus se montrent désireux de comprendre plus en profondeur les origines des thèmes dont ils débattent. Seulement, les normes discursives dans les CME les incitent à systématiquement individualiser les problèmes et à ne surtout pas les monter en généralité, ce qui tend à faire disparaître toute conflictualisation potentielle des discussions et, plus généralement, à les dépolitiser, selon les indicateurs que nous avons retenus. En outre, la technicisation des discussions, qui valorise certaines compétences « gestionnaires », et avant tout l'efficacité de l'action, fait passer les

aspects traditionnels de l'action politique, tels que la formation des participants (militants) ou le combat idéologique.

Être élu d'un conseil municipal sans parler directement de politique, tenter de s'amuser tant bien que mal avec des inconnus, promouvoir le bien sans questionner les causes des thématiques discutées, se faire rappeler à l'ordre des lors que l'on a l'outrecuidance d'évoquer des sujets considérés comme étrangers à soi, entendre dire, *via* des adultes qui représentent diverses autorités (parentale, scolaire, politique) que l'on n'est pas apte à comprendre et *a fortiori* à discuter de politique, alors que c'est bien souvent ce qui a motivé sa candidature, imaginer que l'on peut « changer les choses » – ce que souhaitent de nombreux candidats dans leur programme – en traitant dans l'urgence des problèmes réduits à leur plus visible expression, participer sans savoir quel est son véritable statut... Tous ces éléments, qui constituent le cœur de l'exercice de l'activité de jeune conseiller municipal, ne peuvent qu'affecter les enfants élus. Cependant, contrairement aux objectifs officiels des CME visant à faire du passage dans les CME une première expérience citoyenne, comme une étape vers le monde politique « réel », nous pouvons douter de la capacité de ces structures à faire de leurs membres des apprentis-citoyens, s'il faut du moins entendre par « citoyenneté » la capacité à exercer ses droits et ses devoirs au sein d'une communauté politique définie. Ainsi, loin de produire un processus d'*empowerment*, pour reprendre une formule venue des États-unis, en tant que recomposition des relations entre l'État et les citoyens par la capacité offerte à ces derniers de s'octroyer davantage de pouvoir afin de peser sur leurs conditions sociales, économiques, politiques[827], la socialisation dans les CME ne permet pas des montées en généralité où une conflictualisation des problèmes posés. Les enfants sont considérés comme étrangers aux questions politiques, il semble même que ce soit souhaitable ; le modèle de l'action promue particularise les problèmes soulevés et donne le sentiment que les modestes actions des enfants les résorberont, tout en s'amusant ; toute parole visant à généraliser ces problèmes et les rapporter à des grands déterminants socio-économiques est bannie. Ce modèle de citoyenneté promu de fait, basé sur un engagement « à la carte » et peu contraignant, valorisant avant tout un modèle de « l'action finalisée », pose question sur ses conséquences à long terme : que peuvent en retirer les enfants qui y prennent part ? *A priori*, on peut estimer qu'à rebours de l'idée d'une véritable socialisation à la politique, le mode d'organisation des CME a tendance à diffuser un modèle conduisant à une certaine apathie politique, dans la mesure où les thèmes évoqués ne sont pas problématisés et sont réduits à leurs symptômes visibles, comme s'ils apparaissaient *ex nihilo*, sans causes structurelles. Le fait de se tourner systématiquement vers les « victimes », sans se demander qui est « coupable » conduit les jeunes élus ne s'occuper que de l'aspect philanthropique et compassionnel des problèmes, ce qui correspond là encore à des activités qui correspondent aux représentations portées sur l'enfance et au rôle qui leur serait dévolu, mais qui ne permet pas d'agir durablement et profondément sur les questions évoquées.

[827] JOUVE Bernard, « Éditorial. L'empowerment : entre mythe et réalités, entre espoir et désenchantement », *Géographie, économie, société* 1/2006 (Vol. 8), p. 5-15.

Dans la mesure où les outils de repérage du politique que nous avons définis n'ont pas trouvé d'application pratique au sein du CME, devons-nous en conclure que la socialisation politique y est inexistante ? Assurément, non. Certes, les références à la politique institutionnelle y sont rares ; la conflictualité quasi-inexsitante, au profit de la défense de causes consensuelles, portées par des enfants dont on ignore les différences sociales ; les montées en généralité bannies, et ce afin de favoriser des actions qui sont des réponses immédiates, et à portée, de problèmes donnés. Aussi, il est difficile d'établir la liste d'un contenu politique en termes d'accumulation de savoirs et de savoirs-faire qu'aurait acquis les enfants. Cela ne signifie pas que la socialisation politique pratiquée dans les CME est dépourvue de contenu. Seulement, ce contenu est moins visible, se cache dans des positions de retrait plus que dans des mises en avant ; dans des silences davantage que dans des paroles énoncées ; dans des labellisation plus que dans des pratiques concrètes. Plus qu'un tremplin vers le monde politique, que l'on a défini avant tout par le caractère conflictuel et la montée en généralité des débats qui s'y déroulent, les CME s'apparentent à une socialisation anti-conflictuelle, c'est à dire une socialisation au consensus, où l'essentiel de ce qui constituerait des activités, des débats et des discussions politisés est évacué, rejeté, invisibilisé, au nom de principes selon lesquels les questions « politiques », dont on constate dès lors qu'elles sont parfaitement identifiées par ceux qui tentent de les anéantir, heurteraient les enfants, ou du moins l'image que l'on se fait d'eux. Dès lors, nous pensons que l'indifférence et l'initiation au consensus constituent des contenus de la socialisation, et que celles-ci s'apprennent autant qu'un contenu davantage considéré en termes de savoirs plus « mesurables ». Il est délicat d'envisager ce que ce type d'apprentissage de la démocratie par le consensus peut produire à plus long terme sur les rapports qu'entretiendront ces futurs ex-élus de CME avec la sphère politique. Mais on peut se demander si le modèle d'action politique valorisé ne conduirait pas à la formation de citoyens plus dociles que contestataires, cherchant davantage le consensus que l'affrontement, s'attaquant davantage aux problèmes « facilement » résolvables plutôt que de s'attaquer à leurs causes structurelles, privilégiant l'image et la spectacularité des actions plutôt que le traitement réel des origines des problèmes : avec ces manières de faire érigées en modèle, que peut-on supposer de leurs réactions ultérieures, au moment où ils seront confrontés à des situations qui les concernent directement ? Seront-ils aussi enclins à considérer leurs difficultés personnelles comme l'avatar isolé d'un système politique qui fonctionne globalement « bien », en considérant qu'ils sont individuellement responsables de leurs tracas ? Les multiples activités proposées dans les CME, sans qu'aucune d'entre elles ne soit réellement traitée sur le long terme par les mêmes élus, prépare-t-elle à des formes de « zapping » en d'autres lieux, comme sur le marché du travail, où la « flexibilité » et la « mobilité » des travailleurs s'érige en doxa ? Donner quelques heures de son temps à soulager les

enfants malades par ci, puis à planter des arbres par là incite-t-il les enfants à s'attacher de façon stable à des idées ou à des personnes, ou cela signifie-t-il que la norme consiste à passer d'un engagement provisoire à l'autre ? La brièveté de ces actions ne permet pas aux enfants de suivre de façon régulière et durable les effets de leur engagement sur le terrain, qu'ils évaluent à l'aune de l'écho positif qu'elles reçoivent dans les articles de la presse locale, la mobilisation d'enfants permettant toujours de faire de belles images qui relaient les caractéristiques caractérielles supposées des enfants : générosité, don de soi, innocence. L'étude de la manière dont se déroule le travail des jeunes élus met ainsi en lumière un engagement irrégulier, se construisant au gré des problèmes évoqués par les enfants et de l'estimation de leur possibilité par les animatrices. Même si des éléments que nous avons cernés permettent d'évoquer une socialisation au métier d'élu, ce n'est qu'une dimension très partielle de ce que recouvre l'activité politique. Si ces modes de participation plus souples peuvent constituer un moyen de sensibiliser des élus qui ne l'auraient pas fait autrement, même de manière ponctuelle, leurs effets socialisateurs individuels à long terme demeurent incertains voire contradictoires avec l'objectif affiché d'initiation à la citoyenneté, sauf à dire que la citoyenneté, désormais considérée par certains auteurs comme intermittente[828], consiste maintenant à refuser toute division politique politique des problèmes et à ne plus les penser en termes d'intérêts sociaux différenciés, au profit de solutions techniques, dépourvues de toute portée conflictuelle pour maintenir une homogénéité de façade entre des individus partageant une même appartenance à l'humanité. Quand ont été ôtées toutes les occasions de déplaire, que reste-t-il de l'action et de la parole des enfants ? Des belles valeurs universelles de générosité et d'amour, d'égalité et de tolérance que l'on peut observer à travers les causes défendues et les activités exercées.

L'effacement du politique dans les CME, de notre point de vue, fragilise la participation des enfants et leurs capacités à réellement peser sur leur environnement. Théoriquement, les façons de faire - agir immédiatement sur des symptômes visibles - mises en exergue ne sont pas forcément incompatibles avec un projet politique à long terme. Cependant, en pratique, les configurations administratives (la décentralisation et le champ d'action donné aux mairies), le contexte socio-économique, marqué par une pénurie d'emplois et le développement du travail précaire, auxquels on peut ajouter, comme le signale Martine Barthélémy, le climat idéologique d'individualisme[829], ne sont guère favorables à l'articulation entre les projets de court terme des enfants et leur inscription dans une visée plus générale. Nos conclusions vont ainsi à rebours d'une adhésion naïve aux discours officiels promus par les adultes des CME sur les vertus de la « participation » à ces structures par le simple fait d'y être élu.

[828] CARREL Marion, NEVEU Catherine, ION Jacques (dir.), *Les intermittences de la démocratie. Formes d'action et visibilités citoyennes dans la ville*, op. cit..
[829] BARTHÉLÉMY Martine, *Associations : un nouvel âge de la participation ?*, op. cit., p. 247.

TRANSITION

Si les usages des CME se réduisent principalement à une socialisation au consensus politique, voire une socialisation à l'évitement du politique, dès qu'ils se présentent comme un lieu d'apprentissage du politique, vers quels terrains faut-il nous tourner pour observer chez les enfants des moments de socialisation politique éloignés de ces premières conceptions, et davantage tournés soit vers des connaissances sur le champ politique, soit vers sa dimension conflictuelle ? Si l'on fait l'hypothèse qu'il existe bien une socialisation politique conflictuelle, ce n'est pas dans les CME, que nous avons jusqu'alors étudiés, qu'elle réside. Il est donc temps, maintenant, d'investiguer d'autres instances de socialisation.

Nos terrains nous ont permis d'observer des situations dans lesquelles les enfants ont été exposés à des moments où le politique se présentait à eux de manière moins feutrée et bien plus explicite, loin de tout déni des adultes en ce sens. Si l'on se focalise sur les jeunes élus des CME, c'est un travail, une activité et des discussions dépolitisés – au sens où ils sont vidés de leur dimension conflictuelle –qui se donnent à voir ; mais, si l'on remonte en amont de ce qui se déroule dans les réunions de travail des conseils d'enfants, ce processus de rejet du politique n'est pas aussi flagrant. En effet, si – comme nous l'avons établi précédemment – plus les enfants s'intègrent au CME, et moins leurs paroles et activités sont politisées, il semble heuristique de nous intéresser désormais à ce qui se déroule avant que les représentants ne soient élus : on se donne ainsi les moyens d'observer d'autres modes de socialisation politique que le consensus mis en évidence dans notre deuxième partie. Avant que des enfants ne se retrouvent représentants de leur commune dans un CME, tous les enfants de cette commune sont invités à participer au processus désignant ces représentants, en ayant recours à un vote et/ou, bien évidemment, en se portant candidat. Ces élections se passent dans le cadre scolaire. Durant une demi-journée, les électeurs sont invités à déposer un ou plusieurs bulletins pour désigner leur(s) favori(s). Mais, au delà du seul moment électoral, l'irruption des CME dans l'enceinte scolaire est bien souvent l'occasion pour les animatrices d'effectuer une « sensibilisation » à la

manière dont les conseils fonctionnent et sur ce qui est attendu d'un élu. C'est cette instance de socialisation que nous nous proposons d'étudier dans la dernière partie de cette thèse.

S'arrêter sur cette séquence de « sensibilisation » est intéressant à plusieurs titres : d'abord, l'intervention des animatrices permet aux enseignants de dispenser un cours qui se juxtapose à ce que les animatrices proposent, qu'il soit appelé « *cours d'instruction civique* », comme chez Guy, ou « *quelque chose d'un peu spécial* », comme chez Laurent, sur la manière dont leurs élèves perçoivent cet exercice électoral. Ensuite, il est indéniable que les adultes, dans ce cadre, tentent de transmettre un modèle de façon clairement revendiquée. Ici, les animatrices ne cachent pas leur volonté de promouvoir un certain profil d'individus, de « *former des citoyens* », tandis que les enseignants valorisent, même s'ils s'en défendent, un certain modèle politique. En ce sens, les réticences souvent affichées quant aux liaisons entre école et politique[830] sont toutes relatives : c'est une certaine façon de parler politique qui y est bannie. Les (rares) réflexions les plus récentes sur la façon dont les chercheurs doivent envisager leur rapport aux écoles afin de négocier une entrée sont moins marquées du sceau de la difficulté : il ne semble plus question aujourd'hui que les chercheurs soient contraints d'abandonner leurs velléités d'intrusion dans le cadre scolaire. Néanmoins, certaines réticences demeurent, car si la recherche a pu essayer de les contourner, l'introduction du terme « politique » dans le domaine scolaire reste suspect tant il sollicite de nombreuses évocations qui heurtent les représentations que l'on se fait de l'enfance[831]. Enfin, dans la mesure où nous nous situons dans le cadre scolaire, les interventions des animatrices et les cours des enseignants s'adressent ici à tous les enfants, alors que nous nous sommes intéressé jusqu'alors aux seuls élus, soit une fraction limitée de tous les enfants que nous avons rencontrés.

Cependant, Annick Percheron a émis l'hypothèse que l'attachement des enseignants à une norme de neutralité politique les amenait à avoir un comportement singulier, à savoir le fait que les questions relatives au monde politique (l'identification de ses acteurs, l'évocation des enjeux et des controverses qui le traversent et le constituent) étaient éloignées de la sphère scolaire[832]. Les cours d'« *éducation* » ou d'« *instruction* » civique sont alors centrés vers l'apprentissage formel et institutionnel des aspects les plus évidents qui constituent la démocratie. Cette hypothèse peut-elle se vérifier aujourd'hui, alors même que des dispositifs visant à faire participer les élèves et se présentant comme un

[830] Selon Vincent Tournier, elles tiennent principalement à trois raisons : « *le rejet général de la politique, le désir de "faire de l'école un lieu de formation d'une conscience civique transcendant tous les autres clivages", et enfin l'idée que 'la formation politique revient exclusivement à la famille* (TOURNIER Vincent, La politique en héritage ? Socialisation, famille et politique : bilan critique et analyse empirique, op. cit., p. 367)

[831] PERCHERON Annick, « L'école en porte-à-faux. Réalités et limites des pouvoirs de l'école dans la socialisation politique », *Pouvoirs*, n°30, 1984, p. 15-28.

[832] PERCHERON Annick, « L'école en porte-à-faux. Réalités et limites des pouvoirs de l'école dans la socialisation politique », *Pouvoirs*, n°30, 1984, p. 15-28.

véritable apprentissage de la démocratie et de la politique, ont pénétré l'espace scolaire ?

Dans le cas où cette hypothèse se confirmerait aujourd'hui encore, et où nous ne trouverions pas des séquences au cours desquelles les enfants confronteraient des points de vue qui refléteraient leurs appartenances sociales, mettraient en jeu des formes de classement, des hiérarchies sur le monde social ou feraient appel à des principes généraux tels que la justice, nous nous tournons ensuite vers d'autres terrains qui, au premier abord, peuvent sembler éloignés des problématiques qui guident notre recherche. En cherchant à échapper aux lieux dans lesquels se trouvent les enfants, toujours encadrés par des adultes qui imposent des conditions formelles et qui déconflictualisent les débats, nous avons considéré, dans la lignée de notre travail précédent de master 2, que puisque les questions politiques pouvaient se nicher en dehors des lieux qui revendiquent cette dimension, en particulier dans le divertissement, il était opportun de considérer comment la littérature enfantine pouvait constituer un vecteur de socialisation politique, loin de l'idée selon laquelle cette littérature ne serait guidée que par la morale. Nous considérons à l'inverse qu'elle n'est pas un espace « magique » à l'abri des tourments et des conflits de la vie quotidienne, et que, finalement, la sphère politique, avec ses contradictions et ses conflits, s'y trouve également. Voilà pourquoi le milieu de la littérature enfantine constitue certainement un lieu pertinent (et inattendu aussi) où découvrir les rapports politiques enfantins. S'éloigner des lieux spécifiques dans lesquels est cantonnée l'enfance (écoles, crèches, garderies...) et se tourner vers un moyen d'expression considéré comme récréatif a paradoxalement plus de chances d'imposer sa singularité et de produire des effets, à l'abri qu'il est de la surveillance de tous les instants dont sont l'objet les lieux plus traditionnels.

PARTIE 3 – CE QUE PARLER POLITIQUE AUX ENFANTS VEUT DIRE

Alors que nous avons précédemment fait appel à plusieurs acceptions de la (dé)politisation, nous nous intéressons dans cette troisième partie à une seule des dimensions de la politisation, en tant que synonyme de socialisation politique : la (dé)politisation des individus, en l'occurrence des enfants. Nous nous penchons, au niveau des écoles, sur ce qu'on tente de leur transmettre dans le cadre d'un exercice scolaire devenu classique, l'apprentissage de la « citoyenneté », et, du côté de l'association « Lis avec moi », nous observons les « discussions » qui se tiennent après chaque lecture d'albums.

Il s'agit donc d'étudier d'un côté comment se présente la politique présentée aux enfants dans le cadre d'exercice de « citoyenneté », et, de l'autre côté, comment des discussions enclenchées sans prétention « politique » constituent aussi une forme de socialisation politique. Sur ces deux terrains, nous sommes particulièrement attentif à la façon dont les enfants reçoivent les messages qu'on leur adresse. Deux extraits de terrain permettent de comprendre les types de registre politique que nous étudions maintenant.

> « *Alors... **Instruction civique !** On a déjà traité de plusieurs thèmes, au travers de ce qu'on a vu en début d'année. Donc le titre (il note sur le tableau) : "les élections au conseil municipal des enfants".*
>
> *Alors j'ai bien regardé comment vous avez réagi au début parce que c'était vous qui étiez passés en premiers, et donc **mon premier sentiment quand je vous ai vus arriver à 13h30 dans la salle, c'était, dans vos yeux, "ah ben tiens on va bien s'amuser", "on va jouer"** en quelque sorte, certains élèves s'étaient débarrassés de leur carte d'électeur de l'année dernière, donc première observation : y a moins de la moitié de la classe qui avait conservé sa carte d'électeur. Une carte d'électeur, elle doit servir à plusieurs élections, donc ceux qui l'ont déchirée parce que c'était pas... ça les intéressait pas l'année dernière, ou ceux pour qui c'est parti directement à la poubelle, parce que justement, ils ne voyaient pas trop ce à quoi ça pouvait servir, et bien, **c'était déjà un premier***

***signe**. La carte d'électeur, elle est destinée normalement à plusieurs scrutins. Donc vous vous savez depuis le début du conseil des enfants, que vous aviez pendant deux ans des élections à faire. Votre carte d'électeur, vous devez la montrer à l'arrivée. **Dans la vraie vie**, quand vous n'avez pas la carte d'électeur, je crois que c'est avec la carte d'identité hein (me prend à témoin) qu'on peut voter, mais avant, quand même, **un petit peu de sérieux hein !** »*
(Classe de Guy, CM2, 13 décembre 2010)

Jean-François, enseignant à Lille, nous explique qu'« *il est difficile pour [lui] d'évoquer certaines problématiques en cours, même avec la meilleure volonté du monde, la politique, ça reste compliqué, car on peut vite nous accuser de sortir de notre rôle* ». Aussi, certains regrettent de ne pas pouvoir « *faire des exercices qui sortent des sentiers battus* » (Sabine), des « *petits cas pratiques* » (Martine), plutôt que de dispenser un cours dont les thèmes sont « *certes innovants, mais la situation de classe est la même quoi. Je parle, ils posent des questions, je corrige les propos...* » (Sabine). Marianne estime néanmoins que « *justement, [leur] rôle, ce serait de pouvoir parler librement de politique. Après tout, si on se dit éducateur civique...* ». Quand nous demandons à ces enseignants ce qui les empêche de pratiquer les exercices qu'ils souhaiteraient faire, ils se réfèrent à la « neutralité scolaire », à la pression des parents (Martine : « *quand je fais cours, j'imagine toujours que les parents regardent* ») ou à la hiérarchie académique (Guy : « *on nous a dit d'appliquer les programmes, point* »).

Pourtant, en prêtant attention aux propos que Guy énonce lors de l'inauguration d'un cours d'« instruction civique » (annoncé de façon solennelle après que l'instituteur a marqué une pause, comme pour mieux susciter l'attention de ses élèves), on voit assez clairement qu'il sort d'une position de neutralité politique, indirectement ou directement, au moment où certains élèves énoncent des propos qui vont à l'encontre de ce qu'il tente de promouvoir. Ses propos sont ainsi une illustration des questions que nous abordons dans cette partie. Guy semble s'indigner que certains de ses élèves aient pris à la légère le moment du vote : en souriant dans le bureau de vote, en ne présentant pas la carte d'électeur qui leur avait été confiée l'année précédente. Il y voit la marque d'un désintérêt pour le vote et, en filigrane, nous sentons poindre dans ses propos une forme d'inquiétude qui trahit l'importance qu'il accorde à une telle procédure. C'est pourquoi il réclame « du sérieux » : le fait de voter ne saurait être perturbé par des éléments qui ne s'inscrivent pas directement dans des problématiques liées au vote et à ses enjeux. Le propos de Guy, après que ses élèves sont allés voter, donne le ton de l'ambiance dans laquelle ce moment électoral se déroule, avec une forte dramatisation des enjeux, comme s'il était malvenu d'être subversif à l'égard de l'ordre politique que les adultes souhaitent transmettre.

_**Orphée** (9 ans) : « *En fait, le lapin n'aime pas le loup parce qu'il est différent de lui.*
_**Thomas** (8 ans) : *Ils sont pas de la même couleur.*
_**Orphée** : *Oui, c'est ça la différence !*
_**Anne-Sophie (lectrice de l'association « Lis avec moi »)** : *Donc là, Orphée, tu me dis que ce que t'évoquent le lapin et le loup, c'est qu'ils ne*

s'aiment pas parce qu'ils ne sont pas de la même couleur. Comment on appelle ça ?

_**Orphée** : *C'est le racisme.*

_**Thibault** : *C'est comme si moi je dis que j'aime pas Orphée parce qu'elle est noire* ».

(Observation dans un atelier de lecture de l'association « Lis avec moi », février 2011)

Dans l'association « Lis avec moi », Yann et Anne-Sophie, les deux lecteurs que nous avons suivis, se présentent toujours face aux enfants en indiquant qu'ils vont « *lire des histoires* », parler des personnages, regarder les illustrations, et exploiter ainsi la dimension « artistique » des albums qu'ils présentent. Autrement dit, il n'est ici aucunement question de « politique » : l'association a pour but officiel de familiariser certains types de population à la lecture et au support littéraire.

Pourtant, en prêtant attention aux propos d'Anne-Sophie et de ses enfants-auditeurs, on se rend compte que la lecture de l'album a permis d'identifier une thématique, le racisme, qui renvoie à des conflits, des divisions, des rapports de forces, puis qui a ouvert la voie à une discussion plus générale qui fait écho au vécu d'une des enfants présents.

Ces deux extraits de terrain illustrent les différentes approches du politique que nous y avons observées. D'un côté, en classe de CM2, Guy énonce clairement des propos qui valorisent une certaine manière de faire de la politique, à travers l'évocation du vote et des comportements à respecter autour de cette procédure. Et, de manière plus générale, les enseignants et les animatrices que nous avons observés en classe ont des propos qui relèvent d'un héritage républicain qui n'est jamais affirmé comme tel mais qui semble incorporé par les adultes[833]. Bien qu'ils s'en défendent, les adultes qui se présentent aux enfants puisent leurs références dans l'histoire nationale et la manière dont la République a institué l'apprentissage de la citoyenneté. Dès lors, la réticence à parler politique (au-delà des procédures électorales) n'est sans doute pas une affaire de conscience que la politique ne se réduit pas aux seules élections. Il faut plutôt chercher une explication du côté des contraintes de rôle et de normes sociales[834], qui conduisent à cette forme d'auto-

[833] À cet égard, nombre d'enseignants inscrivent leur conception de la citoyenneté dans l'un des modèles dégagés par Sophie Duchesne dans son enquête sur les représentations ordinaires de la citoyenneté « à la française ». Dans cet ouvrage, l'auteure dégage le modèle de « l'héritage », qui repose sur une valorisation de la dimension identitaire et héritée de la citoyenneté française. De ce point d vue, la citoyenneté française s'inscrit dans un cadre national. Sophie Duchesne affine ce modèle en distinguant en son sein les « républicains » et les « nationaux ». Les enseignants que nous avons rencontrés peuvent être classés dans la première variante, dans laquelle 1789 est un événement fondateur pour la conquête de la citoyenneté. Cf DUCHESNE Sophie, *Citoyenneté à la française*, Paris, Presses de Sciences Po, 1997.

[834] Pour Berger et Luckmann, les rôles sont des « *typifications* » qui permettent de prévoir ce qu'on peut attendre d'un individu dans une situation sociale donnée (BERGER Peter & LUCKMANN Thomas, *The Social Construction of Reality*, Harmondsworth, Penguin Books, 1966, p. 43). Chez E. Goffman, la métaphore théâtrale est plus poussée : l'acteur jouant un rôle se fonde sur des routines préétablies et « *se produit* » habituellement devant une même audience ou devant des audiences semblables (GOFFMAN Erving, *The Presentation of Self in Everyday Life*, Garden City, N.Y., Doubleday Anchor, 1959; Harmondsworth, Penguin, 1969, p. 27).

censure ou au fait que, dans les interactions avec les élèves, de telles discussions leur semblent impensables. La référence à la « *vraie vie* » est ainsi une manière de dire aux enfants que la procédure à laquelle ils sont invités est factice, et qu'on ne leur demande pas de la « politiser ». Il est alors d'autant plus curieux que Guy s'offusque que les élèves prennent pour un jeu ce qui est de toute façon construit comme « faux ».

De l'autre côté, Yann et Anne-Sophie lisent des albums pour enfants, sans proclamer ni revendiquer une quelconque ambition civique ou citoyenne : ils mettent davantage en avant l'éveil à la lecture. Il n'empêche que, en dehors de toute contrainte institutionnelle, leurs paroles et celles qu'ils parviennent à susciter sont beaucoup plus libres d'aborder des thématiques qui dépassent les seuls aspects factuels et procéduraux que nous sommes amené à observer dans le cadre scolaire, et qui s'éloignent surtout de la socialisation politique au consensus que nous avons mise en évidence dans la partie précédente. Dans l'extrait ci-dessus, la lecture de l'album *Ami-Ami* fait réagir Orphée, fille noire de peau d'origine gabonaise, et Thibault, garçon blanc de peau. Les lecteurs proposent aux enfants de résumer l'histoire, de dire ce qu'ils en ont pensé, ou d'imaginer une suite. Les discussions sur les interprétations débouchent ensuite sur des propos à caractère plus général, dans lesquels la dimension conflictuelle du politique apparaît clairement. Un autre type de socialisation politique semble donc se mettre en œuvre dans ce cadre.

Il convient donc d'étudier ces deux types de socialisation, dans le cadre scolaire, et dans le cadre associatif, en mobilisant les deux concepts auxquels elles font respectivement appel : la citoyenneté d'une part, et les pratiques plurielles de la lecture d'autre part. Cette troisième partie entend donc mettre l'accent, dans le cadre scolaire, sur les intentions, les représentations et les pratiques des instituteurs, animatrices du CME et élus qui ont des rapports avec les enfants et sont désignés pour les « sensibiliser » aux CME, puis de voir comment les enfants réagissent à ces propos. Et, dans le cadre associatif, il s'agit de voir de quelles façons l'objet « album » peut être investi d'une dimension politique, en constituant pour les enfants le point de départ de discussions dans lesquelles ils exercent des compétences « politiques ».Ces deux types de socialisation posent trois types de problématiques.

Le discours des adultes à l'école

Comment s'organise aujourd'hui la citoyenneté mise en pratique à l'école ? Que recouvrent les cours d' « éducation civique » des enseignants ? Il existe plusieurs dimensions dans « la citoyenneté ». Nous retiendrons surtout ici celles qui envisagent les citoyens comme membres et comme acteurs de leur communauté politique, puisque c'est particulièrement sur ces deux conceptions qu'insistent les discours officiels des adultes intervenant dans le cadre des CME : ceux-ci soulignent en effet l'idée que les enfants partagent une existence commune, et

tentent de l'organiser à travers le vote. Il s'agit donc bien d'une forme de citoyenneté dans laquelle existe le sentiment d'appartenir à une communauté politique spécifique, distincte des autres. En outre, l'accent mis sur l'apprentissage politique du futur citoyen et de l'enfant comme concerné, dès à présent, par la vie collective de la classe, de l'école de la commune, en fait un acteur à part entière.

Cela soulève la question de la manière dont les CME sont présentés dans l'univers scolaire, avant tout par les animatrices, mais aussi, par extension, comment le monde politique est évoqué par les instituteurs, ceux-ci se saisissant de la venue des animatrices pour effectuer des cours sur les régimes politiques ou sur la façon dont ils envisagent la démocratie et la participation politique. Si tous ces acteurs adultes s'accordent pour présenter leur démarche comme une étape pour faire des enfants des « citoyens », quel est le contenu de leurs propos, quelles sont leur pratiques, et quelles représentations les influencent ?

Selon Fernand Ouellet, l'école est donc aujourd'hui loin d'une « pédagogie du conflit », « *qui corrige la tendance naturelle du milieu scolaire à éviter les questions controversées qui relèvent du politique*[835] ». François Galichet distingue trois modèles d'apprentissage de la citoyenneté à l'école[836] : d'abord, le modèle mimétique, dont l'incarnation est le discours pédagogique de la IIIe République, auquel beaucoup d'enseignants sont encore attachés. Il s'agit de faire preuve des qualités que la société attend d'un « bon » citoyen. Ensuite, le modèle analogique qui consiste à *« transposer, à l'échelle de l'enfant, les structures et institutions de la démocratie moderne, afin d'en faire pour lui des objets susceptibles, comme tout objet, d'expérimentation, de manipulation et de transformations plus ou moins systématiques*[837] ». Cette conception part du postulat qu'en favorisant la citoyenneté à l'école et en donnant aux élèves de « bonnes » habitudes, on les préparerait à exercer leurs droits et leurs devoirs de citoyens dans la société politique ». Enfin, le modèle réaliste considère que les enfants exercent déjà leur part de citoyenneté, en les confrontant directement aux inégalités, sans dissocier théorie et pratique, comme dans les deux modèles précédents, dans lesquels les concepts de citoyen ou de citoyenneté semblent indépendants des divisions et des conflits qui traversent la société.

De prime abord, les observations que nous avons faites et les discussions que nous avons menées avec des enseignants, élus et animatrices semblent très éloignées du modèle réaliste de Galichet, le seul qui comprenne la dimension conflictuelle que nous avons considérée comme l'élément essentiel du politique. Ce modèle d'éducation à la citoyenneté nous apparaît en effet bien plus à même de révéler ou d'avoir des effets sur la socialisation politique des enfants en termes conflictuels. Cependant, dans la mesure où l'institution scolaire tend à partager l'existence des enfants en deux sphères autonomes (« *la sphère de l'universel, celle*

[835] OUELLET Fernand, *Les défis du pluralisme en éducation. Essai sur la formation interculturelle,* op. cit., p. 104.
[836] GALICHET François, *L'éducation à la citoyenneté*, éditions Economica, Anthropos, 1998.
[837] PIAGET Jean , *Où va l'éducation*, Gonthier méditations, 1972, p. 121.

des disciplines et des savoirs traditionnels se déployant dans une sorte d'intemporalité ; et la sphère du "vécu" concret approchée d'une manière essentiellement affective et psychologique[838] »), les conflits que nous recherchons risquent d'être en réalité absents de l'univers scolaire, car seule « *la confrontation avec la réalité "en personne" va en effet contraindre l'individu-élève à sortir de la neutralité et de l'universalité qui caractérisent le milieu scolaire ; elle va, en le plongeant dans le monde des différences réelles, l'obliger à prendre conscience de lui-même comme différence, singularité opposée à d'autres*[839] ». Mais peut-on pour autant considérer que l'enceinte scolaire est neutre de tout « engagement » politique de la part des adultes ? Après tout, des études ont par exemple montré, même dans un contexte hors modèle réaliste, que l'enseignement de la IIIe République n'avait rien de neutre politiquement, surtout dans un contexte où il était dispensé à une période d'affrontement sur la nature républicaine du régime[840]. La question du citoyen comme acteur de la vie collective renvoie à nouveau à celle du « je » et du « nous ». L'école donne-t-elle aux enfants l'image d'un « nous » comme acteur politique ou consacre-t-elle la figure de l'individu-citoyen ?

Nous souhaitons ainsi interroger le sens de la citoyenneté promue par les acteurs scolaires. Historiquement, le long apprentissage du politique en France a en effet consacré le suffrage universel comme la forme légitime exclusive de participation politique et en a fait un choix personnel quand se sont institutionnalisées de nouvelles pratiques (bulletins de vote, isoloir, urnes, émargement...) et ce à travers l'apprentissage du vote dans les écoles primaires[841]. Qu'en reste-il aujourd'hui, et quelles en sont les conséquences sur les enfants ? Il nous faut alors examiner quel type d'individu est consacré dans la sphère scolaire : si la citoyenneté est désormais « située », dans le sens où elle s'installe dans le quotidien des élèves, à l'école même, il n'en ressort pas qu'elle met en jeu des enfants-citoyens eux-mêmes socialement « situés ». Si le vote a peu à peu perdu sa dimension « communautaire » au sens où il n'exprime plus la domination sociale des notables dans les communautés rurales, il demeure fondé sur des solidarités collectives. Le vote a donc une signification autre qu'individuelle : il marque une identification à un ou plusieurs groupes spécifiques. À travers l'apprentissage du vote et de la démocratie, dans quelle mesure reste-il chez les adultes une foi dans le suffrage universel, telle que la IIIe République l'a favorisée à la fin du XIXe et au début du XXe siècles ? Quelles sont les conséquences de la vision de la démocratie des adultes sur la citoyenneté promue ? Si l'on considère que la citoyenneté est constituée de deux pôles (allégeance et acceptation de l'ordre politique d'un côté, participation à sa construction, de l'autre[842]), lequel d'entre eux

[838] OUELLET Fernand, *Les défis du pluralisme en éducation....,* op. cit., p. 113.
[839] GALICHET François, *L'éducation à la citoyenneté*, op. cit., p. 84.
[840] DELOYE, Yves, *École et Citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy: Controverses*, Paris, Presses de la FNSP, 1994.
[841] DELOYE Yves & IHL Olivier. *L'acte de vote.* Paris, Presses de Sciences Po, 2008.
[842] LECA Jean, *Individualisme et citoyenneté*, op. cit., p. 166.

est favorisé dans les discours et les pratiques scolaires ? Comment le vote, quand il est expliqué aux enfants, est aujourd'hui présenté dans les discours scolaires ? Est-il l'expression de l'intérêt de la communauté ou reflète-t-il l'expression de la conscience individuelle ? D'autres modalités de participation que le vote sont-elles présentées ? Comment les enfants réagissent au modèle de citoyenneté qu'on leur érige ?

Quelle marge de liberté pour les enfants ?

Si la dimension scolaire prend autant d'importance dans notre analyse, c'est parce que l'école est ponctuellement le lieu d'une tentative de transmission d'un idéal politique, qu'elle soit le fait des instituteurs eux-mêmes ou des animatrices et des élus. Comme l'ont soutenu de nombreux théoriciens marxistes, l'école est un instrument-clé pour la transmission de l'idéologie nationale. Althusser affirme ainsi que l'école est devenue l'institution la plus puissante dans cette transmission, si puissante que son influence est à peine reconnue, tant l'école est familière, rassurante, comme nous l'avons vu précédemment, et ne pose pas question, ce qui rend cette influence d'autant plus efficace : « *elle prend les enfants de toutes les classes sociales dès la Maternelle, et dès la Maternelle (...) elle leur inculque, pendant des années (...) des "savoir-faire" enrobés dans l'idéologie dominante (le français, le calcul, l'histoire naturelle, les sciences, la littérature), ou tout simplement l'idéologie dominante à l'état pur (morale, instruction civique, philosophie)*[843] ». La transmission de valeurs ou d'idéaux par l'école peut ainsi être envisagée comme une forme de reproduction sociale, voire de reproduction nationale, à la fois par ce que disent explicitement les programmes scolaires, mais aussi dans ce que les adultes énoncent à partir de leurs représentations et opinions. Mais, outre les intentions des adultes, il convient d'étudier la manière dont les enfants reçoivent les messages qui leur sont transmis : en considérant qu'ils ne sont pas de simples réceptacles et qu'ils ne sont pas politiquement modelables à l'envi, il est intéressant de voir de quelles façons les enfants adhèrent ou résistent aux discours officiels des adultes et aux représentations qu'ils véhiculent.

L'un des principaux questionnements ici est donc de savoir comment conceptualiser la reproduction d'une idéologie légitimant un certain modèle politique sans tomber dans le piège du déterminisme rigide. Les théories de la reproduction sociale ont été largement critiquées car elles n'offrent pas suffisamment de marge de manœuvre aux individus pour qu'ils puissent négocier leur héritage social. Il en est de même pour les théories de la socialisation[844].

En termes idéologiques, l'homogénéité apparente des discours et des programmes scolaires ne porte pas tant sur leur contenu que sur leur portée. En

[843] ALTHUSSER Louis, « Idéologie et appareils idéologiques d'État », *Positions*, Paris, Éditions Sociales, 1976, p. 94.

[844] La nouvelle sociologie de l'enfance est notamment née en réponse aux critiques des théories de la socialisation qui ont négligé le rôle de l'enfant comme un acteur de sa propre socialisation, JAMES Allison & JAMES Adrian, *Key Concepts in Childhood Studies*, London, SAGE, 2008.

d'autres termes, l'existence d'une idéologie dominante qui se reproduit par le système scolaire ne signifie pas que chaque individu en vient à penser et ressentir la même chose à propos de ce qui est énoncé. Nous pouvons donc imaginer que selon les contextes et selon les enfants, les visions dominantes de la politique et de la démocratie coexistent avec d'autres. Cependant, ce que nous pouvons vraiment déceler comme hégémonique, c'est la place centrale du vote et d'un ensemble de règles liées au processus électoral dans les présentations faites aux enfants, sans cesse répétées quel que soit le statut de l'adulte qui énonce cette idée. Y a-t-il pour autant assentiment ou adhésion des enfants aux consignes qui leur sont données ? La répétition des consignes et leur précocité conduit-elle nécessairement à l'incorporation d'un stock de connaissances, de la compréhension du modèle de citoyenneté, des pratiques, croyances et valeurs valorisés ? Si l'école bénéficie d'un certain crédit par la culture légitime qu'elle incarne, y effectuer cette socialisation à la citoyenneté garantit-il l'efficacité de sa pédagogie ? Comment les enfants parviennent-ils à contourner ces consignes et à valoriser des critères alternatifs de production de l'ordre politique ?

Les pratiques plurielles de la lecture et les spécificités des lectures d'albums

Si « *chaque lecteur, à partir de ses propres références, individuelles ou sociales, historiques ou existentielles, donne un sens, plus ou moins singulier, plus ou moins partagé, aux textes qu'il s'approprie*[845] », cela signifie que les lectures d'albums et les discussions qui les suivent peuvent être animées par des considérations qui dépendent davantage des caractéristiques des récepteurs que des livres. En ce sens, les conditions différentielles de l'appropriation des textes sont à trouver en partie en dehors des ouvrages. La lecture est ainsi toujours le produit du contexte dans lequel elle s'exerce : cela peut expliquer le sens qui lui est donnée, et conditionne aussi ce qui en est dit. On peut avoir un accès aux albums dans des bibliothèques (municipales, scolaires), dans des librairies aux rayons « jeunesse », dans des manifestations festives liées à la lecture... autant de contextes qui influencent la compréhension d'un texte. La prise en compte du contexte d'énonciation des histoires est particulièrement importante dans le cas de l'association « Lis avec moi ». En effet, ce ne sont pas les enfants qui lisent les albums : ils leur sont lus, même si certains sont en âge de lire. Si les albums s'adressent principalement aux enfants, ils ont en fait deux types de destinataires : l'adulte-lecteur, et les enfants-auditeurs. Aussi, le rôle de l'adulte, de celui qui énonce le texte, est fondamental : il est un médiateur qui, par ses gestes, ses intonations, les voix qu'il prend en fonction des personnages, oriente ses lecteurs vers une réception préférentielle. Cela renvoie à l'idée d'un « double lectorat » : si les albums sont une histoire, un auteur, ses pensées, ils sont lus, et chaque lecture est une interprétation, une traduction de leur contenu, qui n'est pas nécessairement

[845] CHARTIER Roger (dir.), *Pratiques de la lecture*, op. cit., p. 9.

celle qu'a voulu signifier l'auteur. L'association dispose d'un catalogue de livres préalablement choisis, puis les lecteurs en sélectionnent certains pour les lire à haute voix. Nathalie Prince souligne cette situation originale : un adulte, qui n'est *a priori* pas ciblé par la littérature enfantine, en devient le médiateur auprès des enfants. Ainsi, il participe au contexte « *périlectoral*[846] » plus que « lectoral ». S'ajoutent ensuite les réceptions enfantines, si bien que la lecture d'albums pour enfants s'assimile à une « *polyphonie*[847] ». C'est dans la superposition des lectures que la littérature enfantine prend réellement forme : les enfants lisent « *par l'oreille*[848] », posent des questions, interprètent les images, et les histoires acceptent alors plusieurs sens à l'issue de ces échanges, et abordent aussi une dimension politique dont le contenu diffère ce que l'on voit dans les CME et dans les écoles.

*

Les deux premiers chapitres de cette partie s'intéressent aux manières dont les adultes qui encadrent les enfants dans les CME évoquent le/la politique avec les enfants, quel modèle de « citoyenneté » se trouve ainsi promu, et comment les enfants se placent par rapport à ce modèle. Le chapitre 8 se penche sur les connaissances et les manières d'envisager le/la politique que les adultes tentent de transmettre en évoquant le seul dispositif participatif qu'ils présentent : le vote, procédure considérée comme unanimement « bonne », ce qui leur permet d'exposer leurs idéaux sans contrainte majeure. Le chapitre 9 est consacré à la manière dont les adultes tentent d'envisager plus globalement ce qu'ils désignent comme des questions « politiques ». Seulement, échaudés par les représentations qui entourent l'association entre enfance et politique que nous avons précédemment exposées, ils ne cherchent pas dans ce cas à mettre en avant leurs propres représentations, mais d'abord à donner la parole aux enfants afin de faire un état des lieux de leurs connaissances en ce domaine. Cela permet aux adultes de se contenter de rebondir sur les propos enfantins et ainsi ne pas dépasser de manière trop visible un cadre borné de fait par les représentations enfantines.

Enfin, le dernier chapitre se penche sur un autre type de socialisation politique qui, du fait de sa distance avec des cadres institutionnels contraignants, est davantage basé sur le conflit, les récits personnels et les montées en généralité.

[846] PRINCE Nathalie, *Introduction* dans PRINCE Nathalie (dir.), *La littérature de jeunesse en question(s)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes « Interférences », 2009, p. 11.
[847] *Ibid*.
[848] LETOURNEUX Mathieu, « Littérature de jeunesse et culture médiatique », in PRINCE Nathalie (dir.), *La littérature de jeunesse en question(s)*, op. cit, p. 194.

CHAPITRE 8 – L'APPRENTISSAGE DU VOTE À L'ÉCOLE, ENTRE VOLONTÉ DE TRANSMETTRE UN IDÉAL ET RÉSISTANCES ENFANTINES

De nombreuses études ont cherché à analyser quelle pouvait être l'influence de l'école, notamment par le biais de ses cours d'éducation civique, sur le rapport des élèves au/à la politique. Si leurs résultats sont en partie contradictoires, il est généralement admis que les pratiques éducatives peuvent avoir des effets sur la socialisation politique des enfants. Dans la mesure où l'école n'est pas la seule instance de socialisation, ses effets sont limités. D'autres éléments sont plus décisif, tels que le milieu familial ou, plus globalement, le milieu socioculturel des élèves, plus à même d'orienter durablement les connaissances et les attitudes politiques. Mais à travers l'éducation civique, l'école reste une source essentielle de connaissance du système politique, de ses institutions et de ses acteurs[849]. L'irruption de questions liées à la politique et à la démocratie dans les écoles semble donc pouvoir encourager chez les élèves des éléments de connaissance et d'intérêt pour la politique, dont les conséquences à long terme restent incertaines.

Nous pouvons considérer le moment où les CME s'invitent à l'école comme un exercice de démocratie miniature, qui permet d'observer l'ensemble de ce que les adultes tentent de transmettre aux enfants, depuis les « sensibilisations » jusqu'aux cours qui reviennent sur l'expérience post-électorale, et la façon dont les enfants réagissent face à ces exercices. Les enfants étant avant tout encadrés par des adultes (élus, instituteurs chargés de sensibiliser les élèves au CME, fonctionnaires de mairie chargés de l'organisation des élections, parents d'élèves) à chaque instant, il est intéressant d'observer tout à la fois comment les enfants s'y impliquent et quelles représentations de la démocratie on tente de leur inculquer, largement conformes au modèle de citoyenneté propre à la démocratie représentative contemporaine et à ses implicites normatifs, appelant à nous interroger sur ces modes de socialisation politique : comment expliquer la place quasi-monopolistique du vote dans les discours adressés aux enfants ? Des formes

[849] LANGTON Kenneth & JENNINGS Kent, « Political Socialization and the High School Civics Curriculum in the United States », *American Political Science Review*, 62/3, 1968, p. 852-867; NIEMI Richard & JUNN Jane, *Civic Education: What Makes Students Learn*, New Haven, Yale University Press, 1998.

collectives d'action sont-elles envisagées ? Quelle place la citoyenneté enseignée à l'école donne-t-elle aux types de participation qui légitiment l'Etat par rapport à celles qui opposent des groupes et des individus à l'Etat ?

Notre objectif est ici de nous interroger sur les formes de participation aujourd'hui consacrées dans les discours et les pratiques scolaires, et de voir, en retour, comment les enfants y réagissent, en posant l'hypothèse suivante : les approches de la politique dans le cadre des « sensibilisations » par les adultes offrent un modèle qui n'est pas forcément suivi à la lettre par les enfants, qui ont des logiques propres de production de sens sur l'élection. Il s'agira donc d'étudier la façon dont les enfants sont sensibilisés au fonctionnement du CME à travers les interventions en classe des fonctionnaires de mairie, souvent suivies d'un moment d'échange entre l'instituteur et les enfants seuls. Loin d'apparaître comme une innovation démocratique, la vision de l'activité politique véhiculée par les adultes encadrants s'avère davantage relever d'un modèle idéal. En réalité, les mécanismes sociaux mobilisés s'apparentent à un travail d'« *inculcation de la norme*[850] », qui vise davantage à former des citoyens modèles en guidant la façon dont un « bon » électeur doit se comporter, selon quelles références et en fonction de quel type d'arbitrage, plutôt qu'à sensibiliser les enfants au fonctionnement pratique des mécanismes électoraux, et *a fortiori* à la politique vue comme un affrontement d'idées, avec toute sa dimension conflictuelle. Y sont ainsi calqués certains des canons symboliques et matériels d'un processus électoral « adulte », acquis depuis le processus de républicanisation des institutions à partir des années 1870. Afin d'être élus, les enfants sont par exemple amenés à se porter candidats, à se rendre dans un isoloir, à présenter une carte d'électeur, à placer un bulletin dans une urne, à émarger. Si certaines contraintes (et les sanctions qui les accompagnent) font l'objet d'une codification dans des textes écrits (règlement du CME), il existe une très large zone d'interdictions (et d'autorisations) qui échappent à cette codification. Ces représentations normatives dessinent l'espace de l'interdit civique et sanctionnent moralement les dissidences. Ainsi, les technologies sociales de production de l'adhésion à l'ordre politique passent également par des conventions morales plus diffuses qui, bien que non juridiques, visent à contraindre les comportements des enfants et à les obliger à un certain nombre de pratiques désormais qualifiées de civiques. Les candidats se doivent en outre de rédiger un programme, sur la base duquel les jeunes électeurs sont incités à effectuer leur choix. Les programmes électoraux sont présentés par les adultes comme une grille de lecture légitime presque exclusive des élections. Ainsi, nous constatons clairement que le modèle de référence est celui d'une élection basée sur des enjeux ; autrement dit, l'organisation des élections dans le cadre de CME postule la politisation élevée de ses acteurs, au sens d'une offre politique émise et reçue dans les mêmes termes. La propagation de ces implicites s'explique par le fait que, du début à la fin du processus électoral, les adultes encadrent l'action des enfants et

[850] BLATRIX Cécile, « L'apprentissage de la démocratie. Les conseils municipaux d'enfants et de jeunes », art. cit., p. 83

peuvent donc aisément imposer leurs propres définitions et représentations de l'univers politique.

Nos observations nous amènent à constater qu'en pratique, les enfants proposent des capacités de résistance pour limiter l'effet de ces consignes. En particulier, l'offre programmatique n'est pas le seul élément valorisé pour permettre une élection. Nous montrerons dans un premier temps que les adultes insistent particulièrement sur la nécessité de recourir aux programmes. Puis nous verrons que se mettent en place des transactions entre un idéal théorique (un électeur faisant individuellement son choix en son âme et conscience sur la base des seules mesures programmatiques) et la prise en compte de critères alternatifs de jugement électoral. Il sera alors possible d'établir que les programmes prennent une place relative dans les perceptions enfantines de l'élection, notamment parce que les « qualités » qui leur sont demandées sont inégalement réparties parmi eux. À l'arrivée, l'ordre politique que les adultes tentent de transmettre est retravaillé par les enfants qui, par leurs comportements, et souvent à leur corps défendant, sont co-producteurs de cet ordre politique. Dès lors, l'impression de « cens caché » que pourrait donner une analyse trop rapide des motivations électorales des enfants est à relativiser.

1. « Sensibiliser » les enfants, ou comment dresser le portrait de l'élu idéal

À Gondecourt, comme à Lille, l'imminence des élections dans le cadre scolaire incite les adultes à les préparer en proposant une « sensibilisation ». À Gondecourt, le maire et son adjointe à la citoyenneté se sont rendus en personne à l'école Jacques Prévert lors de la première élection au CME, afin de présenter le dispositif et répondre aux questions des enfants, avant de laisser le soin aux instituteurs de juger de l'opportunité d'un cours d'instruction civique en rapport avec les CME lors des années suivantes. En amont de l'élection, à Lille, les animatrices proposent aux écoles d'intervenir en classe afin de recourir à cette « sensibilisation » auprès des enfants. Autrement, les instituteurs peuvent également se charger eux-mêmes de ce travail préalable à l'élection. Les responsables d'établissement que nous avons rencontrés ont souligné que la présence du personnel de la mairie fait « *plus officiel* » (Sylviane, directrice d'école). Nous avons pu suivre les trois animatrices lilloises, Caroline C, Caroline T. et Murielle, dans ce travail de sensibilisation.

Précisément, cette sensibilisation consiste d'abord en la diffusion d'un DVD d'une dizaine de minutes réalisé par la mairie de Lille, dans lequel apparaissent quelques élus adultes, comme Véronique Bacle, adjointe à la citoyenneté, qui indique que le CME consiste à « *donner la parole aux enfants* », « *faire remonter les besoins des enfants dans la ville* », « *permettre aux enfants de s'exprimer* ». Martine Aubry, dont l'apparition suscite toujours des réactions enthousiastes,

s'adresse aux « *chers enfants* », et y interviennent dans ce document des élus enfants, sélectionnés moins pour leur représentativité que pour leur capacité à correspondre au « bon » élu tel qu'on souhaite le promouvoir; celui-ci propose ainsi « *des lois pour protéger l'environnement* » et d'« *aider les pauvres, car ils vivent dans la rue et c'est pas bien* ». Nous voyons des images des actions des élus des mandats antérieurs, correspondant aux activités que nous avons évoquées précédemment : des extraits de conseils, des images du tournoi du fair-play, de visites aux personnes âgées et aux enfants malades, d'actions de secourisme, de collectes d'aliments pour les restos du cœur. Les enfants qui témoignent de leur expérience dans ce DVD reprennent le discours officiel sur la raison d'être des CME et leur utilité supposée : « *on peut connaître des choses que les adultes ne connaissent pas* » ; « *on a un rôle* ». La diffusion est suivie de la distribution de quelques documents permettant de situer ce que doit être un élu « normal ». Les animatrices enjoignent les enfants à prendre la parole tour à tour pour lire ces documents, puis elles leur posent des questions permettant aux enfants les plus réceptifs de se mettre publiquement en valeur, en relayant là aussi les discours officiels : les élèves présents, quand ils sont interrogés par les animatrices sur le rôle des CME, relaient en effet les réponses qu'ils viennent d'entendre : c'est pour « *aider la ville* », « *ne pas polluer la terre* » ou « *aider les personnes âgées et handicapées* ». Outre ce DVD, la période préélectorale est parsemée de moments au cours desquels les visions normatives des adultes sur l'élection et le CME se dévoilent.

Marque-page donné aux élèves le jour de la sensibilisation

1.1. Le vote, un acte essentiel

Les adultes exaltent une certaine forme de citoyenneté afin qu'elle soit véritablement appropriée par les enfants dès que l'occasion leur en est donnée. Très rapidement, il apparaît donc que le vote constitue l'élément central de toute forme de participation politique[851], au point de donner parfois l'impression d'en être le seul élément, dans la mesure où aucune autre forme de participation n'est présentée aux enfants. Lors de la présentation de son cours d' « instruction civique », Guy s'adresse d'emblée à ses élèves : « *je voulais savoir un petit peu - voyez j'ai mis quelques mots au tableau - je voulais essayer de voir ce que vous aviez dans la tête lorsque vous avez participé à cette activité* ». En l'occurrence, sont inscrits sur le tableau les trois concepts suivants qui sont, dit-ils « *hérités de la Révolution française* » : la démocratie ; le suffrage universel ; le vote à bulletin secret. Guy nous explique ensuite qu'ils constituent de son point de vue « *les trois éléments-clés qu'ils doivent comprendre avant de voter. Pour moi, le vote est associé à ces trois idées là : c'est ce qui fait le fondement de la démocratie, c'est l'idée que tout le monde est appelé à participer, et c'est aussi un acte individuel qui arrive au bout d'une réflexion, d'une opinion qu'on s'est forgée* ». De la même manière, Laurent évoque avant tout le vote et le présente aux enfants comme l'expression d'une opinion : « *opinion, c'est un mot important, c'est grâce à une opinion que vous allez voter. Une opinion, c'est un avis sur quelque chose* ». Un élève l'interrompt alors et lui rétorque : « *ben une opinion, ça peut pas marcher à tous les coups ! 6 * 7, ça fait pas 70, hein !* ». Laurent lui répond : « *tu as raison, Martin. Il y a des domaines, comme en mathématiques où, là, c'est sûr, c'est comme ça, si je dis "3 + 3 = 5", c'est faux. Mais les mathématiques, c'est de la science, donc il n'y a pas plusieurs avis possibles. Alors que dans une élection, on peut penser des choses différentes sur une même question, et il se peut même que personne n'ait raison. En politique, chacun est convaincu que son idée, opinion, est la meilleure, et c'est pour cela qu'on a besoin de voter. Voter, c'est le fondement de la démocratie* ». Ainsi, les idées que veulent transmettre les enseignants sont centrées sur la procédure du vote[852], là où les animatrices du CME mettent aussi l'accent sur d'autres éléments, postérieurs à l'acte électoral en lui-même. Cette orientation est plutôt logique si l'on considère que l'école est le lieu du déroulement du vote, mais rien n'oblige les enseignants à agir de la sorte. Dès lors, l'organisation des élections est marquée par l'omniprésence du vote et de ses conséquences concrètes. Les élections s'organisent en effet en suivant le modèle des adultes, avec la présence d'un matériel électoral : les enfants bénéficient de

[851] Pour un historique des rapports entre citoyenneté, nationalité et vote en France, voir Sophie DUCHESNE, « Citoyenneté, nationalité et vote : une association perturbée », *Pouvoirs*, n°120, janvier 2007, p. 71-81. L'auteure indique que les liens entre citoyenneté, nationalité et vote, progressivement construit dans le cadre d'États-nations au XIXe siècle, atteignent leur apogée à la fin du XXe siècle, avant que ne soit remise en cause de la centralité du vote dans l'exercice de la citoyenneté.

[852] Même si dans l'extrait précédent, en l'occurrence, Laurent parle d'opinions différents, et donc de la dimension conflictuelle... sur laquelle il ne revient pas.

cartes d'électeur ; ils sont invités à glisser un ou plusieurs bulletins dans une urne, après être passés dans un isoloir ; ils émargent après avoir voté ; des présidents de bureau de vote et des assesseurs sont désignés pour donner de la solennité à ce moment. L'insistance sur le fait que le vote doit être l'expression d'une opinion politique réfléchie, fondée en conscience, et les atours « officiels » dont se parent les salles dans lesquelles ont lieu les élections présupposent une certaine conception de l'électeur et de l'acte électoral. Les techniques électorales et les formes matérielles de la démocratie n'ont rien d'anecdotique dans la mesure où elles s'inscrivent historiquement dans la lignée de la progressive codification matérielle du geste électoral. Voter s'assimile alors à un exercice très sérieux, qui nécessite que l'on en observe scrupuleusement les règles. Devraient alors être élus les enfants les plus « sérieux » et « responsables », car la fonction d'élu demande, selon les adultes, de telles qualités. Quand Laurent demande à ses élèves ce que « *signifie être élu* », ce sont de telles réponses qu'il attend[853] :

> _**Léa** : « *C'est quand on décide de changer les choses.*
> _**Laurent** : *Oui mais dans le cadre d'un conseil municipal ? Quand on veut une Playstation, on la commande au Père Noël et elle arrive comme ça, le conseil municipal c'est pareil ?*
> _**Arthur** : *C'est ce qui est bien pour la commune.*
> _**Laurent** : *D'accord, mais pourquoi a -t-on besoin d'un conseil municipal ?*
> _*Pour que les gens se plaisent bien*
> _*Pour améliorer*
> _*Pour ramasser des déchets*
> _*Prendre des responsabilités* (Laurent s'exclame alors : « *ah !* »)
> _*Faire attention à Gondecourt*
> _**Laurent** : *Seulement pour que ce soit beau ?*
> _*On s'organise*
> _**Laurent** : *Voilà, c'est pour gérer la commune. Il faut qu'il y ait* ***des gens responsables pour faire fonctionner les services municipaux*** ».

Guy, de son côté, note au tableau ce que les élus sont censés faire ; en l'occurrence, ils prennent « *des initiatives* », « *des décisions* », et ont « *des responsabilités* ». Il souligne que « *en général, quand on élit quelqu'un, il faut que la personne soit sérieuse. Imaginez que les élus ne soient pas très sérieux et n'aillent pas aux réunions...?*[854] ». Le profil de l'élu ainsi dressé ressemble à celui d'un individu idéal, au service de ses concitoyens, cherchant le bien commun au delà de ses préférences personnelles, n'étant que l'incarnation d'un pouvoir abstrait : « *être élu, c'est être à l'écoute de, au service de* » (Laurent). C'est une « fonction », de laquelle il convient de se retirer quand les électeurs le décident :

[853] Pour cet exemple, nous n'avons pas pu noter l'ensemble des prénoms des enfants qui sont intervenus, dans la mesure où les réponses ont fusé sans que Laurent ne rebondisse sur chacune d'elles en indiquant le prénom de l'enfant qui a pris la parole. Dans la mesure où ne ne connaissons pas tous les enfants et que nous avons même parfois peiné à savoir qui avait pris la parole, nous n'indiquons donc que les propos entendus.

[854] À cet instant, beaucoup d'élèves ont ri dans la classe. Il semble qu'à leurs yeux, les élus enfants du conseil précédent n'étaient effectivement « pas très sérieux » et peu assidus aux réunions du conseil.

_**Laurent** : « *Quelle est la différence entre Madame Lenoir [adjointe au maire aux affaires scolaires] et madame euh... ("Leblanc" dit un élève) tout-le-monde ?*

_**Paul** : *À Madame Lenoir, c'est son travail.*

_**Laurent** : *Être au conseil municipal, est-ce un travail ? (...) Il faut faire des réunions, il faut passer du temps, donc c'est du travail, mais est-ce un travail ? Par quoi peut-on remplacer "travail" ?*

_**Lola** : *Métier.*

_**Arthur** : *Passion.*

_**Laurent** : *Ah, "passion", c'est un terme intéressant* ».

Mais les élèves ne trouvent pas le mot « fonction » que Laurent veut leur faire dire. Il en écrit les premières lettres au tableau « fon... » : « *Le travail de madame Lenoir, c'est une fonction. Pour exercer cette fonction, il faut être élu, mais la fonction peut être à temps plein. Par exemple, le maire de Paris, il n'a pas le temps de faire autre chose que maire de Paris. Et le maire de Gondecourt ? Qui connait Jean-Pierre Fernandez ? Oui, Arthur ?*

_**Arthur** : *Je crois que Jean-Pierre Fernandez a un métier.*

_**Laurent** : *Effectivement, M. Fernandez a un autre métier, qu'il faisait avant, qu'il fait pendant, et qu'il continuera après. C'est ça, l'esprit démocratique* ».

Les enfants élus doivent donc se montrer à la hauteur de la fonction qui leur incombe, mais les candidats malheureux doivent également faire preuve d'une certaine dignité dans la défaite. Il serait par exemple malvenu qu'ils contestent la victoire d'un adversaire ou cherchent à remettre en cause l'expression du suffrage universel. Blandine, enseignante à Lille, met en garde ses élèves contre de telles réactions éventuelles : « *je ne veux pas entendre de gémissements après l'élection, du style "ah mais c'est pas juste, j'étais meilleur que lui", etc... On ne remet pas en cause les résultats de l'élection !* ». Selon elle, il y aurait une illégitimité de principe à contester la façon dont le scrutin est organisé et la légitimité des enfants élus, dans la mesure où « *c'est le choix de tous* ». Le vote prend ainsi un caractère intouchable et se présente comme une modalité d'expression qui comporte en elle-même, par sa seule existence, une forme de supériorité sur toute autre forme de participation. Les enseignants mettent donc en garde les candidats qu'une élection peut aussi se perdre (Bertrand à Lille, répondant à Salim, qui dit « *je serais dégoûté si j'étais pas élu !* » : « *un politique, ça se présente à des élections, ça en perd, ça en gagne* »). Laurent, à Gondecourt, qui a été candidat sur une liste municipale en 2008 sans avoir été élu[855], prévient : « *se présenter à une élection, c'est bien, mais on n'est pas toujours élu, parfois on perd, ça peut être une grave déception. Mais, dans ce cas, on s'incline, c'est le jeu de la démocratie* ». Le vote et le suffrage universel sont ainsi considérés comme un instrument de pacification, ce qui correspond à l'idée que s'en faisait Alexandre Ledru-Rollin, ministre de l'Intérieur qui fit adopter le suffrage universel par décret en France en 1848.

Le vote est à ce point considéré comme l'instrument idéal de l'expression politique qu'à aucun moment, dans les cours dans lesquels nous avons pu nous rendre et les élections auxquelles nous avons assisté, l'abstention d'un élève ou le fait qu'il vote nul ou blanc n'est envisagée. Les enfants arrivent en effet classe par

[855] Nous tenons cette information de Laurent, qui nous l'a confié au cours d'une récréation. Mais il n'en a pas touché un mot aux élèves.

classe dans le bureau de vote et sont sommés de voter. Les adultes n'envisagent pas la possibilité qu'un enfant puisse ne pas vouloir prendre part au vote, dans la mesure où les enfants sont supposés y porter un intérêt élevé, conformément au modèle du citoyen idéal qui est projeté sur eux. Ainsi, les instituteurs s'assurent qu'aucun élève pouvant manquer le vote n'est resté en classe, puis vérifient que leurs élèves ont bien signé la feuille d'émargement : ce n'est qu'à cette condition qu'ils peuvent retourner en classe. Seule Charline Lefebvre, adjointe au maire, avant la mise en place du premier CME gondecourtois, évoque vaguement ce cas de figure, mais pour le balayer :

> « *Mettons qu'on ait 151 votants. On compte les voix, on doit arriver à 151. Si y en a plus, c'est embêtant, c'est qu'il y a eu des bulletins dans les chaussettes*[856]. *Si y en a moins... C'est moins embêtant (...) Nous on sait qu'y a des bulletins qui sont pas valables, mais on va pas leur dire... On leur dit de choisir un bulletin, point barre hein... Ils ont pas besoin de savoir que y a des trucs qui annulent parce que on a fait une rature ou a écrit que celui là on n'en veut pas* »

Le cas de l'abstention volontaire – par opposition à l'abstention « involontaire », due à une absence pour maladie, comme ça a été le cas à plusieurs reprises –, n'est donc pas évoqué ; d'ailleurs, comment pourrait-elle être imaginée dans la mesure où l'élection porte en elle-même son propre intérêt ? Nous n'avons pour notre part pas observé de réticences pour exécuter l'acte de vote. Cependant, à Gondecourt, un élève fit une intervention imprévue pour poser une question à laquelle les adultes ne semblaient pas préparés, pendant que Guy et Charline Lefebvre rappelaient les consignes aux enfants :

> _**Guy** : « *D'accord ? Donc on doit prendre UN SEUL (il insiste) ticket de chaque pile, d'accord ? Donc dans votre main, vous aurez 3 et 3 , 6, 8, 9 tickets orange...*
> _**Charline** : *9 tickets orange !*
> _**Guy** : *...et 4 jaunes...*
> _**Charline** : *et les enveloppes !*
> _**Guy** : *...et une enveloppe. Vous allez dans l'isoloir, et, vous avez regardé les programmes toute la semaine, vous savez pour qui vous voulez voter. Et même si vous ne savez pas, vous regardez dans l'isoloir pour qui vous devez voter, et vous mettez un jaune et un orange, celui que vous avez choisi.*
> _**Charline** : *D'accord ?*
> _**Guy** : ***Voilà comment vous devez voter.***
> À cet instant, un enfant intervient et demande : « ***et rien du tout ?*** ». (Il veut savoir si on peut ne rien mettre dans l'enveloppe). Guy et Charline semblent pris au dépourvu.
> _**Charline** : *Vous...ou rien du tout si ça vous convient pas.*
> _**Guy** : *Rien du tout... Vous choisissez ce que vous allez faire.*
> _**Guy et Charline**, en chœur : *D'accord ?*
> _**Guy** : *Bien ! Est ce que tout le monde-a-bien-compris ?*
> _**Charline** : *C'est bon ?* »

[856] Charline Lefebvre fait ici référence à une fraude relevée lors des municipales en 2008 à Perpignan, dite « affaire de la fraude à la chaussette ». Le frère d'un colistier du maire sortant, présidait un bureau de vote au second tour des municipales. Il avait été trouvé porteur d'enveloppes et de bulletins au nom du maire dissimulés dans ses chaussettes et ses poches.

Guy évoque le cas des bulletins non exprimés, mais uniquement après l'élection. À travers ses propos se dévoile l'idée qu'il y a des « bons » (ceux qui sont exprimés) et des mauvais (les bulletins blancs ou nuls) votes, ce qui implique une hiérarchisation entre des votes de différentes valeurs, et une forme de dysfonctionnement quand on constate que certains électeurs ne sont pas parvenus à voter pour un ou plusieurs candidats :

> Les résultats de l'élection sont affichés au tableau, avec le nombre de votants et le nombre de suffrages exprimés. Évoquant le cas des bulletins blancs et nuls, Guy parle en des termes qui associent le civisme au vote.
>
> _**Guy** : « *Expliquez moi ce que sont les suffrages exprimés, en regardant les chiffres* (silence)
>
> _**Axel** : *C'est ceux qui ont dit pour quoi ils avaient voté.*
>
> _**Maud** : *C'est ceux dont on a vu que c'était bon.*
>
> _**Guy** : *Qu'est ce qui a été rejeté, comme vote ?*
>
> _**Anne-Sarah** : *C'est quand il y avait deux feuilles de la même couleur.*
>
> _**Guy** : *Deux feuilles de la même couleur, donc ceux qui ont voté* ***en ne respectant pas les règles du vote****, alors ça, ce sont les suffrages nuls, qui n'ont pas respecté le vote. Ensuite, qu'est ce que c'est les blancs ?*
>
> _**Pierre** : *C'est quand on rature ou quand on met des noms en plus.*
>
> _**Guy** : *Ça, c'est un nul*
>
> _**Marie** : *Quand on n'en met du tout.*
>
> _**Guy** : *Quand on n'en met pas du tout, donc on met une enveloppe vide. Ce sont des blancs, c'est à dire ?*
>
> _**Pia** : *Ils savent pas quoi voter.*
>
> _**Guy** : *Ils savent pas quoi voter, donc* ***ils votent, ils font acte de civisme****, mais ils savent pas quoi mettre ni pour qui voter ni quel programme choisir, ou tout simplement, tout ce qui a été proposé peut-être ne les intéresse pas (...) Par exemple, si Badou il avait dit "ben moi je veux que ma copine elle sache que j'ai voté pour elle", et donc, sur le bulletin de sa copine, il mettrait une petite croix, en disant "ben voilà tu verras quand mon bulletin y va sortir, si tu vois une petite croix, tu verras que j'ai voté pour toi". Donc si y a un petit signe, ça veut dire,* ***ça a été voté, ça a été bien voté,*** *mais on peut pas en tenir compte parce que* ***y a quelque chose qui a pas été normal*** *: y a une tâche, y a une petite déchirure à un certain endroit... je sais même que dans certaines élections, par exemple, on a rejeté des bulletins, on avait ses doigts sales, et on avait une empreinte sur le bulletin, quelqu'un qui avait mangé un sandwich ou je sais pas quoi, une tâche de graisse ou d'huile sur son pouce (les enfants : « ooooh ! »), et bien* ***c'est considéré comme pas bon comme vote.*** *Là, on a eu trois absents, car ils étaient malades. Ils étaient pas là, donc là en général, c'est une maladie. Dans la vraie société, est-ce que tout le monde vote ?*
>
> (Interrogations et hésitations des élèves)
>
> *Au soir des élections, on regarde quoi souvent ?*
>
> _**Hugo** : *Qui a été élu.*
>
> _**Mathilde** *: Les informations.*
>
> _**Pia** *: Si tout le monde a bien voté.*
>
> _**Guy** : *Si tout le monde a bien voté. Donc on cherche combien de personnes n'ont pas fait le déplacement pour aller voter. Donc souvent, c'est ça qu'on regarde dans les démocraties. Si les gens ne vont plus voter, est-ce qu'on peut dire que le président par exemple qui va être élu* ***représente bien*** *la souveraineté nationale ?*
>
> _**Les élèves** : *Noooon !*
>
> _**Guy** : *Donc qu'est-ce qu'il faut pour que le président représente tout le peuple ?*
>
> _**Anne-Sarah** : *Il faudrait que tout le monde vote.*

_**Guy** : *Il faudrait que tout le monde puisse voter. Alors est-ce qu'il y a des pays où on est obligé d'aller voter ?*

_**Les élèves**, unanimement : *Non !*

_**Guy** : *Si, il y a quelques pays dans lesquels on est obligé d'aller voter, sinon on a une amende. D'accord ?* ***Parce qu'il faut que la démocratie puisse s'exercer*** ».

Si voter signifie « faire acte de civisme », alors ne pas voter est certainement un comportement dépourvu de civisme. Le civisme envisagé passe alors obligatoirement par l'acte électoral, et encore faut-il que celui-ci soit exprimé. L'abstention, non envisagée, ou plus globalement toute forme de participation électorale non conventionnelle (vote blanc ou nul) semblent donc bien s'apparenter à une « *pratique déviante*[857] » dans la mesure où elles entrent en contradiction avec les représentations du politique qu'ont tenté de transmettre les adultes. La possibilité de voter autrement que pour un candidat déterminé n'a été évoquée que parce qu'une question a été posée par un électeur, sans quoi elle aurait certainement été tue et inappliquée, dans la mesure où, comme nous l'indiquait Charline Lefebvre, le cas des bulletins blancs et nuls n'aurait pas été recensé, car considéré comme trop complexe à exposer. Guy expose ici sa conception de la démocratie, indissociable de l'exercice du droit de vote. Dans sa façon de présenter la problématique, il semble même favorable à l'instauration du vote obligatoire, seul à même de garantir le « bon » exercice de la démocratie. Cela pose d'autres problèmes sur le « bon » fonctionnement de la démocratie, que Guy tait systématiquement, ne jugeant son efficacité qu'à l'aune de la participation électorale. En l'occurrence, en 2009, sur 153 votants, 149 ont exprimé un choix (4 absents), et en 2010, sur 155 votants, 5 électeurs ont voté blanc ou nul (3 absents), sans que nous sachions si les bulletins non exprimés résultent d'une volonté délibérée des électeurs de voter ainsi, ou s'il s'agit d'une incompréhension des consignes (plusieurs bulletins de la même couleur glissés dans une enveloppe par exemple).

À la manière des moralistes républicains, les adultes dénoncent l'abstention et toute autre forme de pratique participative qui s'éloigne du modèle promu : le vote comme l'expression d'une adhésion au programme d'un(e) candidat(e). Nous retrouvons dans ce discours sur la nécessité du vote d'une part, et sur l'orientation qu'il faut lui donner d'autre part, la morale de la période républicaine : « *l'indifférence politique est une faute, dans les deux sens de ce mot, une faute au point de vue moral, une faute au point de vue de l'intérêt; c'est l'abandon, par le citoyen, de sa part de souveraineté ; c'est l'abandon par lui de tous les intérêts de la patrie. Il ne faut pas négliger ses affaires; mais il est aussi sot de négliger les affaires de tout le monde, c'est-à-dire du pays. Une nation indifférente à la façon dont elle est gouvernée ne sera pas longtemps maîtresse d'elle-même ; elle aura vite des maîtres qui seront moins préoccupés de la bien servir que de conserver le*

[857] BERT Paul, « De l'éducation civique », Conférence faite au palais du Trocadéro le 6 août 1882 au profit de bibliothèques populaires syndiquées du département de la Seine, paris, Librairie Picard-Bernheim et Cie, p. 15.

pouvoir et qui, pour parvenir à ce but, ne reculeront devant aucune loi funeste, devant aucune guerre désastreuse. C'est pour cela que le vote par lequel un citoyen délègue à un autre citoyen sa part de souveraineté est moralement obligatoire[858] ».

Sur le plan des modalités du vote que nous avons présentées précédemment, elles sont énoncées en classe, puis répétées juste avant que les enfants ne choisissent les bulletins sur lesquels sont inscrits les noms des candidats pour lesquels ils souhaitent voter. Éric, directeur d'école à Lille, dit :

> « *Le principe est très simple : à tour de rôle, vous prenez une enveloppe, un bulletin de vote, vous n'oubliez pas votre carte d'électeur : avec les 3 pièces, vous allez dans l'isoloir, vous y trouverez un stylo, vous cochez en secret - y a des stylos dans l'isoloir hein - et ensuite avec votre enveloppe qui contient votre bulletin de vote, et votre carte d'électeur, vous vous présentez pour donner votre carte d'électeur puis signer, émarger, et voter. D'accord ?* »

Pour les adultes, une élection doit se dérouler dans le calme (« *on va essayer de voter dans le calme* », selon Walid Hanna, élu à Lille), ce qui, en pratique ne s'observe pas vraiment. Nous nous trouvons plutôt dans une forme de joyeux brouhaha, à chaque moment du processus électoral. Ainsi, en attente d'un dépouillement, un groupe d'enfants se met à scander le prénom de son favori (« *SA-LIM ! SA-LIM !* », ce qui fait dire à un instituteur : « *dans une salle de vote, c'est strictement interdit* »). À chaque instant, les adultes contrôlent que les consignes sont respectées, parfois en tentant de piéger les enfants, comme Martine, qui interroge un groupe de filles : « *alors, vous votez pour quiiii ?* » ; l'une d'entre elles, méfiante, lui répond « *on dit pas !* ». Satisfaite, Martine sourit et confirme : « *voilà, c'est secret !* ». Dans l'exemple précédent sur la classe de Guy et l'irruption du cas de l'abstention, nous avons également pu voir que, pour assurer le secret du vote, les enfants sont invités à prendre tous les bulletins qui leur sont proposés, et à ne les sélectionner qu'une fois situés dans l'isoloir. L'attachement au caractère secret du vote est aussi rappelé après l'élection, puisqu'il est recommandé de ne pas indiquer pour qui l'on a voté, et les élèves qui le font en dépit de ces consignes sont rappelés à l'ordre :

> **_Guy** : « *Je voudrais savoir, comment vous avez choisi,* ***je ne vous demande pas qui, hein ?*** *(...)*
> **_Mathilde** : *moi j'ai voté pour Maxime et Alice !*
> **_Guy** : *j'ai dit* ***la consigne, c'est : on ne dit pas pour qui on a voté ! Le secret du vote, ça fait partie des valeurs républicaines !*** »

L'élection et le vote se présentent donc comme la modalité idéale - et unique - d'expression politique. Non seulement il faut, par principe, voter, mais il y a également des manières de voter, en plus des simples règles formelles.

[858] LIARD Louis, « Discours à la distribution des récompenses aux lauréats de l'exposition scolaire de Caen, le 8 novembre 1883 », dans le *Bulletin mensuel de l'instruction primaire pour le département du Calvados*, 9, octobre 1883, p. 116.

1.2. Voter, mais pas n'importe comment : une élection se joue sur des programmes

La sensibilisation, qu'elle soit le fait des animatrices ou des instituteurs, permet de faire passer le message fondamental qu'une élection est basée avant tout sur des enjeux et un programme : l'accent est mis sur « *le programme* », « *le projet* » ou « *les idées* », censés être les éléments décisifs du vote. La réalisation des programmes est la condition *sine qua non* de l'organisation du scrutin. Charline Lefebvre, à Gondecourt, nous fait comprendre que l'existence des programmes conditionne celle des élections : « *il faut avoir les programmes de chaque ticket, et on pourra tout donner le 27 octobre pour que ça commence ».* Une « bonne » élection est celle dont le vainqueur est celui qui parviendra à convaincre les autres du bien-fondé de ses idées. Autrement dit, les promoteurs des CME postulent que l'expression des opinions correspond à une offre politique émise dans les mêmes termes, comme si l'offre électorale était reçue de manière homogène par l'ensemble des électeurs, et que ceux-ci faisaient leurs choix en fonction des projets des candidats tels que ceux-ci les ont formulés. Ce postulat permet toutefois de définir quelles sont les représentations que se font les adultes encadrants d'une « bonne » élection. Le DVD de la mairie de Lille met déjà l'accent sur les figures du candidat « idéal », qui propose par exemple, dans une logique d'action, « *des maisons pour les sans-abri* », « *pas de restaurant gras* », et « *des maisons avec des activités* ».

> Murielle insiste particulièrement sur l'importance du projet après la diffusion du DVD : « *tes camarades voteront pour toi s'ils trouvent que ton programme est intéressant* »; « *il faut penser à un projet, c'est une simple phrase qui donne envie qu'on vote pour toi, mais c'est vrai que si tu as un projet, c'est mieux* ».
>
> De même, Caroline C. abonde en ce sens : « *il faut que vous vous disiez : "lui, je me rappelle, il a présenté un super projet, je vais voter pour lui"* ».

Ainsi, pour les écoles qui y font appel, la sensibilisation s'apparente à une formation très encadrée et la mairie et ses animatrices se trouvent dans une position d'« institutions interprétatives[859] », dans le sens où elles sont des instances qui relaient une manière d'exercer le CME qui correspond à ce que ses initiateurs ont voulu en faire, contribuant ainsi à indiquer « ce qu'il faut penser » des textes officiels. La présence des animatrices souligne dès lors la difficulté de faire exister d'autres usages de ces textes puisqu'elles tendent à en canaliser la réception, conduisant ainsi à clôturer le sens donné aux individus. Mona, une jeune élue, nous indique qu'avoir visionné le DVD municipal lui a permis de mettre au point son programme :

> « *J'ai vu dans la vidéo, y avait beaucoup de gens qui ont rendu service à des personnes handicapées ou à des personnes âgées du coup y en a plein qui m'ont*

[859] Pour faire l'analogie avec des recherches ordinairement centrées sur la littérature ou les oeuvres de manière générale, « *la rencontre entre un texte et son lecteur n'est jamais inaugurale. Le texte d'une émission est toujours déjà lu, déjà 'traité' par un ensemble d'institutions interprétatives* » DAYAN Daniel, « A propos de la théorie des effets limités », art. cit., p. 93-95.

dit "mais tu copies sur les autres années", mais c'est bien de leur rendre service, même chaque année c'est bien d'aller les voir ! »

Les programmes sont présentés comme la modalité quasi-exclusive du choix qui doit guider les électeurs. Si la possibilité de voter pour son copain ou son camarade est parfois envisagée dans le cas d'élèves d'une même classe, Charline Lefebvre, à Gondecourt, n'imagine pas que ce choix se fasse autrement pour les candidats inconnus des électeurs :

_**Charline L** :« *Je crains qu'ils ne votent que pour ceux de leur classe, que pour ceux qui sont populaires, alors qu'y a p'têtre des enfants qui sont très effacés, mais qui ont pas mal d'idées. Donc* ***nous on ne veut pas que ce soit comme ça****. Les enfants devront aussi voter pour d'autres qui ne sont pas de leur classe, ils devront choisir un ticket par classe, parce que bon, déjà, je pense que dans leur classe, ils vont choisir les enfants qui sont les plus proches de ce que eux ont dit eux-mêmes, de ce qu'ils veulent comme projet.* ***Comme ils vont devoir voter pour les autres classes, ils vont être obligés d'aller lire le programme des enfants des autres classes, de les choisir, et comme ils ne les connaissent pas, peut être justement de choisir par rapport à ce qu'ils proposent, et par rapport à ce qui leur plaît*** »*. C'est le système qu'on a trouvé, qu'est ce que t'en penses ? Pour que ce soit plus diversifié parce que sinon on va avoir ça hein... les petits caïds, enfin les plus populaires...*

_**Moi** *: Mais en même temps, ce n'est pas un principe démocratique que les plus populaires soient élus ...?*

_**Charline L** *: Mmm nfr Non. Non moi je trouve pas. Euh... (ne sait plus quoi dire)*

_**Moi** *: Non mais c'était une question un peu provocatrice...*

_**Charline L** *: Aaaa. Pour moi, c'est pas le but du CME. Ce que je veux, c'est que les enfants travaillent une fois qu'ils vont être élus, ils vont être à 12, Amandine les prendra en charge, elle va essayer de voir avec eux quel est le lien, de les amener à choisir un truc, un projet, et nous on est prêts à les aider pour mener le projet du début à la fin. Alors on verra bien* ».

Les modalités concrètes de réalisation des programmes sont envisagées comme une évidence : que les programmes comportent des idées. Charline Lefebvre nous dit : « *c'est simple : une feuille, avec une photo, leur nom, la date de naissance, et après ils mettent leur programme, quatre points, cinq points... [...] Pour leur programme, on leur demande cinq lignes. Non, cinq points, pas plus hein...* ». Laurent relaie également cette idée dans sa classe de CM1 en réclamant « *des phrases-choc (...) je veux qu'il y ait deux-trois idées, pas plus, vos idées préférées, celles pour lesquelles vous avez envie de vous battre* ». Concrètement, les programmes présentés sont assez similaires dans leur forme car, réalisés dans un cadre scolaire, ils sont revus par l'enseignant et tendent ainsi à s'homogénéiser.

Les adultes insistent donc particulièrement sur la contribution d'un vote sur enjeux à la réussite du scrutin. À Gondecourt (Guy : « *vous votez pour un projet plus que pour une personne* ») comme à Lille (Murielle : « *on vote pour un projet, on ne vote pas pour une personne* »), les électeurs sont incités à choisir uniquement à l'aune des enjeux de la campagne électorale. Si nous n'avons pas pu dans cette école étudier les rapports de force entre les enfants, en particulier durant les temps de récréation, nous pouvons néanmoins supposer que les observations de

Julie Delalande sur les « *leaders* », les « *chefs*[860] » et l'appropriation des « *meilleurs territoires*[861] » sont généralisables, instaurant une hiérarchie entre élèves dans tout espace scolaire. Le discours des adultes vise à neutraliser ces hiérarchies durant le temps électoral, au cours duquel les candidats sont censés être sur un pied d'égalité.

Après l'élection, Guy insiste sur une lecture de l'élection à travers le positionnement des électeurs vis à vis des programmes : « *donc* ***vous avez été élus sur un programme****, vous êtes repassés devant vos camarades, vous avez redemandé ce qui avait été particulièrement aimé du programme parce que vous aviez tous au moins 5-6 lignes dans votre programme, puis* ***vous avez redemandé quel était l'élément le plus intéressant pour vos camarades, donc choisir votre projet en fonction de ça*** ». De même, les élus qui promeuvent l'action des CME renforcent une tendance progammatico-centrée de la lecture des résultats. Ainsi, le site Internet de la mairie de Gondecourt indique : « *pendant les vacances de Toussaint,* ***nos candidats ont planché sur un programme*** *qu'ils ont présenté à leurs camarades à la rentrée* ». Le maire de la commune, Jean-Pierre Fernandez, énonce lors de la cérémonie d'investiture des nouveaux élus en décembre 2010 :

> « *Toutes ces élections n'auraient pu avoir lieu sans vous, les enfants. Votre engagement, votre volonté, et le nombre de candidats en atteste, ces élections vous ont à la fois passionné, et* ***vous aviez envie de défendre vos convictions*** *(...).* ***Dans vos différents programmes, on a pu voir que les sujets qui vous préoccupent sont les sujets autour de l'écologie, du développement durable, de la cantine*** ».

1.3. Présenter son programme oralement pour identifier les candidats

S'il est recommandé de voter pour le candidat qui présente le meilleur projet, encore faut-il associer à ce projet un visage et un prénom, afin de glisser le bon bulletin dans l'enveloppe. « *Oui, pour être élu, il faut se faire connaître* » affirme Murielle. Le directeur d'école Éric, à Lille, est ainsi très soucieux de l'identification des candidats par les élèves de CM1 qui s'apprêtent à voter : « *Quand on est candidat à une élection, il faut se présenter, dire comment on s'appelle, et surtout* ***dire ce que l'on a envie de faire si l'on est élu****. C'est ce que vont faire les candidat de CM2. Alors les CM1,* ***faites attention, vous les connaissez, ce sont des copains, vous les voyez dans la cour, mais leurs programmes, vous ne les connaissez pas, donc euh... écoutez bien, il vont chacun leur tour vous annoncer ce à quoi ils ont pensé****. Alors, qui commence ?* » Ainsi, chaque candidat est invité à se présenter en quelques minutes et à mettre en avant

[860] « *Ils sont ceux qui permettent d'organiser et de faire tourner un jeu, donc un groupe de joueurs* », Julie DELALANDE, *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, PUR, 2001, p. 92.

[861] « *Les meilleurs territoires ont déjà été réquisitionnés par les plus grands, arrivés les premiers dans l'école. Alors que les CE2 ont encore quelques choix, il ne reste plus aux élèves de CP qu'à se faire discrets. La distribution des espaces de la cour entre les groupes en fonction des rapports de force qui les opposent reste souvent fixée dans le souvenir des adultes, apparaissant comme une des caractéristiques récurrentes des cours d'école* », *Ibid.* p. 67.

les points forts de son programme. A l'issue de chaque prestation orale, le directeur désigne successivement les candidats afin de s'assurer que les électeurs les ont bien identifiés :

> **_Éric :** « *Donc on va faire un petit test. Allez ! Celui-là s'appelle...?*
> **_Tout le monde :** *Salim !*
> Le même scénario se répète pour les candidats suivants : Léo, Achille, Mona, Basile, Manon, Marion, Anouk et Erwann.

Éric est appuyé dans cette démarche par deux élus présents, qui insistent aussi sur l'importance du programme. Walid Hanna, adjoint au maire, indique : « *en tout cas, j'espère que vous avez bien préparé cette élection, qu'il y a un bon programme pour l'école* », tandis que Véronique Bacle, conseillère municipale, souligne l'importance de ce critère de choix avant de passer dans l'isoloir : « *Je pense que les candidats vont dire un petit mot de leur programme pour que vous puissiez choisir et décider* ». L'exercice est réitéré pour les CM2, qui votent juste après, l'occasion pour le directeur d'inviter à nouveau les candidats à présenter leur programme. Seulement, les candidats, inégalement à l'aise pour prendre la parole en public et ne disposant pas des mêmes ressources en vocabulaire[862], ne sont pas tous disposés à être très précis sur leurs intentions au cas où ils seraient élus. Qu'à cela ne tienne, Éric y est attentif et somme les enfants d'en dire davantage. Ainsi, Salim débute sa prestation :

> « *Bonjour, je m'appelle Salim, certains me connaissent, j'ai préparé un programme, j'y tenais beaucoup, donc si jamais je suis élu, je ferai du mieux possible pour que cela se passe.* »

Éric lui demande alors : « *Tu as quelques petits éléments de ton programme ? Tu as pensé à quoi ?* ». Le même schéma se reproduit après les interventions orales de Manon (« *Tu as une idée en particulier ? Déjà une idée ?* »), Léo (« *Tu as une idée particulière ?* »), ou Marion qui, avant sa seconde intervention, s'interroge (« *Je dis la même chose que tout à l'heure ?* »), ce à quoi Éric répond : « *Bien sûr ! De toute façon, tu as le même programme, que ce soit pour les CM1 ou les CM2* », ce qui laisse là aussi transparaître l'idée selon laquelle le programme est considéré comme un tout homogène dont la réception est supposée être la même pour tous.

La candidate Mona, quant à elle, n'a pas été invitée à préciser son programme ; et pour cause, sa présentation a constitué un modèle idéal selon les critères exprimés oralement par les adultes. Mona, 9 ans au moment de ces élections, est la fille de deux enseignants du supérieur en philosophie, aux

[862] Julie Pagis et Wilfried Lignier insistent sur « *le rôle crucial du langage* » dans l'expression enfantine : la façon dont les enfants classent les métiers dans l'exercice que les auteurs proposent dépend de « *la simple disponibilité de mots permettant de s'approprier un exercice à première vue assez scolaire et désincarné* », et « *l'expression d'un point de vue sur l'ordre social, et en particulier sur l'ordre des métiers, dépend profondément des ressources et du style langagier des enfants* », « Quand les enfants parlent l'ordre social. Enquête sur les classements et jugements enfantins », art. cit., p. 23-49. On peut de même estimer que la capacité à parler en public pour évoquer son programme en vue d'une élection dépend de ces mêmes ressources.

convictions politiques de gauche fortement ancrées. Ses parents nous ont confié suivre régulièrement l'actualité, notamment à la radio, en compagnie de Mona et de son petit frère, ce qui donne parfois l'occasion de discuter ouvertement des questions entendues. Elle est abonnée à une revue de vulgarisation scientifique et d'actualité. Le programme de Mona a bénéficié de la contribution de son père Philippe – la participation parentale à l'élaboration du programme est rare chez les enfants que nous avons rencontrés –, qui apprécie positivement le projet de sa fille dans la mesure où il se trouve en adéquation avec son mode d'éducation :

> _« *Je crois que l'idée de pouvoir proposer des choses, au delà du cadre scolaire, disons un peu tournées vers l'extérieur de l'école et vers d'autres enjeux, comme l'écologie, très présente dans toutes les têtes, fait que [mon épouse et moi avons] eu donc une réaction très positive, du coup on a eu envie de l'encourager et de l'aider à construire son petit discours qui a mené à son élection. Donc notre réaction a été très positive. On a tout de suite dit à Mona : "il faut que tu te présentes" ; ça suivait les élections de délégués de classe, qui n'avaient pas été favorables pour Mona...*
>
> _**Mona** *: J'avais eu que 3 voix sur 21 élèves...*
>
> _**Philippe** *: Après, on s'est demandé comment allaient se passer ces élections : est-ce qu'il fallait faire un programme ? Qui allait élire les représentants CME ? Donc on avait préparé un programme...*
>
> _**Moi** *: Alors, "on", ça veut dire que vous l'avez fait ensemble ?*
>
> _**Philippe** *: Ah oui, on a... C'est à dire que Mona m'a fait part de ses idées*
>
> _**Mona** *: Il les a formulées*
>
> _**Philippe** *: ON (il insiste) les a reformulées ensemble, donc on a tapé le programme. Le jour de l'élection, y avait des discours de présentation de programmes, et puis l'élection proprement dite* ».

L'élection de Mona semble bel est bien attribuée à la prestance de son intervention orale et à la qualité des idées qu'elle a mises en avant. Son cas s'avère être une forme idéale de correspondance entre les qualités attendues par les adultes et celles qu'elle met en pratique, héritées de sa socialisation familiale. Nous avons choisi de mettre en exergue ce discours eu égard aux réactions qu'il a suscitées, plus que les autres : le directeur de l'école, Éric, et les adultes présents, élus et animatrices du CME, ont bruyamment exprimé leur enthousiasme quand la candidate a ponctué son discours par son slogan, invitant les électeurs à l'applaudir, indiquant là aussi par leurs réactions que la prestation de Mona correspondait finalement à ce qui est attendu du « bon » candidat, exemplaire dans sa façon de présenter son programme et de déclamer son slogan. Selon les candidats et la prestation qu'ils effectuent, la réaction des adultes – applaudissements plus ou moins nourris par exemple – indique ainsi en creux aux électeurs quels sont ceux qui ont le profil idéal de l'élu, en général ceux qui se disent actifs et proposent un programme foisonnant, ce qui entre d'ailleurs assez bien en résonance avec ce qui est demandé aux enfants élus : des investissements divers et tournés vers des actions visibles et immédiatement valorisables. On peut donc légitimement penser que les réactions des adultes correspondent à un intérêt institutionnel à l'élection de candidats au programme s'ajustant aux attentes de la structure.

Le discours de Mona

« *Bonjour, pour ceux qui ne me connaîtraient pas, je suis Mona, élève de CM2 dans la classe de M. L. Si je suis candidate au CME de la ville de Lille, c'est pour représenter ma classe, mais aussi l'ensemble des élèves de l'école Michelet, et d'une certaine façon les enfants de la ville de Lille. Donc mon programme comporte trois points. D'abord je pense qu'il est utile et intéressant que les enfants soient associés directement à la vie citoyenne en ville, par exemple en prenant part à des activités qui font le lien entre les générations ; je propose notamment de développer des opérations de lecture et de discussion avec les personnes âgées pour qu'elles soient moins isolées ; mon deuxième point, c'est que les enfants doivent aussi participer au développement des réflexes écologiques pour améliorer la vie en ville, souvent très polluée et sale, en faisant des campagnes d'affichage pour attirer l'attention des citadins sur ce qu'ils peuvent faire. Donc je propose deux choses : la première, la récupération d'objets, de livres ou de vêtements usagés, qui permettraient de leur donner une deuxième vie; le développement des transports écologiques, notamment le vélo par exemple ; enfin, dernier point, je veux insister sur l'importance que les enfants peuvent s'apporter les uns aux autres, notamment à l'intérieur de l'école, et je proposerai de mettre en place un tutorat pour les plus petits. Donc pour réaliser ce programme, j'ai besoin de votre soutien, du soutien de tous, du soutien des CM2 et des CM1. Si vous m'élisez, je vous promets de vous écouter et de transmettre vos idées au CME. En votant pour moi, vous votez un petit peu pour vous* ».

Mona semble elle-même adhérer à l'idée de voter sur des enjeux liés à la campagne électorale, ce qui lui semble être l'assurance d'une égalité de traitement entre les candidats. Son adhésion à ce principe la pousse même à supposer, à partir du bon score des autres candidats, leur programme attractif. De la même façon, l'idée d'un vote sur enjeux est une idée largement répandue parmi les enfants :

> _**Moi** : « *Tu penses que les électeurs votent plus pour les programmes ou pour les gens qu'ils connaissent ?*
> _**Mona** : *Ben je sais pas, en fait moi* ***je trouve que ce serait plus logique de voter pour les programmes quoi****. Par exemple, si... imaginons, y a un enfant, il trouve que mon programme il est très bien,* ***mais il m'aime pas, alors il vote pas pour moi, rien que parce qu'il m'aime pas, c'est pas très... pas très logique quoi****.*
> _**Anouk** : *En même temps y a les CM1 qui votent, donc ils ne nous connaissent pas,* ***donc ils votent pour le meilleur programme****.*
> (...)
> _**Imane** : *J'ai été* ***élue car mes idées étaient bonnes****.*
> _**Léo** : *Mais après... ils sont élus, ils sont élus !* ***Ils ont été élus, c'est qu'ils étaient les meilleurs****.*
> _**Moi** : *Tu crois que ceux qui sont élus sont forcément les meilleurs ?*
> _**Léo** : *Ben !* ***si ils ont été élus, c'est qu'ils avaient quelque chose de bien dans leur programme, c'est qu'ils avaient de bonnes idées. C'était peut-être ceux qui avaient les meilleures idées dans leur programme*** ».

Ainsi, à l'origine du processus électoral au sein des CME, par la volonté affichée de faire du projet électoral le point central et le déterminant du vote, on suppose un intérêt élevé des électeurs pour les enjeux portés par les candidats. Faire du prestige « social » des candidats une motivation électorale, ou, « pire », l'indifférence, s'assimileraient à un comportement non-civique. Aujourd'hui, les

manuels de morale ont disparu, mais les discours des enseignants et autres adultes restent imprégnés d'une sorte de grille implicite qui permet aux enfants de distinguer assez facilement les types de comportements autorisés et défendus, eu égard aux valeurs qu'ils ont collectivement intériorisées, et ce afin de promouvoir une vision individualiste, idéale et normative, du « bon » électeur. Celui-ci doit s'intéresser aux élections et à leurs problématiques, voter et émettre a travers son vote une opinion personnelle et informée, et il doit s'abstraire de son intérêt personnel pour se prononcer en fonction de l'intérêt général (un élu lors du séminaire d'intégration à Lille : « *vous allez représenter toute la ville, mais plus particulièrement les enfants* »). Le vote doit être « *libre, consciencieux, éclairé et désintéressé*[863] », ce que garantit un électeur indépendant, désintéressé, qui ne se laisse pas « *duper par les flatteries et les promesses de certains candidats*[864] ».

1.4. Des élections qui favorisent un certain type de profil

Comme nous l'avons abordé avec l'exemple de Mona, il semble que les éléments valorisés par les promoteurs des CME nécessitent une socialisation particulière, une familiarisation à ces objets dont tous les enfants ne sont pas dotés, mais que l'on retrouve chez les enfants lillois élus que nous avons rencontrés. Et dont le mode de fonctionnement du CME correspond plus que pour d'autres à la socialisation politique qu'ils ont connue au sein de leur famille. Ainsi, contrairement à ce que les CME, dans leur structure, laissent entrevoir de l'enfance, ils permettent de révéler de fortes disparités sociales : au même âge, suivant diverses pratiques et origines sociales, ils seront plus ou moins armés pour accéder à un poste d'élu. On trouve parmi ces éléments cette liste non exhaustive :

1.4.1. Une connaissance préalable du CME via un aîné qui y a été confronté

Plusieurs élus ont un grand frère ou une grande sœur qui avait soit déjà été élu(e) au sein d'un CME, soit déjà été confronté (e) à une campagne électorale et ses attendus au sein d'un CME, ce qui, dans l'exemple suivant, a donné l'envie à Adèle de se présenter :

> _**Mère d'Adèle** : « *Le CME, c'est une histoire qui remonte à sa sœur, puisque sa sœur - qui est là derrière - qui a 14 ans, avait déjà fait partie du conseil municipal à son époque. Donc l'histoire elle a vraiment commencé avec elle*
> _**Adèle** : *Oui donc déjà ça m'avait donné l'idée, et comme à chaque fois elle racontait ce qu'elle avait fait, ben moi j'aimais bien, donc après j'ai voulu me présenter.*
> _**Mère d'Adèle** : *Avec sa grande sœur, on avait regardé un petit peu pour ses affiches, on l'avait aidée pour ses affiches, parce qu'elle avait l'idée de faire des affiches, donc on lui avait donné juste un coup de main technique au niveau de l'ordinateur, mais c'est elle qui avait fait son texte, qui s'est débrouillée*[865] ».

[863] MEZIERES Alfred, *Éducation morale et instruction civique*, Paris, Librairie C. Delagrave, 1883, p. 129.
[864] DÉLOYE Yves, *École et citoyenneté*, op. cit., p. 127.
[865] Entretien avec Adèle et sa mère, septembre 2011.

La sœur de Thibault, quant à elle, n'a jamais été élue mais a apporté de l'aide à son petit frère, grâce à sa connaissance du déroulement de la campagne :

_**Mère de Thibault** : « *Voilà, il y a sa sœur aînée qui l'a aidé.*
_**Moi** : *Qui a quel âge alors ?*
_**Thibault** : *15 ans.*
_**Moi** : *Et c'est elle qui a été élue avant ?*
_**Mère de Thibault** : *Elle n'a pas été élue, je ne sais même pas si elle s'était présentée, mais elle connaissait la structure, ce qu'on y attendait, donc elle lui a permis de mieux faire ses panneaux [sur lesquels on indique son programme]*[866] ».
(entretien avec Thibault et sa maman, 12 septembre 2011)

Dans le cas de Thibault, la fratrie entretient et traduit donc en actes le capital culturel de la famille.

1.4.2. Des discussions sur l'actualité en famille

La plupart des jeunes élus ont un rapport à l'information privilégié, principalement par la radio, tandis que la télévision est assez peu plébiscitée. C'est notamment au petit déjeuner que les élus que nous avons rencontrés sont exposés à l'information radiodiffusée : Europe 1 (Adèle), France-infos (Imane), France Inter (Mona, Thibault, Léo). Par ailleurs, les enfants élus sont abonnés à divers quotidiens (*Mon petit quotidien* : Adèle, Léo) ou revues (*Sciences et vie Junior* : Léo ; *Wapiti, Astrapi, Images.doc, Youpi ! J'ai compris* : Imane). Par ailleurs, les parents laissent parfois « trainer » leurs propres lectures dans les lieux ouverts à tous (toilettes ou salon), un capital culturel objectivé est donc présent, sans que l'on sache précisément l'usage qui en est fait (*les Inrockuptibles* chez Mona, *Libération* et *Le Canard enchaîné* chez Léo). Une partie de ce capital culturel est ensuite discuté, entre l'enfant élu et les parents, parents qui apparaissent souvent eux-mêmes comme fortement intéressés par la politique, parfois sympathisants de partis politiques :

_**Mère d'Adèle** : « *La politique, c'est pas un sujet dont on parle mais on va plutôt parler de la société, donc c'est peut-être ça qui les a amenées à...*
_**Moi** : *Qu'est-ce que vous entendez par "société" ?*
_**Mère d'Adèle** : *Ben tout ce qui se passe dans notre entourage propre, ou en France, ou dans le monde, qui... qu'elles puissent comprendre quoi, dans quel monde elles évoluent* »

Mère d'Imane : « *On regarde beaucoup les infos, les informations politiques mais pas les débats. Elle me livre ses impressions, j'essaie de la faire argumenter au niveau de ses positions. J'essaie de développer son esprit critique (...) J'ai des sympathies [de gauche] mais je ne suis pas encartée* ».

Mère de Léo : « *Y a toujours un vieux Libé ou un vieux canard [enchaîné] qui traîne... Et le petit quotidien, auquel il est abonné. Donc oui, on a l'occasion de parler de ce qu'il lit, de ce qu'il entend le matin à la radio (...) C'est mon père qui fait de la politique en fait... Donc le grand-père de Léo. Les grands-parents, eux, sont impliqués socialement et politiquement. Donc lui il est maire et*

[866] Entretien avec Thibault et sa mère, septembre 2011.

président de communauté de communes, à Fruges, dans le Pas-de-Calais, PS aussi, comme moi[867] ».

_**Père de Mona** : « *Oui, je pense qu'on en parle beaucoup. On écoute souvent, pas toujours, les informations au moins le matin et le soir, en présence des enfants, qui baignent un petit peu dans les nouvelles du monde...*

_**Mona** : *L'actualité.*

_**Père de Mona** : *L'actualité. Je pense qu'à l'école aussi, ils sont sensibilisés depuis plusieurs années avec, comment dire, la lecture des journaux pour enfants style "mon quotidien". Voilà, je pense qu'y a une espèce de sensibilisation douce par l'école aux enjeux de société, et aussi dans le cadre de la famille, c'est vrai qu'on parle souvent de choses, d'environnement, de rapports entre les générations, la famille, et aussi la question des relations sociales de manière plus générale, les riches, les moins riches, les pauvres, comment ça se fait que des gens qui travaillent n'arrivent pas à vivre, ce genre de choses. Je ne pense pas que tout s'imprime forcément dans l'esprit de Mona, mais elle en entend parler quoi. Bon, c'est pas du bourrage de crâne mais...*

_**Mona** : (intervient pour contredire son père, inaudible)

_**Père de Mona** : *Non mais je ne parle pas des réunions, je parle des choses dont on discute ici. On a même parfois tendance à réfréner Mona qui a tendance à s'immiscer dans les conversations qu'on peut avoir ma femme et moi à table.*

_**Moi** : *Que vous souhaiteriez qu'elle n'écoute pas ?*

_**Père de Mona** : *Non, c'est pas ça, mais bon, parfois on a des discussions sur la politique nationale et internationale, et Mona a toujours un avis à donner ! Alors, c'est bien mais parfois on aimerait bien rester discuter... donc voilà.*

_**Moi** : *Est-ce que vous en parlez à l'aune de vos propres convictions ou alors vous essayez d'avoir un regard neutre et général sur les enjeux dont vous parlez avec Mona ?*

_**Père de Mona** : *Euh... non, on est assez sectaires (rires)! Enfin, sectaires... euh... Je pense que, sauf les informations qu'on diffuse pas nous-mêmes, on a des propos très orientés, forcément... enfin, orientés disons par des convictions, effectivement, qui sont pas des convictions de droite on va dire.*

_**Mère de Mona** : *On n'est pas affiliés à un parti, mais on est très fidèles à type de vote, ouais*[868] ».

Mère de Margot : « *Ils sont à un âge difficile parce qu'ils sont à un âge où ils sont en train de se... ils n'ont pas encore d'arguments, donc ils ont des idées toutes faites, c'est difficile 10-12 ans, parce qu'effectivement, ils ont les oreilles qui trainent, donc ils sont, ils ont... on voit bien, ils collent au discours des parents. 10-12 ans, c'est un âge pas facile, parce que c'est un âge où à mon avis, les concepts sont pas encore totalement montés, c'est ce que j'appelle les « concepts complexes », ils sont pas encore montés, donc ils sont en train de se forger des choses... j'essaie toujours d'atténuer, voilà j'essaie d'atténuer, en leur disant « c'est pas tout à fait ci, c'est pas tout à fait ça », mais c'est un âge pas facile hein*[869] ».

1.4.3. Des antécédents « politiques » avec les enfants

Beaucoup parmi les parents d'élus n'hésitent pas à emmener leur enfant au bureau de vote le jour des élections. Ainsi, les élus que nous avons rencontrés ont

[867] Entretien avec Léo et sa mère, juin 2011.
[868] Entretien avec Mona et ses parents, juin 2011.
[869] Entretien avec la mère de Margot, mars 2010.

tous au moins accompagné une fois leurs parents lors d'un scrutin. La mère d'Imane a, quant à elle, déjà emmené sa fille dans des manifestations de rue.

1.4.4. Profession ou parcours biographique singulier des parents

Les parents des enfants élus sont souvent des personnes diplômées (Adèle : Licence de psychologie et BTS en informatique; Mona : enseignant-chercheur et professeure agrégée; Thibault : Licence de comptabilité; Imane : Master recherche et Maitrise; Pia : docteurs en pharmacie), ou dont la profession ou les événements biographiques incitent à s'intéresser aux « autres » : « *c'est vrai que moi je travaille dans le social, donc y a peut-être aussi des choses qui viennent de par mon métier quand je partage un peu (...) Je suis conseillère en économie sociale et familiale, donc c'est un peu comme assistance sociale, mais je m'occupe plus du budget des familles, des finances(...) On a vécu 4 ans et demi en Afrique, en République démocratique du Congo, on est rentrés y a 2 ans et demi (...) Donc effectivement quand [Margot] est rentrée, je pense que ce qui l'a motivée c'est... elle a fort été touchée par la pauvreté, un système qui marche pas... tout ça l'a... parce que c'est violent l'Afrique à ce niveau là. Donc tout ça ça l'a fait un peu réfléchir. Quand effectivement elle a parlé de sa candidature (...) quand elle m'en a parlé, je me suis dit « c'est bien, elle va essayer de mettre du sens un peu à comment une société est organisée », je sais qu'une fois elle est rentrée en disant "ah je sais comment ça marche maintenant une association". Bon voilà, donc oui, quand elle s'y retrouve c'est bien* ».

L'ensemble des éléments pré-cités indique que les familles que nous avons pu interroger sont davantage enclines à voir l'engagement dans les CME d'un bon œil, dans la mesure où le mode de fonctionnement valorisé dans leur milieu d'origine (vocabulaire important, intérêt pour l'actualité, volonté d'aider les autres, bonne expression orale et écrite, capital culturel important, comportement studieux et discipliné) correspond peu ou prou aux compétences exigées des jeunes élus, si bien que les membres de la famille ne rechignent pas à prêter main-forte à l'élaboration des programmes des candidats, d'autant plus que la candidature de leur enfant est positivement perçue : Imane a ainsi été aidée par sa grand-mère « *sur la structure, mais pas sur le fond de ses idées* », Léo a pu compter sur sa mère (« *on a discuté de son programme, sur les jours qui suivent aussi, voilà... en le laissant s'approprier les choses, je veux que ce soit son histoire à lui et pas l'influence d'un adulte sur ses idées. Mais en même temps, j'étais là s'il avait envie d'en discuter, partager ses idées autant avec moi qu'avec son grand-père, avec son père...* »).

Ces qualités correspondent à l'éducation pratiquée par les parents des classes dominantes. À première vue, les CME paraissent un milieu naturel pour les enfants des classes aisées car les règles et les représentations du monde y sont les

mêmes que dans leur environnement familial[870]. Les instances élues, même au niveau enfantin, semblent ainsi privilégier les individus qui disposent d'un capital culturel important. Les variations de socialisation culturelle ou politique des enfants en fonction de leur milieu social d'appartenance semblent favoriser des enfants plus que d'autres.

2. Des enfants co-producteurs de l'ordre politique

Si les adultes, quel que soit leur statut, tiennent peu ou prou les mêmes discours aux enfants et partagent les mêmes représentations, cela ne signifie pas que les enfants absorbent sans résistance les consignes qui leur sont données ou que les opérations se passent conformément à ce qu'ont prévu les adultes. L'énonciation de certaines règles et la valorisation d'un certain modèle de citoyen et d'un certain rapport à la politique permettent de dégager quelques tendances qui correspondent au modèle de l'électeur et de l'élu tel qu'il a été souhaité en amont. Mais les enfants ne sont pas tous réceptifs de manière uniforme à ce qu'on leur dit. Entre résistances et incompréhensions, les enfants participent également au processus électoral, en l'investissant de manières variées, et même parfois de façon involontaire, contribuant à lui donner un sens.

De prime abord, il peut paraître surprenant d'étudier la réception de consignes dont nous venons de restituer les logiques de production, car nous pourrions supposer qu'elle est construite par la manière dont elle est produite. Cependant, donner un tel pouvoir aux adultes sur les enfants semble exagéré : en effet, d'une part, il ne suffit pas d'énoncer une idée ou un message, pour que le processus de communication ne soit pas parasité par d'autres facteurs de sorte que le message soit reçu tel qu'émis, dans les mêmes termes, du départ à l'arrivée, et, d'autre part, la seule volonté de faire passer un message ne suffit pas à la rendre effective. En fait, toute production, discursive ou matérielle, suscite des effets cognitifs et affectifs divers. Les études de réception se sont notamment penchées sur les œuvres[871] ou sur la télévision[872]. En reprenant quelques-unes des problématiques communes à ces recherches, les auteurs s'accordent pour reconnaître qu'il est inutile d'aller chercher dans les œuvres seules ou dans les programmes eux-mêmes - comme on a souvent tendance à le faire spontanément - les raisons déterminantes de l'adhésion ou du rejet qu'ils suscitent[873]. On ne

[870] On retrouve de larges similitudes avec l'ouvrage de Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970.

[871] CHARPENTIER Isabelle (dir), *Comment sont reçues les œuvres*, Paris, Créaphis, 2006.

[872] LE GRIGNOU Brigitte, *Du côté du public : usages et réceptions de la télévision*, Paris, Economica, 2003.

[873] « *Il est clair que toute œuvre symbolique étant un message culturellement codé, son appropriation symbolique (tant intellectuelle qu'émotionnelle) par le récepteur, suppose que celui-ci maîtrise les codes socialement institués qui ont servi à l'élaboration de l' œuvre. Ce qui contribue à masquer cette évidence, c'est l'existence d' œuvres prétendument "universelles", de "grandes œuvres" dont la signification intrinsèque s'imposerait d'elle-même toujours et partout* », ACCARDO Alain, *Introduction à une sociologie critique. Lire Bourdieu*, op. Cit., p. 137.

comprendrait alors pas pourquoi une même production peut « parler » à une époque et ne plus avoir de signification particulière à une autre, ni pourquoi, à une même époque, elle peut à la fois parler aux uns et ne rien dire aux autres, comme cela se produit en règle générale. Les recherches en communication de masse ont longtemps envisagé un modèle linéaire, suivant le triptyque émetteur-message-destinataire, en considérant que le message était reçu dans les mêmes termes que ceux avec lesquels il a été émis. Stuart Hall a théorisé l'idée qu'un message était codé non seulement lors de son émission, mais aussi au moment de sa réception[874]. Le principal apport de cette analyse est de ne jamais postuler qu'un message est reçu conformément aux attentes de ses concepteurs. Stuart Hall est amené à distinguer trois modes de décodage possibles : la lecture dominante accepte l'encodage consciemment ou non et adhère ainsi au message véhiculé ; la lecture négociée revient à approuver certaines significations mais à en refuser d'autres ; la lecture oppositionnelle vise à refuser explicitement l'encodage, généralement pour des raisons d'ordre idéologique. Ainsi, le codage initial peut ne pas correspondre au décodage à la réception : il n'y a pas forcément « *identité immédiate* », il peut y avoir des « *méprises* », des « *distorsions* », qui résultent de « *l'asymétrie entre les codes de la "source" et du "récepteur"*[875] ». Ainsi, « *en matière de production sociologique, au sens de production de sens sur la société, ce n'est pas le sens qui est important, mais l'écho de ce sens, car le sens n'est pertinent que par la rétroaction qu'il suscite au sein de l'audience. L'épistémologie classique se focalise sur la production de sens, alors que ce qui confère ce statut si particulier aux connaissances produites dans le cas de la sociologie est l'écho de ce sens, non pas les seules caractéristiques de sa production, non pas sa valeur en soi, mais sa réception*[876] ».

Nous nous tournons alors ici du côté des enfants et de la manière dont ils réagissent face aux consignes des adultes : l'activité de réception est ainsi envisagée comme une forme de consommation ou de pratique interprétative du récepteur, mais aussi comme créatrice de sens. Nous nous rendons d'abord compte que les enfants ne comprennent pas toujours les règles qui leur sont énoncées, ce qui ralentit, perturbe ou modifie le déroulement des élections. Ensuite, les programmes politiques étant appropriées de façon très diverses, les enfants-électeurs, en choisissant d'autres critères de sélection de leur(s) favori(s) que les programmes électoraux, remettent au cause le postulat d'une élection qui se joue sur des enjeux purement programmatiques et nuancent ainsi les projections que se font les adultes sur la capacité des enfants à s'adapter aux idéaux qu'ils essaient de faire passer. Finalement, les enfants étant également des acteurs de leur propre socialisation, ils développent leurs propres stratégies face à l'offre électorale et nous permettent ainsi de nuancer l'existence apparente d'un cens caché déjà visible durant l'enfance.

[874] HALL Stuart (1994), « Codage/ Décodage », art. cit.
[875] *Ibid.*, p. 32.
[876] BOUILLOUD Jean-Philippe, *Sociologie et société,* PUF, 1997, p. 249

2.1. Quand les enfants modifient les règles

Nous ressentons parfois dans le discours des encadrants l'idée que les enfants n'ont pas l'ensemble des capacités pour appréhender comme il se doit les consignes qui leur sont données, comme un aveu de l'inadéquation entre la participation qu'on leur octroie et l'existence d'une structure censée correspondre aux plus jeunes. Ainsi, à plusieurs reprises, quelques enfants ne respectent pas l'ensemble des étapes qu'ils sont censés accomplir (prendre des bulletins, prendre une enveloppe, passer par l'isoloir, émarger). À Gondecourt, Mathilde se précipite vers l'urne sans passer par les étapes intermédiaires (prendre des bulletins, prendre une enveloppe, passer par l'isoloir, émarger ; Pia, première à voter, demande s'il faut mettre le bulletin dans l'urne ou le donner directement au président du bureau de vote ; Manon se désole au moment d'émarger : « *ben je n'ai pas de signature* ». On lui propose alors d'écrire son prénom. Ces quelques « égarements » d'électeurs ont peu d'incidences sur la procédure électorale.

D'autres situations que provoquent les enfant aboutissent en pratique à un assouplissement de certaines règles : par exemple, à Gondecourt, en 2009, lors du passage de la première classe, les adultes se rendent compte que la procédure n'est pas assez rapide : en une matinée, six classes doivent voter et le dépouillement doit être effectué. Or, la première classe passe près d'une demi-heure dans le bureau de vote : les deux seuls isoloirs ne permettent pas un trafic fluide. Les instituteurs indiquent qu'il est alors possible de se placer dans un coin du bureau de vote pour mettre ses bulletins dans l'enveloppe ; certains des électeurs s'exécutent à même le sol. L'année suivante, en 2010, ce sont quatre isoloirs, soit deux de plus, qui sont installés dans le bureau de vote. À Lille, au cours d'un dépouillement, à mesure que le candidat Salim cumule les voix, une classe crie « *SA-LIM ! SA-LIM !* ». Les camarades de Salim sont repris à l'ordre par leur enseignant : « *dans une salle de vote, c'est strictement interdit* ». Mais comme se multiplient les réactions de joie ou de désapprobation durant le dépouillement (« *wééé !* », « *noooon !* »), les quelques rappels à l'ordre (Éric : « *on va faire jusqu'au bout, comme dans une vraie élection !* » ; Bertrand : « *tant que ça n'est pas proclamé, ça ne compte pas !* »), les enseignants laissent finalement les élèves exprimer bruyamment leurs réactions.

Lors de l'élection de 2010, Charline Lefebvre rappelle que la carte d'électeur est indispensable pour pouvoir voter. Or, de nombreux enfants n'ont pas gardé celle qui leur avait été donnée l'année précédente. Finalement, ceux qui ne disposent d'aucun justificatif bénéficient de la bienveillance de leur enseignant(e), qui daignent attester de leur identité, pour peu qu'ils soient inscrits sur les listes d'émargement. Les adultes font cependant comprendre à ces électeurs que « *en vrai, ça marcherait pas*[877] ». Le cas de Romane, qui n'est arrivée dans cette école qu'en octobre, est plus délicat : elle n'est inscrite nulle part, pas même sur la liste d'émargement. L'intervention de sa maîtresse, expliquant la situation, lui permet

[877] Ce qui est légalement faux.

tout de même de voter. Ainsi, les adultes recourent à des adaptations sommaires qui permettent de passer outre certains dysfonctionnements par rapport au modèle idéal qu'ils avaient imaginé.

Au delà de ces péripéties, le fait qu'un élève à Gondecourt demande à Guy et Charline Lefebvre s'il est possible de voter pour « *rien du tout* », alors que ni l'instituteur ni l'adjointe à la citoyenneté n'avait prévu ce cas, ouvre désormais la possibilité de voter « autrement ». Dès lors, cela a rendu nécessaire la prise en compte de la nullité des bulletins raturés ou des multiples bulletins au sein d'une même enveloppe au cours du dépouillement, car ces cas étaient dorénavant des possibilités nouvelles offertes aux électeurs, et un moyen d'expression à part entière qu'il fallait comptabiliser. Nous voyons donc que, sans l'avoir expressément demandé, les enfants, par leurs comportements, leurs paroles, contribuent à modifier en retour les règles du jeu électoral telles qu'elles avaient été pensées initialement par les adultes. De la même manière, nous aurions pu nous attendre à ce qu'un électeur, sûr de son choix avant de voter, refuse de prendre un bulletin de chaque candidat avant de passer dans l'isoloir : cette consigne visait, comme nous l'avons évoqué, à garantir le secret du vote, et aussi à s'assurer, pour des raisons pratiques, que les consignes données soient les mêmes pour tous, avec la garantie que les électeurs disposent de tous les bulletins une fois entrés dans l'isoloir, afin d'éviter un va et vient permanent dans le bureau de vote en cas d'oubli.

La co-production de l'ordre politique de la part des enfants est encore plus évidente dans le cas suivant, relevé à Gondecourt. Après l'élection de décembre 2010, dans la classe de Guy, au moment du bilan de l'élection, l'instituteur rappelle comment sont désignés les élus : en l'occurrence, 6 enfants doivent être élus, soit 3 tickets, puisqu'il s'agit d'un renouvellement du CME par moitié. Les électeurs ont dû départager 13 tickets, dont 9 étaient issus de la seule classe de Laurent. Les trois autres classes de CM1 et CM2 qui pouvaient présenter des candidats se sont partagés les 4 autres tickets : 2 chez Martine, 1 chez Guy et 1 chez Sabine. Lisa et Paul, issus de la classe de Martine, ont obtenu 61 voix et ont été élus. Les deux tickets suivants élus arrivent à égalité avec un total de 38 voix : Éva et Nathan de la classe de Martine, et Alice et Maxime, de la classe de Laurent. Un élève intervient et pose le problème de la répartition des voix : il explique que dans l'une des classes, celle de Laurent, les élèves étaient très motivés à l'idée de participer au CME, si bien qu'il y a eu un nombre élevé de candidatures ; en revanche, dans la classe de Martine, il y avait peu d'élèves intéressés et seulement deux tickets. Le dépouillement a permis de proclamer élus le premier ticket de la classe de Laurent, mais aussi les deux tickets de la classe de Martine. Ceci s'explique, estime cet élève, par le fait que dans la classe de Laurent, les élèves ont dispersé leurs voix sur un éventail plus étendu de candidats qu'ils connaissaient davantage, alors que dans la classe de Martine, il y a eu un effet de centralisation des voix sur les deux seuls tickets de la classe : « *ah toi tu es en train de dire qu'ils ont moins de voix ici parce qu'il y a plus de voix sur le total dans cette classe, parce qu'il y a plus de*

listes. Donc eux en fait, ils ont la malchance d'être en concurrence avec plein d'autres listes. Ils ont quand même été élus, avec 38 voix » (Guy). Après un instant de réflexion, les autres élèves estiment que la situation est injuste. À l'issue de la journée, les enseignants se réunissent et Guy fait part de la remarque soulevée par un de ses élèves. Laurent estime aussi que « *ça aurait dû être aux plus motivés d'avoir davantage de représentants* ». Seulement, la seule arithmétique ne prend pas en compte ces critères. Les enseignants ont donc envisagé la possibilité de mettre en place un système de « primaires », qui permettrait à chaque classe de présenter le même nombre de tickets, et surtout de dégager les « meilleures » candidatures des classes qui présenteraient un nombre élevé de tickets. Ainsi, les usages que les enfants font de l'élection ont des incidences sur la production ultérieure de l'ordre politique, faisant des enfants les co-constructeurs des consignes. Et si un enfant a l'audace d'interpeller directement un élu en vue de questionner l'ordre politique dominant, les élus feignent de ne pas avoir compris le propos.

> _**Basile**, candidat, présente son programme aux élèves de CM1 : « *Il est important que tout le monde s'exprime, c'est bien de vouloir changer la ville, au lieu que ce soit tout le temps les hommes politiques* (silence).
> _**Walid Hanna (adjoint au maire)** : *Parce que tu trouves... Attends ! Parce qu'il a quand même posé une question ! Au lieu que ce soit toujours les hommes politiques, parce que les hommes politiques ne font pas bien, ou pourraient faire mieux...?*
> _**Basile** : *Ben des fois, ils prennent pas les bonnes décisions.*
> _**Walid Hanna** : *D'accord.*
> _Intervention de **Salim**, dans le public : *Ben, à notre époque, la politique, ça fait pas rêver hein !*
> Rires gênés des élus.
> _**Véronique Bacle, conseillère municipale** : *On va laisser Éric [le directeur] poser les questions !*
> _**Walid Hanna** : *Je pense qu'ils parlent au niveau national* ».

C'est donc principalement à leur insu que les enfants exercent leur contribution sur ce travail de co-construction, dans la production même de l'ordre politique, là ou *a priori* nous les attendions le moins, tandis qu'ils sont très peu innovants dans la participation qui leur est octroyée.

2.2. Quand les adultes évoquent d'autres critères d'identification que le vote : des adultes pas dupes des idéaux qu'ils transmettent

La première phase du processus électoral fait apparaître les visions normatives que les adultes essaient de transmettre aux enfants. En apparence, de leur point de vue, il semblerait que l'élection doive se dérouler de sorte que les bulletins de vote soient l'expression d'une opinion basée sur des enjeux proprement « programmatiques ». Les discours entendus donnent parfois l'impression que les adultes sont dupes des idéaux qu'ils transmettent (sur ce que doit être un programme, sur ce qu'est une élection), ou orientent les enfants vers des repères « faussés » de ce que constitue un vote. Si les adultes affirment oralement placer la

centralité du choix électoral sur l'offre programmatique, leur attitude est plus ambiguë : en pratique, ils concèdent, voire valorisent l'existence d'autres pratiques visant à se repérer face aux programmes. En réalité, on se rend compte que les adultes ont bien conscience de vouloir transmettre un modèle de fonctionnement parfait, et qu'existent d'autres façons de se repérer face à une offre électorale que *via* les programmes. Quand l'animatrice Murielle déclare qu' « *on vote pour un projet, on ne vote pas pour une personne... Normalement* », elle écarte des motivations électorales alternatives dont elle (re)connaît l'existence. Guy fait de même quand il affirme que « *on vote pour des gens, parce qu'on les aime bien, ou parce qu'ils ont de bonnes idées ; ça a toujours existé, y a des gens qui votent pour des personnes, et pour des idées. Mais est-ce que quelqu'un va faire : "votez pour moi parce que je suis beau" ? Non. Donc il faut dire des idées* ». Et Laurent, en demandant de manière faussement naïve s'il faut voter « *pour Pierre parce que c'est le plus grand ? Pour Claire parce qu'elle a un gilet en peau de lapin ?* », admet aussi que l'on puisse voter pour des motivations autres que programmatiques, même si son propos vise à faire comprendre que de telles motivations seraient déviantes. Guy, de son côté, revient sur le vote avec ses élèves et demande : « *je voudrais savoir,* ***au dernier moment, au moment de mettre l'enveloppe****, comment vous avez choisi votre bulletin* », loin de l'idée qu'il déclame depuis plusieurs semaines selon laquelle un choix électoral se fait bien en amont du moment où l'on pénètre dans l'isoloir. Guy indique ensuite que le fait que les bulletins soient identiques sur la forme permet qu'on ne choisisse pas un candidat en fonction de la beauté de son bulletin. Ainsi homogénéisés, les bulletins se parent d'une neutralité qui ne devrait pas influencer les électeurs : « *les bulletins étaient de la même couleur et avaient la même écriture, donc* ***si on avait eu un bulletin bien écrit, on n'aurait pas voté pour les candidats mais pour la beauté du bulletin****, est-ce que vous comprenez ? Donc ça veut dire que ça,* on ne peut pas prendre ce critère là ! ». En mobilisant cet exemple, Guy montre qu'il a conscience que d'autres types de critères que le seul programme pourraient entrer en ligne de compte dans le choix des électeurs, par exemple, ici, un choix esthétique.

Présenter un « bon » projet ne suffit donc pas. Il faut aussi savoir le promouvoir et le porter. L'art oratoire est ainsi valorisé. Le jour du scrutin, nous avons vu qu'à Lille, les candidats sont invités à prendre la parole face aux électeurs de CM1, juste avant que ceux-ci ne se rendent dans l'isoloir, comme pour signifier que la façon dont un programme est dit fait aussi partie des critères sur lesquels on peut juger sa qualité. « *Il faudra que tu sois convaincant pour être élu* » dit Caroline C., et la forme que prendra le projet semble également décisive dans le cadre d'une campagne électorale : il s'agit alors de trouver un slogan (« *un slogan c'est : 'votez pour moi, je ferai tout pour faire ce que vous souhaitez', bon, je dis n'importe quoi hein* », Caroline C. ; pour Axelle, élève de Laurent, un slogan « *c'est une petite phrase qui dit "votez pour nous"* ». Laurent lui dit alors : « *oui*

mais on ne va pas écrire partout "votez pour nous" Il faut se distinguer des autres »). De façon assez claire, Laurent propose un exercice mettant l'accent sur le style plus que sur le fond afin de favoriser l'élection de ses élèves :

> Chaque élève de Laurent rend une feuille à l'instituteur sur laquelle il a écrit des idées dans le cadre de la réalisation des programmes. Laurent prend une feuille au hasard, en lit le début des phrases (« *"mettre", "mettre", "construire", "refaire", "planter", "améliorer"...* »), puis interpelle ses élèves afin de leur faire remarquer qu'il ne s'agit que de verbes à l'infinitif. Il décide alors de soumettre au vote trois formulations : « Mettre... », « *il faudrait mettre...* », et « *mettons...* ». La dernière option obtient la préférence des élèves, avec 18 voix sur 21 élèves présents. Laurent en conclut : « *vous voyez, nous avions 3 fois la même idée, avec 3 formulations différentes. Pourtant, vous préférez largement l'une d'elles.* ***La façon dont vous allez écrire vos phrases fait partie de la réussite*** ».

En dépit des précautions que prennent les adultes, en répétant les consignes jusqu'au dernier moment pour que le vote se déroule en conformité avec celles-ci, ils révèlent là encore que les idéaux transmis ne sont pas nécessairement appliqués sans résistance ni déviation. À Gondecourt, juste avant que les électeurs ne passent dans l'isoloir, Guy avertit, en plus de rappeler sa vision normative du « bon » vote, comme pour signifier que certains d'entre eux n'effectueront pas leur choix sur la base d'un programme :

> « *On ne laisse pas de bulletins de vote dans les isoloirs, parce que y en a qui sont influençables, et quand ils voient que c'est toujours le même nom qui est sur le côté, ben ils vont dire "je vais faire pareil"... Donc ça c'est pas voter, c'est faire le mouton, d'accord ? Donc en sortant, on laisse ce qu'on n'a pas choisi, poubelle, on le montre à personne* ».
>
> Poursuivant, Guy dévoile sa conscience de l'existence de comportements « atypiques » :
>
> « *Vous allez dans l'isoloir, et, vous avez regardé les programmes toute la semaine, vous savez pour qui vous... enfin !* (il s'interrompt, l'air de dire « *on ne sait jamais* »).
>
> **Charline** : *Normalement !*
>
> **Guy** : *Même si vous ne savez pas, vous regardez dans l'isoloir pour qui vous devez voter. Bon !* » [il nous regarde semblant dire des yeux « *on sait bien que ça ne se passera pas comme prévu mais je donne les consigne quand même* »].

En entretien avec Mona, élue en janvier 2011, nous revenons sur la manière dont elle a construit son discours pour en faire une ressource afin d'être élue, au delà de son seul programme :

> **Moi** : *Je me rappelle que tu as suscité des applaudissements en usant une formule du style "en votant pour moi, vous votez pour vous", quelque chose comme ça...*
>
> **Mona** : *Oui, c'est ça, c'est ça !*
>
> **Père de Mona** : *C'est une formule qui plaît, forcément !* ».

Toute voix obtenue est considérée comme une approbation et une adhésion à son programme, mais aussi à la forme de son discours, ce qui souligne la valorisation d'autres critères que le programme pour être élu. Ainsi, le vote ne se joue pas uniquement sur des programmes, mais aussi sur des orientations données

par des personnes faisant autorité (les réactions plus ou moins positives des adultes à l'issue d'un discours), les instituteurs, qui dé-monopolisent alors la vision d'une élection construite selon un modèle d'électeur faisant individuellement son choix en son âme et conscience sur la base des seuls programmes, alors qu'ils avaient eux-mêmes construits cette image auparavant.

D'autres enfants recourent même à des formes de marchandages, en allant voir personnellement plusieurs électeurs afin de les inciter à voter pour eux, au motif que ce sont leurs « *copain*s » ou « *copines* ». Comme le dit Erwann, « *j'ai rappelé à mes meilleurs copains de voter pour moi, parce que déjà, si eux ils votent pas pour moi, ben j'aurais pas eu trop de chances d'être élu* ». Pierre, redoublant, élève de Laurent, nous indique son intention d'aller voir « *tous les CM2 pour leur dire de voter pour [lui], [il] les connaî[t] presque tous]* », ce qui participe d'une stratégie de contournement des programmes. À Lille, nous constatons chez les électeurs-candidats un décalage entre un discours légitimiste sur la nécessité de favoriser les programmes par rapport à tout autre critère, et des pratiques qui révèlent en réalité des stratégies de propagande électorale dépassant largement ce seul cadre, comme si les enfants avaient intériorisé que le programme était un puissant outil de légitimation en période électorale, qu'importe l'usage qui en est fait. Il semble que, là aussi, ce soit l'enrobage qui prime sur le contenu :

> **Mona** : « *C'est [les électeurs] qui décident. Je ne vais pas rechercher les votes "oui, tu votes pour moi", "ah non, t'as pas voté pour moi", "non tu votes pour moi !", c'est comme ils veulent hein !*
> **Moi** : *Oui, t'es pas allée voir chacun des élèves dans la cour de récréation pour leur dire "viens voter pour moi"...*
> **Mona** : *Non quand même pas ! Non, non ! Je leur ai pas demandé ça quand même !*
> **Marion** : *Si, si !*
> **Moi** : *Alors pourquoi tu dis oui, toi ?*
> **Marion** : *Ben parce qu'elle l'a fait ! Et elle l'a fait, oui !*
> **Mona** : *Bon, oui, mais c'est pas grave hein...*
> **Moi** (à Marion) : *Et alors, c'est pas bien ?*
> **Marion** : *Ben moi je dirais plutôt, votez pour les idées et pas pour la personne, parce que les gens ils diraient "ah lui c'est mon copain, mais ses idées elles sont pas terribles", et "lui il a des meilleures idées et c'est mieux pour la ville", mais comme l'autre c'est mon copain, ben je voterai pour lui.*
> **Moi** : *Tu crois qu'il vaut mieux voter pour les programmes que pour les connaissances ?*
> **Marion** : *Voilà !*
> **Mona** : *C'est sûr que la personne, on s'en fiche, normalement. Mais je crois pas que tout le monde ait lu les programmes. Puis franchement, y en a c'était les mêmes, alors pourquoi Léo il a plus de voix que Basile alors que c'est le même programme ?*
> **Moi** : *Et alors vous pensez que les électeurs votent plutôt pour les programmes ou pour les personnes ?*
> **Marion** : *Ça dépend vraiment des gens, des gens qui se rendent vraiment compte qu'il faut prendre en compte le programme, et d'autres, non, ils votent pour la personne.*
> **Mona** : *Y a le programme, avant tout. Après... on se débrouille* ».

Mona et Marion reconnaissent ainsi que les électeurs ont une base commune sur laquelle orienter leur choix : les programmes. Cependant, elles reconnaissent que ce seul support peut ne pas suffire, incitant dès lors les candidats à développer d'autres stratégies pour séduire les électeurs, basées notamment sur les liens amicaux. Reconnaître de telles stratégies est plus ou moins assumé par les candidats : Pierre n'a eu aucun problème à nous exposer spontanément ses ambitions, tandis que Mona, plus gênée, a été « victime » de Marion, qui nous a révélé qu'elle a aussi eu recours à des démarches plus individuelles.

Dans le but d'explorer davantage les décalages qu'il pouvait y avoir entre les représentations idéales de la démocratie promues par les adultes et les manières dont les enfants se les approprient, nous avons voulu savoir si les électeurs ont effectivement fait coïncider leur vote avec une offre à laquelle ils adhèrent. En nous inspirant plus ou moins d'un exercice type « sondage sorti des urnes », nous avons entrepris d'interroger quelques électeurs sur la manière dont ils ont appréhendé leur vote. Il apparaît que les électeurs qui ont voté par rapport à un programme déterminé sont minoritaires : rares sont ceux qui, comme Léo à Lille-Centre - par ailleurs candidat et élu-, nous ont indiqué qu'ils avaient voté « *pour un programme auquel [il]espèr[ait] que ça pourrait marcher, et un programme auquel [il] sai[t] que ça pourrait faire du bien à la ville, comme aider les gens dans les hôpitaux par exemple, ça [il a] bien aimé, améliorer la vie* ». Ces modalités de vote semblent les plus conformes au modèle idéal de citoyenneté, à savoir des électeurs qui parviennent à restituer des éléments qui ont effectivement été mis en avant par les candidats dans leurs programmes électoraux. Mais nous constatons des appropriations différenciées des programmes politiques. D'autres électeurs ont certes effectué un choix en se basant sur l'offre électorale, mais **en mobilisant davantage des critères affectifs**, comme Anaïs :

> **_Moi** : *Est-ce que tu peux me dire en fonction de quelles idées tu as voté ? Qu'est-ce qui a décidé ton choix ?*
> **_Anaïs** : *Euh... Mon cœur !*
> **_Moi** : *Ton cœur !?*
> **_Anaïs** : *Oui !*
> **_Moi** : *Et y avait pas un point de programme particulier ?*
> **_Anaïs** : *Si ! Rendre service aux autres !* ».

D'autres électeurs ne se réfèrent pas prioritairement au programme électoral écrit, mais davantage à la manière dont il est énoncé et mis en forme. En l'occurrence, les prestations orales des candidats n'avaient lieu que quelques minutes avant l'acte de vote, ce qui laisse supposer que ces électeurs ont fait leur choix très tardivement et n'étaient pas parvenus à se forger une conviction avant les ultimes minutes précédant le scrutin. Vincent nous dit : « *moi ce qui m'a plu, c'était un peu les longs discours* » ; Lilia, hésitante, met l'accent sur les slogans : « *euh... Y aaaa... Je sais plus, c'est plus... Ce qui m'a plu, c'est quand il a dit "il*

faut y croire" et "il faut jamais dire c'est impossible" », et Thomas avoue avoir voté pour tel candidat « *euuuh... Parce qu'il parle bien... Voilà* ».

A l'opposé du modèle idéal du citoyen, se situent des électeurs qui reconnaissent leur **désarroi face à l'offre programmatique**. Pour eux, le vote s'apparente à un choix de résignation : on s'acquitte de son « devoir électoral » sans conviction en s'en remettant, disent-ils, au hasard. Quand, par exemple, nous demandons à Anouk ce qui a motivé son choix, elle nous indique :

> _« *baaaa... parce queee j'trouvais queeee (silence) Non, je sais pas.*
> _**Moi** : *Tu as voté un peu au hasard tu crois ?*
> _**Anouk** : *Ouais.*
> _**Moi** : *Tu connaissais quelqu'un parmi les candidats ?*
> _**Anouk** : *Non.*
> _**Moi** : *Et les discours d'avant, ils ne t'ont pas convaincue ?*
> _**Anouk** *: Non* ».

À Gondecourt, une élève indique que dans la classe où elle ne connaissait personne, elle a voté « *au hasard* », et « *dans l'autre classe je me suis dit qu'il y avait beaucoup de monde qui voterait pour Maxime et Alice donc j'ai voté pour eux* ». Ses motivations suscitent quelques moqueries dans la classe. Il ne nous a pas été possible de suivre la campagne au jour le jour, dès lors nous ignorons les raisons qui ont poussé cette élève à croire qu'Alice et Maxime seraient élus à l'issue du scrutin (ce qui fut effectivement le cas), mais son ralliement à une liste supposée « favorite » rappelle un « effet bandwagon[878] » que l'on impute traditionnellement aux sondages d'opinion, et qui consiste à rallier le candidat dont on suppose qu'il a le plus de probabilités de s'imposer. Par là, les intentions de vote, indiquant le leadership du candidat X, inciteraient les électeurs à délaisser le candidat Y (et les autres), pour rejoindre le camp du leader.
Anne-Sarah, élève de Guy, pour sa part, **se réfère au modèle parental** pour remédier à ses hésitations :

> **_Anne-Sarah** : « *Y en avait 4 listes qui m'embêtaient, donc j'arrêtais pas de penser aux listes qui me plaisaient et après j'ai fait par élimination. Et puis j'ai pensé que ma mère était plus pour l'environnement...*
> **_Guy** : *Donc tu as pris des critères qui ne sont pas les tiens. Des critères de ton groupe, là c'est ton groupe familial. Donc tu t'es dit, là je vote pour mon groupe, même si c'est ta famille* ».

Enfin, le dernier type d'électeur que nous avons pu identifier désigne ceux qui, faute d'avoir trouvé par eux-mêmes un candidat pour qui voter, s'en remettent à leurs camarades qui, estiment-ils, sauront les conseiller afin d'effectuer le « bon » choix : « *j'ai choisi pour quelqu'un de chez [Laurent], et pour chez [Sabine], et ben Pierre il m'a conseillé* ». Comme l'indique son instituteur, Guy, « *donc toi tu as pris l'influence en discutant avec certains autres [des élèves semblent outrés] Ben hé hé hé ! Mais ! Y a pas de "c'est bien", "c'est pas bien" ! Il dit que... Voilà, toi, c'est en discutant que tu as fait ton choix. D'accord*[879] ». La réaction des élèves les plus proches de l'idée selon laquelle il faille faire son choix en fonction d'un

[878] LEIBEBSTEIN Harvey, « Bandwagon, Snob and Veblen Effects in the Theory of Consumer Demand », *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 64 No.2, p. 183-207.

programme présenté participe également de la stigmatisation sociale de ceux qui procèdent autrement, tandis que Guy tente, pour une fois, de ne pas véhiculer de visions normatives de ce que doivent être les motivations d'un vote. Ces deux derniers modèles permettent de relativiser là aussi la supposée puissance des programmes écrits du simple fait de leur existence, soulignant le rôle des leaders d'opinion et des appartenances dans le filtrage et la réception des messages[880].

En reprenant le travail de trois élèves de la classe de Guy, qui étaient censées jouer les « journalistes[881] » le jour de l'élection, il apparaît que sur 160 votants en décembre 2010, seuls 92 d'entre eux sont capables de fournir un point de programme précis leur ayant permis de faire un choix « réfléchi », c'est à dire en adhérant à une offre programmatique, tandis que 14 sont incapables de se souvenir, immédiatement après émargement, de ceux pour qui ils ont voté ; une trentaine d'élèves reconnaît avoir voté au hasard, et les derniers ont avant tout voté pour des « *copains*[882] ». Nous pouvons ajouter à ce constat désenchanteur par rapport au modèle idéal d'un citoyen « éclairé » que dans la seule classe de Guy, 15 élèves - soit environ deux tiers de la classe - n'avaient pas encore fait leur choix au moment de pénétrer dans l'isoloir. Outre un rapport parfois distant aux programmes, le moment du choix permet également de fortement relativiser l'idée selon laquelle les voix obtenues par les candidats sont une adhésion sans réserve aux idées émises. Ainsi, les normes qui sont supposées encadrer ce que serait un « bon » programme politique et une bonne manière de le recevoir et de se l'approprier se heurtent aux capacités de résistance des enfants quant à la réalité des formes d'élaboration desdits programmes et la réalité de leurs formes de réception, dans la mesure où une « bonne » élaboration et une « bonne » réception supposent un ensemble de compétences inégalement partagées. Nous retrouvons ainsi une pluralité du rapport au vote, loin de l'idée selon laquelle les électeurs votent selon une grille de lecture « politisée » des élections, c'est à dire en fonction des enjeux présentés par les candidats. Ainsi, nous passons en revue différents modèles d'électeur, de l'électeur proche du citoyen modèle, qui a effectivement basé son choix à partir d'une offre politique, à l'électeur « incompétent », incapable de se rappeler pour qui il a voté ou de donner le nom des candidats et leurs projets, quand bien même ils seraient issus de sa propre classe. Entre ces deux extrêmes existe une multitude de types d'électeurs, mobilisant à des degrés divers d'autres critères d'évaluation et de jugements pour se repérer face aux programmes politiques que des critères définis comme politiques, ou du moins correspondant à « ce pour quoi » il faut voter (critères affectifs, hasard, prestation orale...).

[879] On peu noter les écueils de ce type de « sondage » : les enfants doivent rendre compte de leurs choix publiquement, après de l'enseignant, face aux jugement des autres... On peut donc supposer que se mettent en place des formes de contournement ou de mensonge.

[880] MATTELARD Armand & Michèle, *Histoire des théories de la communication*, Paris, La découverte, 1995.

[881] Les trois élèves devaient recueillir les impressions des électeurs afin d'en débattre en classe ensuite. Nous leur avons soufflé l'idée de demander aux électeurs quels avaient été leurs critères de vote.

[882] Ce qui n'empêche pas d'avoir été séduit par l'une ou l'autre de leurs idées.

2.3. Un cens caché enfantin à relativiser

Faut-il déduire des éléments précédents qu'il existerait dès l'enfance un « cens caché » ? Daniel Gaxie a mis en évidence les inégalités sociales et culturelles face à la participation politique. Se repérer en politique nécessite en effet d'en maîtriser les règles ou d'en connaître les acteurs et leurs prises de position, par exemple. Ces compétences ne sont pas également réparties parmi la population, et, grossièrement, ce sont les plus instruits qui parviennent le mieux à appréhender l'univers politique. Cécile Blatrix semble abonder dans le sens d'une reproduction de ces inégalités au niveau enfantin par le bais des CME. Elle estime en effet qu'avec les CME, on a certes une extension de la démocratie, mais très contestable dans ses effets pratiques puisqu'elle en étendrait aussi les inégalités sociales devant la participation. Ouvrir la démocratie représentative à une classe d'âge qui en était exclue ne changerait pas vraiment les hiérarchies sociales, puisque les qualités qui y sont valorisées et les compétences demandées sont calquées sur le modèle de la démocratie représentative au niveau « adulte », ce qui revient à en reproduire les attendus et les conséquences : « *Les CMEJ semblent donc reproduire avec une similitude parfois étonnante les relations de représentations "adultes" les plus conventionnelles, avec les mêmes mécanismes de délégation. Souvent présentés comme relevant d'une démarche "participative", les CMEJ semblent plutôt s'apparenter à un élargissement du champ de la démocratie représentative à de nouveaux acteurs*[883] ». Elle estime ainsi que « *les CMEJ véhiculent une conception implicite de "la bonne manière de faire de la politique, à savoir à travers des mécanismes purement représentatifs. Ils contribuent également, par l'apprentissage de principes et de pratiques conformes à ces principes, à la reproduction d'élites politiques homogènes*[884] ». Ainsi, les « qualités » requises et valorisées pour être élu ne seraient pas à la portée de tous les candidats, et il n'est alors guère étonnant de retrouver parmi les élus ceux dont la socialisation culturelle et politique est très proche du modèle idéal du citoyen qui s'informe, et pour qui s'occuper des autres est une activité valorisée.

Nous avons effectivement constaté que le mécanisme électoral des CME et le modèle de l'élu valorisé a tendance à favoriser un certain profil d'individus. Cependant, l'observation de la composition des CME révèle une certaine hétérogénéité, que mettent d'ailleurs en avant les animatrices :

> **_Caroline T.** : *C'est super hétéroclite hein. Ah ouais ouais ouais. Au niveau des enfants tu parles, est-ce qu'on a que des premiers de classe ou... un certain niveau d'éducation ? Pas du tout ! Pas du tout, pas du tout ! On a vraiment de tout. Par exemple cette année j'ai une petite fille qui a 2 ans d'avance, qui est vraiment la tête de la classe, etc, mais on a aussi des primo-arrivants, on a des enfants qui sont même pas français hein.. Je veux dire c'est pas... Déjà, la nationalité est pas obligatoire pour faire partie du CME. On a aussi des terreurs*

[883] BLATRIX Cécile, « L'apprentissage de la démocratie. Les conseils municipaux d'enfants et de jeunes », art. cit., p. 84.
[884] *Ibid*., p. 87.

parce que si on vote pas pour eux, on se fait casser la gueule à la récré... Non mais voilà : concrètement, on a de tout. Mais...

_Caroline C. *: Il suffit de regarder les programmes... leurs programmes... Y a une faute à chaque mot..*

_Caroline T. : *C'est pas une question de niveau scolaire du tout. Du tout. On a même eu un directeur d'école qui nous a appelés : "mais c'est honteux que tel élève ait reçu un certificat de citoyenneté alors qu'il vient de foutre le feu au collège". Ben ouais mais bon... Au CME, ça a été, il a poursuivi son engagement jusqu'au bout, tout s'est bien passé...*

_Caroline C. : *Il a été correct. Les problèmes, c'est hors mandat, quelque part. Il a été correct pendant 2 ans donc après.. Son comportement dans son quartier euh.. C'est... je veux dire, ça nous regarde pas, on n'est pas censé savoir ce qu'il fait hors CME* ».

Les animatrices, alors qu'elles affirment par ailleurs ne pas faire de distinctions entre les enfants, sont donc bien conscientes de la diversité des origines sociales des élus. D'ailleurs, ces différences sociales sont perçues par les organisateurs eux-mêmes, les élections ne se déroulant pas du tout de la même manière dans tous les quartiers en fonction du niveau social global de la population qui y vit. Ainsi, certaines écoles d'un quartier du sud de la ville n'ont pas eu recours aux programmes électoraux pour désigner leurs élus, ce mode de désignation ayant été perçu comme trop complexe à établir en cet endroit. Il s'ensuit que le travail en séances est très différent d'un quartier à l'autre, et que les pratiques s'adaptent à la population, ne serait-ce qu'au niveau de la discipline comportementale, bien plus exigeante à Lille-centre que dans ce quartier du sud, dans lequel le CME s'apparenterait davantage à une garderie : il faut en effet sans cesse demander aux enfants de se calmer ou de cesser de bavarder. Si l'élection permet une représentation sociale assez variée, les inégalités resurgissent lors du travail en séances où les plus à l'aise oralement sont davantage valorisés par les animatrices des CME, et où le degré de compréhension des consignes données varie largement en fonction du niveau social des enfants et de leurs parents.

Si nous nous référons uniquement aux discours des adultes et aux représentations normatives qu'ils adressent aux enfants, nous sommes tenté de penser que les CME ne sont en effet qu' « *une innovation au cœur de la norme*[885] », dont le mode de fonctionnement ne ferait qu'étendre le champ de la démocratie représentative, en en reproduisant les mécanismes d'inégalités[886]. L'exemple idéal-typique de Mona illustre ainsi la valorisation de profils sociaux plus réceptifs et disposés à avoir un rapport aux programmes conforme à la réception qu'en souhaitent les adultes. Mais cette tendance n'occulte pas le fait que d'autres formes de stratégies propres aux enfants et à une configuration moins complexe que le cadre d'une arène politique nationale se mettent en place, sans que ces stratégies ne nécessitent la possession d'un capital culturel légitime élevé. En témoigne la présence dans les CME observés d'enfants dont les profils sociaux sont très éloignés du modèle valorisé, en proportion bien plus importante que dans le cas de l'accès aux instances de pouvoir chez les adultes.

[885] *Ibid.*, p. 73.
[886] GAXIE Daniel, *Le cens caché*, op. cit.

Les incompréhensions engendrées par ce décalage entre l'existence d'une structure valorisant un modèle idéal de démocratie que peu maîtrisent et la composition sociale diversifiée de sa population semblent en réalité résulter d'une lecture par trop institutionnelle – ici, par les programmes – des mécanismes des CME qui ignore les enjeux propres aux mondes enfantins. De la même manière que le désenchantement à l'égard des affaires publiques se fait bien souvent à l'aune d'une lecture institutionnelle de la politique – démobilisation politique via la crise de ses institutions représentatives[887] ; diminution de la participation électorale ou désaffection des partis politiques interprétées comme autant de symptômes d'un désintérêt croissant pour les affaires politiques[888] – l'étude du processus électoral des CME et les étonnements qu'il suscite sont produits par l'hypothèse que les discours officiels sont appréhendés, compris et valorisés par les enfants. Or, le programme est avant tout une référence construite par les adultes qui réduit la compétition électorale à la confrontation d'idées. Cette lecture programmatique des élections n'est pas forcément pertinente dans le cas des CME, où les programmes n'ont pas d'histoire et où les idéologies sont absentes. Si les programmes offrent un cadre au déroulement des élections, il n'est pas évident que les enfants s'y investissent à hauteur de ce qui est souhaité selon l'idéal éducatif des adultes-encadrants. En ce sens, à trop se baser sur des références adulto-centrées, en ignorant les interactions entre enfants, leurs représentations et leurs modes de valorisations, la façon dont les enfants construisent leur rapport au CME, et qui explique en retour leur composition, ne peut qu'échapper à un observateur inattentif. Les enfants sont ainsi loin d'être dépossédés de leur choix comme le laisse supposer une lecture des élections *via* les programmes.

3. Conclusion : Une socialisation électorale domestiquée

L'importance accordée au vote vise certainement à valoriser l'idée selon laquelle la participation politique est importante, mais, avec la façon dont les adultes présentent la signification de cet acte, la dimension procédurale domine. Autrement dit, le vote est très peu présenté en termes de participation politique. Mais l'insistance sur la dimension procédurale est aussi idéologique, dans la mesure où elle tend à valoriser de fait un certain modèle politique. Les consignes données insistent sur les règles formelles à suivre durant le moment électoral (présenter un programme, voter en fonction de celui-ci, voter à bulletin secret...), dans un décor calqué sur le modèle des élections des adultes (isoloir, bulletins de vote, émargement, urnes...). Mais, à l'arrivée, que fait-on de ce moyen d'expression ? À aucun moment, nous n'avons entendu un adulte évoquer l'idée que le vote, au-delà de la manière dont il fallait l'appréhender dans ses aspects

[887] FILLIEULE Olivier (dir.), *Le désengagement militant*, Paris, Belin, 2005; MATONTI Frédérique (dir.), *La démobilisation politique*, Paris, La Dispute, 2005.

[888] MUXEL Anne & JAFFRE Jérôme, « S 'abstenir : hors du jeu ou dans le jeu politique ? », BRECHON Pierre, LAURENT Annie, PERRINEAU Pascal (dir.), *Les cultures politiques des français*, Paris, Presses de Science Po, 2000, p. 19-52.

pratiques, était un moyen de peser politiquement ou de disposer d'un pouvoir d'action. Le vote est alors présenté comme un geste à accomplir pour lui-même en tant que garantie du bon fonctionnement démocratique, selon un modèle de citoyenneté faisant de cette pratique – si tant est qu'elle est « bien » exercée, avec ses attendus normatifs – celle qui définit l'exercice de la participation politique, à l'exclusivité de tout autre modalité de participation, jamais présentée. Le modèle de citoyenneté dans lequel ces adultes veulent intégrer les enfants se fonde sur le partage d'une même vision de l'acte électoral, dont les modalités reposent en large partie sur le produit d'une histoire, de pratiques et de croyances communes : la consécration d'un individu-citoyen assez conforme à l'idéal de 1789. La nécessité d'un socle commun de valeurs héritées d'une histoire nationale particulière et entretenue dans la mémoire collective est considérée comme nécessaire par des théoriciens républicains afin que la citoyenneté et la démocratie s'épanouissent[889].

Des éléments centraux de la philosophie des manuels de la IIIe République se retrouvent encore, à travers l'exaltation d'un modèle de citoyenneté qui s'est particulièrement développé à cette époque, et qui était basé sur l'appartenance des citoyens à une même communauté à travers le vote. Si cette orientation n'est pas revendiquée par les adultes, ce modèle politique français reste prégnant dans leurs discours, même si, bien sûr, le contexte n'est plus le même : aujourd'hui les évocations de la République, de la nation ou de la Révolution n'ont plus la dimension militante qu'elles avaient sous la IIIe République, où de telles orientations étaient l'expression d'un combat politique inscrit dans un contexte de querelles sur la nature du régime, entre partisans de la monarchie et républicains, au moment où on dotait les individus d'une conscience nationale. Désormais, cet héritage est patent, sous une forme plus ou moins latente, davantage pour marquer une continuité par rapport au passé que pour affirmer une orientation politique devenue consensuelle et largement partagée, aussi en raison du flou qui entourent certaines notions mobilisées telles que les « *valeurs républicaines* », « *l'héritage de la Révolution* » ou « *l'esprit démocratique* ». Si les adultes semblent attachés à ces principes, même définis sommairement, ils limitent leur application à l'acte électoral, puisque les discussions « politiques » sont absentes : l'action collective des futurs citoyens n'est pas mise en valeur, si bien que les principes mobilisés demeurent largement sans objet.

Les propos des adultes valorisent finalement un citoyen individuel, voire isolé des autres, qui effectue son choix seul et en conscience, et qui ne s'exprime qu'au moment des élections. L'« instruction civique » dispensée en classe ne donne pas la possibilité aux élèves d'imaginer un horizon politique plus lointain que les échéances électorales, ou organisé collectivement, et même pourquoi pas contre l'État, dans la mesure où le mécanisme électoral semble fonctionner de façon harmonieuse et paraît servir l'intérêt de tous les individus, selon le principe majoritaire : pourquoi alors envisager d'autres formes de participation, en dehors

[889] FERRY Jean-Marc & THIBAUD Paul, *Discussion sur l'Europe*, Fondation Saint-Simon, Paris, Calmann-Lévy, 1992.

des moments électoraux ? À trop insister sur l'une des formes les plus conventionnelles de participation politique, la sensibilisation à la politique dans le cadre scolaire pourrait contribuer à un rapport principiel de confiance envers le pouvoir politique.

En retour, les enfants ne sont pas passifs face aux représentations qui leur sont évoquées. D'une certaine manière, ils se réapproprient en partie la procédure électorale, en ne faisant pas de celle-ci une application pure et simple des théories du cens caché. En effet, en considérant que l'on se trouve face à une socialisation aux mécanismes de la démocratie représentative et à ses impératifs normatifs, on serait tenté de croire que seuls les enfants correspondant au profil du « bon » élu deviennent effectivement conseillers. Or, le cens caché n'est pas tout à fait opérationnel, et même des enfants peu réceptifs aux représentations véhiculées parviennent à construire des types de repères alternatifs aux programmes pour voter. Ceci souligne que les velléités de transmission d'un modèle de citoyenneté ne sont pas toutes puissantes et que les enfants disposent d'une part d'autonomie qui leur permet de remodeler les « messages » reçus, et d'envisager des scénarios électoraux que les adultes n'ont pas évoqués spontanément.

CHAPITRE 9 – PARLER « POLITIQUE » AUX ENFANTS À L'ÉCOLE : UNE APPROCHE FORMELLE ET INSTITUTIONNELLE

Le huitième chapitre s'est concentré sur les manières dont les adultes, dans le cadre d'une sensibilisation sur le fonctionnement des CME, tentent de transmettre un modèle de comportement idéal, en évoquant les représentations qu'ils portent, notamment sur le vote. En transmettant leurs représentations, les adultes laissent ainsi transparaître leurs conceptions du moment électoral, en en faisant la modalité exclusive de la participation politique. Cependant, s'ils profitent de l'organisation d'opérations électorales dans leur école pour évoquer le vote avec leurs élèves, ils sont aussi conscients que ce dernier n'épuise pas l'ensemble des formes de participation politique, bien qu'ils ne présentent que celui-là. Ils tentent aussi de parler plus globalement de « *politique* » avec leurs élèves, en dépassant une approche purement formelle et procédurale. Seulement, dans la mesure où ils craignent de s'aventurer sur un terrain plus délicat à aborder avec des enfants, qui irait au-delà des seules sensibilisations factuelles ou institutionnelles, ils préfèrent dans ce cas partir des représentations des enfants plutôt que de tenter d'imposer d'emblée des visions qui leur appartiennent. Dès lors, les adultes questionnent les enfants et ces derniers leur livrent des conceptions assez sommaires qui correspondent à l'état d'ignorance face au monde politique dans lequel ils se trouvent. Si les expressions enfantines révèlent les lacunes des élèves, les adultes ne cherchent pas pour autant à répondre précisément à leurs demandes, se contentant de ne donner du monde politique qu'une image consensuelle, dépourvue de conflits et principalement présentée à travers ses institutions officielles.

Ce chapitre vise à étudier de quelle manière la « politique » est traitée en cours, et comment les enfants réagissent aux discours qui leurs sont énoncés. Il s'agit donc, à la différence du chapitre précédent, de voir ce qui se dit au delà de la seule question des CME, pour observer si les éléments que nous avons mis en avant se retrouvent également lorsque l'on s'éloigne de l'exercice pratique du vote.

Au premier abord, quand nous assistons à la présentation de cours qui se veulent résolument orientés vers des questions « politiques », nous serions tentés

de répondre que, désormais, la politique a droit de cité dans l'espace scolaire, sans qu'elle ne soit réduite à ses aspects les plus formels. Nous pouvons avoir ce pressentiment en observant tout d'abord que le mot « politique » n'est pas banni du vocabulaire des adultes. Si le mot peut certes recouvrir des réalités différentes et n'être utilisé que pour évoquer des mécanismes institutionnels, il peut en tout cas refléter certaines intentions de la part des adultes. Ainsi, Laurent demande d'emblée à ses élèves : « *la politique, c'est quoi ?* » ; lorsque Guy écrit au tableau « *démocratie* », « *suffrage universel* » et « *vote à bulletin secret* » et demande ce que sont « *ces grosses bêtes là* », Pia, lui réponde qu'il s'agit de « *mots [qui] tournent autour de la politique* ». Guy lui dit alors : « *D'accord. Tu veux dire qu'on les utilise aussi en politique. Bon. Donc en quelque sorte l'activité de vendredi c'est une activité politique ? Alors en quoi c'est de la politique ?* » Si, dans ce cas précis, l'introduction du terme « politique » est le fait d'une élève, Guy ne semble pas réticent à le reprendre. Il tente d'aider ses élèves à en comprendre la signification : « *alors parfois, pour comprendre un élément, là c'est un élément d'instruction civique - l'instruction civique c'est aussi la politique hein, vous savez qu'y a des racines - dans politique, la racine c'est polis. Polis, en latin (sic), ça veut dire...? Ça veut dire la Cité. Donc la politique, c'est le gouvernement de la Cité. Donc ici, les élus vont faire un gouvernement de la Cité, donc la politique c'est comment on gouverne une communauté, un groupement. Alors pour faire le gouvernement d'une Cité, d'un pays, d'une commune, il y a plusieurs façons de procéder* » ; Éric annonce « *l'ouverture de la phase politique* » avant de rappeler les consignes de vote ; Sabine demande à ses élèves à quoi ils pensent quand ils entendent le mot « *politique* ». Cette aisance à prononcer un mot dont on nous a dit jusqu'alors qu'il était « *dérangeant* » (Martine), mettait « *mal à l'aise* » (Bertrand) semble à première vue aller à l'encontre des discours défensifs dont nous avons fait part jusqu'alors, et qui dépassent le simple refus d'exprimer face aux enfants une opinion politiquement connotée. Comme l'écrit Géraldine Bozec, « *c'est exclure le plus possible la politique, telle qu'elle peut se donner à voir dans l'interprétation du passé ou dans les enjeux politiques du présent, du champ des sujets scolaires légitimes*[890] ».

Ensuite, toujours en introduction de cours, l'étendue de ce que recouvre le terme « politique » semble s'éloigner du seul acte de vote, tel que nous l'avons vu dans le chapitre précédent, et de l'évocation de ses grandes figures ou des institutions. Si quelques élèves citent spontanément « *le président de la République* » ou « *les ministres* » (chez Laurent), quelques réflexions laissent penser que des instituteurs sont prêts à considérer des éléments qui vont au delà. Léa dit ainsi à son instituteur, Laurent, que la politique, « *c'est les élections* », ce à quoi Laurent répond : « *tu crois que ça se limite à ça ? C'est quoi parler politique ?* ». Léa tente d'étendre aussi son horizon politique en indiquant que « *parler de politique, c'est parler avec des journalistes, ou avec des gens*

[890] BOZEC Géraldine, *Les héritiers de la République. Éduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui*, thèse citée, p. 454.

importants ». Laurent poursuit ainsi : « *tu crois que c'est réservé aux gens importants ? Tout le monde à un moment parle politique... (désignant un élève) Je suis sûr que ce soir, ta maman parlera politique. Ton papa aussi. (Désignant un autre élève) Et toi, ta maman !* ». Dans la classe de Bertrand, une élève déclare : « *moi, je n'ai jamais parlé politique* ». Bertrand lui dit : « *c'est ce que tu penses. Mais je crois que tu l'as certainement déjà fait, même sans t'en rendre compte* ». Sabine, de son côté, approuve quand l'un de ses élèves lui dit que parler politique, « *c'est quand on parle de ce qui est métier* » ou quand un autre lui dit « *c'est quand on parle des grèves* ». Chez Guy, une élève se remémore même un poème sur le thème de la pauvreté que la classe a étudié quelques semaines auparavant (« *c'est quand on récite la poésie* »). Ces remarques des enseignants traduisent l'idée qu'ils ont bien conscience que la/le politique ne se limite pas aux éléments que nous avons déjà vus, et que les enfants n'en sont par exclus « par nature ». Laurent aborde même la dimension potentiellement conflictuelle des discussions politiques, mais en la réduisant à un registre des affect (la colère) : « *parfois, on se fâche quand on parle politique, alors pourquoi ?* ». Axelle prend alors la parole : « *oui, c'est par exemple quand maman dit "bravo la droite !", là je crois qu'elle est pas très contente !* ». De même, Lola dit que « *on fait des grèves parce qu'on n'est pas d'accord* ».

Ces réflexions enfantines et la manière dont les adultes semblent appréhender avec largesse la notion de « politique » ouvrent la porte à un traitement de la politique par ses aspects clivants. Cependant, ces remarques laissent rapidement la place à un traitement peu conflictuel de l'univers politique. Ces quelques phrases, entendues çà et là demeurent finalement exceptionnelles : elles semblent n'avoir été prononcées que parce que les débats n'étaient pas encore suffisamment cadrés, au début des cours. Les enfants ont alors pu prononcer des mots sur lesquels les adultes auraient pu rebondir, mais aucun d'entre eux ne s'est aventuré sur ce terrain, sauf pour signifier en substance que la politique recouvrait un ensemble de pratiques et de comportements, mais sans jamais les traiter. Assez rapidement, après quelques minutes introductives au cours desquelles ont été entendus ces propos, les adultes opèrent finalement une distinction entre la politique au niveau des adultes et la politique au niveau des enfants, comme si les brèches qui venaient d'être créées n'étaient soudainement plus valables. Ainsi, Laurent précise que « *là, il ne s'agit que de politique au niveau des enfants* », et il ne rebondit pas sur la remarque d'une de ses élèves qui évoque spontanément « *la droite* », alors que cet instituteur est lui-même membre du Parti Socialiste. Guy opère à plusieurs reprises une distinction entre enfants et adultes, en demandant à ses élèves à quel niveau ils doivent réfléchir : il fait ainsi plusieurs fois référence, en guise de comparaison, à la « *vraie société* ». Il indique aussi : « *on raisonne par rapport à la société ou par rapport aux enfants ?* », « *alors y a deux choses : soit on raisonne par rapport à la société, soit par rapport au conseil des enfants* ». En pratique, les enseignants cherchent à éviter le débat, en arguant d'une conception

restrictive de la neutralité politique (ou de la « neutralité scolaire ») au nom de laquelle il serait exclu de présenter aux enfants des thématiques qui supposent de confronter des points de vue : « *tiens là, y avait la question de la présidentielle... On a je sais plus quel UMP qui nous dit que la viande hallal, c'est le premier souci des français, réflexion que je trouve profondément stupide, mais bref... Bon, je suppose que pas mal d'élèves mangent hallal, donc à la limite ça les concerne mais... Comment veux-tu que je présente ça sans que ça parte en sucette ?* » (Martine, à Lille). Les enseignants préfèrent du coup se réfugier derrière des concepts généraux et abstraits, des valeurs, qui ne les engagent pas personnellement et qui sont supposés être partagés par tous : la défense des droits de l'Homme, la lutte contre le racisme, et la présentation factuelle de certains événements ou certaines institutions : Guy, à Gondecourt, propose ainsi une classification simple des régimes politiques (démocratie, oligarchie, monarchie); Laurent, de son côté, décrit minutieusement les étapes à suivre pour voter ; Bertrand, à Lille, s'attarde longuement sur la phrase que l'on trouve sur les cartes d'électeur en France : « *voter est un droit, c'est aussi un devoir civique* ».

Finalement, les propos initiaux, qui donnaient la parole aux enfants et laissaient entrevoir un traitement de la politique « autrement », s'effacent rapidement, comme si le « social » - ne pas parler politique en classe – revenait au galop, après un moment d'égarement. Les questions que posent les enfants restent sans réponse, et se met à nouveau en place une vision de la politique restreinte à une approche institutionnelle, procédurale ou factuelle, toujours justifiée par les craintes que nous avons mises en évidence dans le chapitre 5 : révéler des inégalités et des différences entre enfants, influencer les opinions des élèves, attenter à « l'enfance ». La qualification du caractère plus ou moins sensible des thèmes discutés ne provient pas de la difficulté qu'auraient les enfants à les comprendre : les enseignants que nous avons interrogés considèrent dans leur grande majorité que les enfants ne sont pas imperméables aux problématiques « politiques ». La difficulté se situe davantage du côté des adultes : comment peuvent-ils aborder les questions « politiques » sans crainte et sans avoir le sentiment de se substituer à ce qui est considéré comme une tâche parentale ? Il existe une forme de paradoxe entre l'enthousiasme que suscite la présentation des CME en cours, aussi bien parce qu'il s'agit d'un exercice nouveau que parce qu'il permet d'aborder « la citoyenneté », et le contenu des cours ainsi proposés, qui se contentent généralement de présenter les faits historiques de façon froide et de circonscrire la politique à ce qui relève surtout d'une connaissance du jeu politique formel (institutions, valeurs officielles...). On sent alors que les enseignants sont pris dans des contraintes de rôle[891] qui les incitent à aborder la politique d'une certaine manière avec les enfants.

[891] LAGROYE Jacques, « On ne subit pas son rôle », Entretien, *Politix*, vol. 10, n°38, 1997, p. 7-17.

Les instituteurs ne sont presque pas formés pour enseigner la vie politique aux élèves[892]. Il n'empêche que, même dépourvue d'aspects conflictuels et généraux, la sensibilisation scolaire à la politique est une socialisation politique à part entière, qui repose aussi sur certaines conceptions de ce que doit recouvrir l'apprentissage de la politique. Nous verrons successivement que les enseignants, par crainte de faire part de préférences idéologiques identifiables à des partis ou à des personnalités, préfèrent laisser les enfants poser librement des questions auxquelles ne sont apportées que des réponses partielles. Puis nous constaterons que, finalement, quand les adultes reprennent la parole et animent les débats, ils laissent entrevoir un monde politique paisible, dépourvu de conflits, dans lequel les acteurs et les institutions s'agencent harmonieusement, dans un cadre avant tout national.

1. Laisser les enfants se poser des questions

La politique fait parfois irruption dans une classe par l'intermédiaire d'un(e) élève, qui évoque un mot en rapport avec l'univers politique, fait référence à un événement d'actualité, ou rapporte des propos entendus dans son environnement, notamment familial. Dans d'autres contextes, en séance de travail en CME, quand les enfants se retrouvent face à un élu ou un responsable d'association, ils sont souvent très demandeurs de renseignements et posent des questions. Peu après l'élection du premier CME gondecourtois, les nouveaux élus se sont rendus au siège du conseil général, à Lille, en compagnie de CME des communes avoisinantes, à l'invitation de Gérard, le conseiller municipal. Cette visite nous a été présentée comme « *un moment important* » de la vie du CME gondecourtois car « *c'est la première fois que les enfants vont se retrouver dans une enceinte politique* » (Charline Lefebvre, adjointe à la citoyenneté). Amandine, l'animatrice, nous dit que la rencontre avec le conseiller général sera peut-être l'occasion pour les enfants « *de poser des questions et d'aborder des choses que l'on ne voit pas au niveau du CME* », à savoir « *des questions plus politiques* ». Quand nous lui demandons ce qu'elle entend par là, Amandine est vague et évoque « *la question des partis, peut-être. Le conseiller général, il est PS, il va peut-être en parler, expliquer ce que ça veut dire* ». Charline Lefebvre estime également que se rendre au siège du conseil général offre « *la possibilité de parler des débats, des oppositions, ce qui se passe dans un lieu de débats* ».

Quand nous sommes arrivé sur les lieux, nous avons remarqué que des enfants d'autres villages étaient accompagnés d'enseignants. Après avoir échangé

[892] Géraldine Bozec indique que « *au sein des IUFM, les unités de formation spécifiquement consacrées à l'éducation civique sont en petit nombre. En outre, questionnés sur les sujets traités lors de ces séances, les formateurs interviewés m'ont dit avoir insisté sur les droits de l'homme, les grandes notions liées à la démocratie et les valeurs qui doivent régner dans la vie de la classe et de l'école, en particulier la tolérance. Aucun n'a évoqué l'apprentissage de la vie politique en dehors de ses aspects institutionnels, eux-mêmes peu mis en valeur. Certains instituteurs reconnaissent en entretien manquer de connaissances pour aborder certains sujets d'actualité ou certains thèmes associés à l'éducation civique* », *Ibid*., p. 452.

quelques mots avec eux, nous nous sommes rendu compte que ces derniers plaçaient beaucoup d'espoirs dans les propos du conseiller général : ils estiment en effet que, par sa position d'élu, il peut légitimement évoquer des questions directement « politiques » sans qu'on ne lui en fasse grief, contrairement à eux, qui sont dans une position plus délicate du fait de la « *neutralité scolaire* », qu'ils ont invoquée à plusieurs reprises. Ils s'accordent en tous les cas sur le fait que Gérard, le conseiller général, dispose d'une plus grande liberté de parole : « *dans la mesure où c'est un élu, politiquement situé, je pense qu'on peut s'attendre à ce qu'il évoque des questions que... sur lesquelles on aurait plus de réticences. D'ailleurs, je crois qu'il est habitué à rencontrer des enfants, et on lui demande justement de parler du fonctionnement du conseil, de la droite, de la gauche...* » (Marianne). Jean-François considère que « *se plaindre auprès d'un élu parce qu'il a parlé de politique, ce serait un peu idiot quoi. À ma connaissance, la visite de cet après-midi est connue de tout le monde, et aucun parent ne s'est manifesté pour râler ou dire un truc du genre "ne mettez pas mon enfant entre les griffes de cet homme" (rires)*[893] ».

Comment se déroule alors la rencontre entre le conseiller général et les jeunes élus ? Dans la salle qui accueille les réunions de l'assemblée départementale, Gérard s'installe à la place du président du conseil général, fait face et domine l'hémicycle, sur les sièges duquel sont assis les enfants élus, et, en hauteur, leurs accompagnateurs adultes. Des armoiries, qui attirent l'œil des enfants, sont peintes au plafond : elles représentent les anciens chefs-lieux d'arrondissement (Lille, Avesnes, Cambrai, Douai, Valenciennes, Hazebrouck...). Gérard, à l'aide d'un micro, se présente et annonce qu'un petit film d'une douzaine de minutes va être diffusé sur le département et ses compétences : « *les collèges, les routes, l'aménagement du territoire, les transports scolaires, le soutien à l'agriculture, le tourisme, le sport, la culture* ». Les enfants regardent en silence. Gérard reprend la parole et évoque plus en détail ces compétences durant une quinzaine de minutes. Les enfants écoutent en silence. Arrive ensuite le moment où, comme cela a été prévu, il propose aux enfants de lui poser les questions qu'ils souhaitent, « *sur le département ou sur autre chose* ». Aucun enfant ne réagit. Il demande alors :

> _**Gérard** : « *Les gens qui siègent ici viennent de partis. Qui connaît un nom de parti ?*
> _*L'UMP*
> _**Gérard** : *Oui ! Mais ici, ça change de nom. Comme c'est le département, c'est l'UPN, Union Pour le Nord.*
> _le Parti Socialiste.
> _*J'ai peur de dire une bêtise.*
> _**Gérard** : *c'est pas grave, si tu dis une bêtise, tu apprendras !*
> _Alors le Parti Communiste.
> _**Gérard** : *Mais oui ! Le Parti Communiste ! On les appelle des partis comment ?*

[893] La « neutralité » des enseignants tient ainsi aux attentes (supposées) des parents d'élèves, ou à une forme d'intériorisation de ce que l'institution scolaire attend d'eux.

_Des partis de gauche.

_**Gérard** : *Pourquoi de gauche ? Et l'UMP de droite ? Vous avez pas une petite idée ?* (Personne ne répond). *Et bien c'est par rapport à la position du président, c'est à dire ma place. Les partis de droite sont ceux qui se situent à ma droite, et les partis de gauche sont ceux qui se situent à ma gauche !*

_Et entre la droite et la gauche ?

_*Les partis du milieu ?* » (rires des adultes).

Ainsi, l'explication de la différence entre la droite et la gauche n'est pas présentée en termes idéologiques, mais en termes spatiaux. Cela ne donne aux enfants qu'une indication sur l'endroit où s'installent les élus en fonction de leur appartenance à l'une ou l'autre tendance, mais ne permet pas de comprendre en quoi des personnes se différencient par leur pensée ou leur projet. Jean-François, à nos côtés, nous souffle : « *ben franchement... Si les enfants votent plus tard en fonction de l'endroit où ils veulent que leur député s'assoit, ça va faire des beaux citoyens !* ». À l'issue de cet après-midi, il nous confie qu'il ressort « *un peu déçu* » de la manière dont le conseiller général a présenté la droite et la gauche aux enfants : « *je m'attendais à ce qu'il soit un peu plus percutant, explique qui vote quoi, et quelles implications ça a. Le financement des collèges par exemple, ça concernera bientôt les enfants, je sais bien que droite et gauche ne votent pas la même chose...* ». De la même manière, Marianne se dit « *circonspecte* » sur « *le niveau d'explication donné. Réduire droite et gauche à une bataille pour savoir où poser son cul, bon* ». Nous sentons les enseignants très préoccupés par les effets éventuels de ces représentations sur les enfants, leurs perceptions du monde politique et, éventuellement, leur futur vote. En revanche, pour Charline Lefebvre, le simple fait que certains mots aient été prononcés suffit à ce que l'on puisse parler d'apprentissage politique : « *ce qui est important, c'est d'être ici, d'entendre des choses qu'ils n'ont pas l'habitude d'entendre, et ça fera son chemin, petit à petit* ».

Gérard indique ensuite que, pour poser une question, il suffit de parler dans le micro le plus proche, appuyer sur un bouton pour se faire entendre, et il prévient que les interventions sont enregistrées. Les enfants sont alors plus enclins à parler. Gérard propose alors une salve de questions.

_« *Pourquoi dans la vie ça coûte toujours très cher ?* (Rires des adultes dans la salle)

_*Pour les SDF comment on fait ?* (rires des adultes)

_*Quand on construit des routes et des collèges, l'argent vient d'où ?*

_Les impôts, c'est toutes les villes, tous les habitants ? Si tout le monde paie 1000 €, ça fait vraiment très beaucoup !

_*On dit CME, pour les enfants, mais est ce qu'on dit CMA [pour les adultes] ?* »

Les questions sont souvent accompagnées de rires de la part des adultes, tant elles paraissent « naïves » et empreintes de méconnaissance, et pas forcément connectées aux compétences directes d'un conseiller général. En revanche, elles ne font pas rire ceux qui les posent et, globalement, l'immense majorité des enfants présents, pour qui ces questions sont tout à fait légitimes. Même si nous ne les

connaissions pas tous, nous avons tenté de repérer les enfants qui ont pris la parole pour leur demander si la réponse du conseiller général les avaient satisfaits. En l'occurrence, Gérard n'a pas répondu à l'ensemble d'entre elles : la première a été évacuée. La jeune élue qui l'a posée, Diane, l'a bien remarqué :

> **_Diane** [mère « *femme de ménage* », père « *conducteur de bus* »] : « *ben je crois qu'il a pas répondu... Moi ce qui m'embêtait, c'est que j'ai l'impression que tout le monde a rigolé quand j'ai parlé.*
> **_Moi** : Pourquoi tout le monde a rigolé à ton avis ?
> **_Diane** : *Je sais pas. Ils ont dû trouver ça drôle (...) J'ai demandé ça parce que ma mère, par exemple, elle ne prend pas toujours les mêmes choses quand elle fait les courses, et elle m'explique qu'il faut faire attention, que c'est seulement quelquefois qu'on peut acheter les desserts que j'aime, ou bien euuuuh mon frère il voulait un jeu je sais plus quoi, et c'était pas possible (...) Ben je voulais savoir comment ça se faisait* ».

Manifestement, Diane est déçue de la réponse du conseiller général à une question qui la touche de près, puisqu'elle pose un problème en mobilisant spontanément un exemple personnel sur une situation financière familiale précaire. Il s'agit d'une question à propos d'enjeux sociaux, assez éloignée d'une vision institutionnelle de la politique, et elle est comme censurée par les adultes : le conseiller général, qui n'y répond pas, et les enseignants présents, qui n'y reviennent pas alors même que Diane manifeste visiblement sa déception.

Certes, la question est très générale et n'appelait pas forcément de réponse définitive mais, de son point de vue, elle a posé un vrai problème dont elle a le sentiment qu'il est ignoré. Nous lui demandons pour finir ce qu'elle retiendra de cet après-midi : « *mmmfff... La salle, c'est joli, les dessins tout ça. Mais le maire (sic) n'a pas l'air de pouvoir faire grand-chose* ».

La question concernant les SDF a été posée par Maxime, un des élus gondecourtois. Gérard, cette fois, y a répondu : « ce qu'il faut, c'est chercher les raisons de pourquoi ils n'ont pas de toit. Après, il y a des structures qui peuvent les accueillir sous certaines conditions, et le conseil général peut les financer. En hiver, on fait en sorte que personne ne dorme dans la rue, et ça se fait en collaboration avec d'autres services, la mairie, ou des associations ». Selon Maxime, le problème des SDF est « *plus difficile qu' [il] ne le pensai[t]. Si j'ai bien compris, faut faire appel à plein de gens pour les SDF, enfin c'est pas genre "on voit quelqu'un dans la rue, on le prend et on lui trouve un travail et une maison"* ». Maxime semble lui aussi plutôt déçu et relativement découragé, mais davantage par l'ampleur de la tâche que nécessite la résolution du problème qu'il a posé que par le fait que la question n'ait pas suscité de réponse, comme pour Diane.

Les deux questions suivantes, concernant les impôts et leur usage, ont été posées respectivement par Alex et Lucie. Gérard, répondant aux deux jeunes élus, explique que « *sur la taxe d'habitation de tes parents, y a le foncier bâti, une ligne pour le conseil général, et y a une aide de l'État ; la taxe professionnelle des entreprises : une part part aux communes et au conseil général. La répartition des*

impôts se fait en fonction de la richesse de chacun, et donc c'est grâce à ceux qui paient des impôts qu'on peut construire des choses ». Alex nous dit n'avoir « *rien compris* » aux propos du conseiller général, tandis que Lucie trouve que la réponse était « *compliquée. Y avait des mots que je ne comprenais pas* ».

Après ces quelques questions posées par les enfants, Gérard pose de nouveau des questions, ce qui suscite un regain de participation chez les enfants. Il leur demande à partir de quel âge un individu peut devenir conseiller municipal, et pourquoi :

_« *30 ans !*
_*20 ans !*
_*entre 20 et 30 !*
_Gérard : *Quel âge faut-il pour être président du conseil général ?*
_20 ans !
_plus de 18 ans !
_Gérard : *Il suffit d'avoir 18 ans. Et pour être président de la République, il faut déjà avoir...*
_*Beaucoup de sous !*, interrompt Maxime [mère « femme de ménage », père « *conducteur de bus* »]
_Gérard : *c'est une question d'âge, pas de taille. On peut être petit* » (rire des adultes).

À nouveau, Gérard propose que les enfants posent un ensemble de questions :

_« *Qu'est-ce que ça veut dire "CM" dans "CM1" et "CM2" ?*
_**Gérard** : ça, c'est le problème de l'école, il faudra que tu demandes à ton maître ou à ta maîtresse !
_*Pourquoi doit-on voter à l'âge de 18 ans ?*
_Au conseil général, de quoi vous parlez le plus ?
_Combien de temps ça dure une réunion ?
_Comment on fait pour regagner de l'argent si les impôts on les paie trop vite ?
_Quand on veut élire le président du conseil général et qu'y a égalité, comment on fait ?
_*Pourquoi on dit "conseil général" et pas "départemental"?*
_Combien coûte une route avec l'argent des impôts ?
_Qu'est-ce que ça fait d'être conseiller général ? (rires des adultes)
_Pourquoi il y a des noms de villes au plafond ?
_Quand on paie pas les impôts, qu'est ce qui se passe ? (rires des adultes)
_Pourquoi dans certains pays y a encore des rois et des reines et pas un président de la République, comme en Angleterre ?
_**Gérard** : *ça, c'est l'Histoire. La France a fait une révolution, et il n'y a plus de roi. Dans d'autres pays, il y en a encore, mais le roi est davantage un symbole aujourd'hui parce qu'il n'a pas de pouvoir exécutif.*
_**Sofia** [parents enseignants en lycée] : *Est-ce que pour être président de la République il faut une condition particulière, comme par exemple bien travailler à l'école ?* (rires)
_**Gérard** : *ce n'est pas nécessaire, c'est pas une obligation, mais vaut mieux !*
_*Pourquoi y a t-il des ministres ?*
_*Est-ce que si le président de la République commet une grosse erreur, il ne peut pas se représenter l'année suivante ?* »

Les questions portent sur des sujets divers et ne concernent pas nécessairement le conseil général et ses compétences. Gérard se prête au jeu de bonne grâce et répond de façon souvent courte et sommaire, en utilisant parfois un vocabulaire que les enfants ne comprennent pas. Ainsi, Abdeladim, qui a posé une question sur la persistance des monarchies dans certains pays, ne saisit pas le sens de l'expression « *pouvoir exécutif* » que Gérard a formulée : « *le problème, c'est que je ne pouvais pas poser une autre question, y en avait déjà d'autres qui levaient la main, et j'ai pas pu dire que j'avais pas compris pouvoir "esséctif"* ». Abdeladim en reste donc avec d'autres interrogations. À l'issue de cet après-midi, nous avons l'occasion de discuter avec Gérard, qui nous indique que « *les enfants ne comprennent certainement pas tout, mais l'important, c'est qu'ils soient là, qu'ils soient sensibilisés* ». Ainsi, la seule présence dans une enceinte institutionnelle, l'assemblée départementale, serait une forme de sensibilisation pour les enfants. On se rend compte qu'il s'agit d'un après-midi d'information et d'acquisition de connaissances sur les compétences du conseil général : le film visionné et le discours de Gérard s'assimilent à un état des lieux tout à fait factuel du rôle du département. Ensuite, les questions posées par les jeunes élus, outre qu'elles portent sur des domaines très variés et semblent pouvoir être posées à n'importe quel adulte, sont avant tout centrées sur des problématiques institutionnelles (les régimes politiques), formelles (l'âge minimal pour être élu, modalités de vote), ou factuelles (contenu des discussions, décor). Seules de rares questions portant sur les SDF ou les impôts portaient une dimension conflictuelle, mais les réponses du conseiller général restent vagues, voire embrouillent les enfants, tandis que Gérard pose des questions sur les aspects partisans de la politique, en les dépouillant de leur portée idéologique. Finalement, l'exercice auquel nous avons assisté met en scène une politique entendue de manière assez traditionnelle, *via* ses aspects institutionnels et partisans. Cela est le fait à la fois du conseiller général, qui réduit sa définition de la politique à cette approche, et aussi des enfants qui, cantonnés dans des positions d'apprentis, se retrouvent dans une situation valorisant avant tout des savoirs de type scolaire, par l'accumulation de connaissances. Cette manière d'appréhender la politique peut certes apporter aux jeunes élus des « gains » de savoirs. Surtout, cette manière de présenter la politique ne confronte pas les enfants à une altérité politique, à la dimension conflictuelle qui caractérise une partie de l'univers politique : on se limite ici à une définition savante ou « sachante » des capacités de repérage dans le monde politique, comme cela a été étudié il y a quelques décennies[894]. Si les mots utilisés sont en effet plus « subversifs » que dans l'enceinte scolaire, avec des références claires aux appartenances partisanes, l'évocation de noms de partis politiques et des propos parfois ironiques ou moqueurs (sur la taille du président par exemple), l'approche de la politique reste cantonnée à une conception institutionnelle qui ne

[894] ROIG Charles & BILLON-GRAND Françoise, *La socialisation politique des enfants*, op. cit., p. 175-179.

sied pas aux représentations enfantines du politique : ces dernières demandent en effet que les « frontières » du politique soient élargies.

Quelques remarques nous permettent toutefois d'interroger des enfants afin de rebondir sur les propos qu'ils ont tenu. Ainsi, la remarque de Maxime (« *Beaucoup de sous* ») nous interpelle, et quand nous l'interrogeons, il nous explique que « *le président est riche, il a un jet privé et une limousine, moi j'en ai pas, donc je serai pas président* ». Il renvoie la fonction de président à une richesse matérielle qui, en l'occurrence pour ces moyens de transport, n'est pas personnelle, et dont il se sent exclu, car il ne « *croi[t] pas que [s]es parents sont riches* ». En outre, il établit un lien entre la situation financière de ses parents et le fait que lui-même ne parviendra pas à devenir riche, comme s'il avait conscience de sa position sociale et, surtout, de la quasi-impossibilité de s'en détacher. Autrement dit, sa remarque initiale, qui peut apparaître de prime abord comme un « bon mot », reflète une représentation enfantine socialement située du « métier » de président. De la même manière, la question de Sofia (« *Est-ce que pour être président de la République il faut une condition particulière, comme par exemple bien travailler à l'école ?* »), eu égard à la profession de ses parents, tous deux enseignants, reflète la valorisation du travail scolaire comme porte d'accès à des fonctions « prestigieuses ». Elle nous indique ainsi : « *mes parents disent que la priorité, c'est de bien travailler à l'école* ». Cependant, la question qu'elle pose laisse un doute sur le fait qu'elle valorise la fonction de président de la République : pose-t-elle cette question parce qu'elle a une image dépréciative du président (et s'étonne dès lors qu'une fonction à laquelle on peut parvenir sans « bien travailler à l'école » soit tant valorisée) ou, au contraire, parce qu'elle en a une image positive et cherche à « tester » la véracité de conseils de ses parents (c'est effectivement en travaillant que l'on peut parvenir à des fonctions prestigieuses) ? Sofia nous indique : « *j'aimerais beaucoup être présidente* ».

En fin de compte, cette approche ne nous paraît pas la plus opportune pour situer socialement et politiquement les enfants, sauf si nous prêtons véritablement attention à certains propos enfantins et que nous pouvons par la suite échanger sur leur signification précise et les positions sociales qu'ils reflètent.

2. Une politique réduite à ses institutions, aux mécanismes formels et aux règles

Même quand les instituteurs décident de sortir du cadre du CME et des élections afin de parler plus généralement de « politique », ils considèrent cette dernière de façon très restrictive, à l'aune d'outils formels et procéduraux, et ce quelle que soit l'arène (à l'école, ou au conseil général comme nous venons de le voir). Même en disant vouloir se détacher du vote et du CME, et en dépit des intentions initiales évoquées plus haut, les enseignants y reviennent systématiquement pour mettre l'accent sur les conditions qui le rendent possible,

révélant là encore à quel point le vote est considéré comme un élément central. Par exemple, Laurent, après avoir énoncé que « *tout le monde parle de politique* », revient sur des aspects très formels :

_**Laurent** : « *Qui peut voter en général ?*
_**Pierre** : *Les habitants.*
_**Katarina** : *Les majeurs.*
_**Tanguy** : *Il faut une carte électorale.*
_**Laurent** : *Et où s'achète une carte électorale ?*
_**Agathe** : *En Afrique ?*
_**Lola** : *Il faut la faire à la mairie.*
_**Laurent** : *Est-ce que tous les gens qui vivent en France peuvent voter en France ?*
_*Non, il faut avoir la bonne nationalité.*
_**Laurent** : *Quelle différence il y a entre un français et quelqu'un qui est né en France ?*
_**Lola** : *Par exemple mon papa est né en Algérie mais il est français, c'est juste son origine.*
_**Laurent** : *Ça veut dire quoi être majeur ?*
_**Morgane** : *C'est avoir18 ans.*
_**Laurent** : *D'accord, c'est avoir 18 ans. Mais ce n'est pas suffisant : il faut également avoir toutes ses facultés mentales et ne pas avoir fait quelque chose de mal. On peut avoir le droit de vote retiré. Et est-ce qu'on peut voter plusieurs fois ?*
_ *Noooon !*
_**Laurent** : *Voilà, il y a un principe : une fois, une voix. Donc pour le CME, il faut habiter Gondecourt pour pouvoir être élu. Margot est donc éliminée.*
_**Tanguy** (se retourne vers Margot et feint de tirer sur elle avec une arme) : *Pan !*
_**Laurent** : *Qui habite Gondecourt ? Est-ce une faute grave de ne pas habiter Gondecourt ? Non, bien sûr, mais c'est un choix, il faut des critères pour voter, il y a le critère du lieu de résidence. Je sais que tu es déçue, Margot.*
_**Lola** : *Fallait déménager hier !*
_**Laurent** : *Pourquoi on élit que des CM1 et des CM2 ?*
_**Pierre** : *C'est parce qu'on sait plus de choses que les CE1 et les CE2.*
_**Laurent** : *Ça, c'est pas sûr ! C'est aussi un critère, on choisit une tranche d'âge, et on vote tous les ans pour assurer un renouvellement* ».
(…)
Laurent tente d'attirer l'attention des élèves sur la règle du « ticket » (les candidats se présentent par deux, une fille et un garçon).
_**Laurent** : « *Alors, comment on a appelé ça ? Ti...?*
_*...ran ?*
_*...cket de caisse.*
_**Laurent** : *Pourquoi le choix du ticket ? Est-ce bien ou pas bien ?*
_**Lola** : *Sinon les copains se mettent ensemble !*
_**Agathe** : *Si y a que des garçons, les filles ne seront pas d'accord.*
_**Laurent** : *Donc on est sûrs de quoi ? On aura une égalité entre les filles et les garçons ! On appelle ça la parité. Quand on parle de De Gaulle, Mitterrand, Sarkozy, Fillon, on les appelle comment ?* ». Les élèves ne semblent pas comprendre le sens de la question. « *On dit les hommes politiques* », précise Laurent. « *Mais dans "hommes politiques", on inclut aussi les femmes...*
_**Katarina** : *Euh ? Les hommes, c'est aussi des femmes ?*
_**Laurent** : *Il faudrait trouver une autre appellation : élus, personnages... On oublie qu'il y a des femmes. Et ce n'est pas facile, car parfois, il y a plus de filles que de garçons* ».

Chez Guy, la configuration est sensiblement la même. Alors que des propos initiaux laissaient entrevoir l'idée que la « politique » serait traitée de façon assez large, on en revient toujours aux règles qui entourent l'élection et les conditions requises pour pouvoir voter.

_**Guy** : « *Que voudrait dire suffrage universel ? Oui Cléa ?*
_**Cléa** : *Tout le monde vote.*
_**Guy** : *Tout le monde vote. Alors ça veut dire quoi ?*
_**Cléa** : *L'univers, c'est tout le monde.*
_**Hugo** : *Ben universel c'est l'univers, et l'univers c'est tout le monde, ça veut dire que tout le monde peut voter.*
_**Guy** : *Tout le monde peut voter. Donc comment tu expliques que, par exemple, les CP n'aient pas voté ?*
_**Hugo** : *Beeen, ils sont un peu petits...*
_**Guy** : *Ils sont un peu petits... Donc ça voudrait dire que le suffrage universel, y a quand même des critères. C'est tout le monde, mais finalement c'est pas tout le monde !*
_ **Thibault** : *C'est tous ceux qui sont concernés qui votent.*
_**Guy** : *Oui... oui. Donc par exemple ici, ceux qui prennent les décisions pour le CME, tout le monde n'est pas concerné.. ou tout le monde est concerné ?*
_**Pia** : *Les CP habitent à Gondecourt et ils ne peuvent pas voter !*
_**Guy** : *Ah ! Donc il peut y avoir plus de gens concernés que de gens qui votent alors, dans le suffrage universel ? Alors quels seraient les critères ?*
_**Marion** : *Ben, faut avoir l'âge !*
_**Guy** : *Bon, toi tu dis qu'il y a un critère d'âge. Y aurait pas un autre critère ? Ce serait quoi le critère d'âge ici, pour cette élection ? 18 ans, c'est pour notre société, pour les élections présidentielles par exemple. Donc ici, CM1-CM2, à partir de..? 9 ans, ça veut dire que les élèves de Seclin, de l'école Duthoit, ont voté aussi ?*
_**Anne-Sarah** : *oui mais y en a un qui a 8 ans et qui a voté aussi !*
_**Guy** : *Ah donc tu veux dire que c'est un critère d'âge... alors. Lui en quelque sorte il a été émancipé parce qu'il est passé avec une année d'avance ! On est bien d'accord. Donc y a des gens qui ont des années d'avance. Ils se sont émancipés par leur travail, et donc ils ont pris un peu d'avance sur les autres. Donc critère d'âge, ça veut dire que les élèves de 9 ans de Seclin ont voté pour nous aussi !*
_(Brouhaha) : *Nooon !*
_**Guy** : *Alors y a pas de deuxième critère ?*
_**Alice** : *Il faut être dans la bonne école.*
_**Guy** : *Donc ici, y aurait un critère de lieu : ce sont les gondecourtois, de l'école Prévert, bon. Donc âge 9 ans, le problème, c'est un enfant qui aurait 9 ans, et qui par exemple serait encore au CE2, il aurait doublé 2 fois : est-ce qu'il aurait voté ?* »
Hésitations parmi les élèves.

Nous reproduisons à dessein de longs extraits des discussions entre les enseignants et leurs élèves, pour insister sur le fait que l'accent est mis sur les règles, les formalités, la marche à suivre, les modalités qu'il faut respecter pour voter, en envisageant un éventail de scénarios élargi, et en cherchant les raisons de l'élaboration de telles règles. En passant presque l'intégralité du temps consacré à l'instruction civique à évoquer ces formalités, les acteurs n'en disposent plus pour envisager la « politique » selon un point de vue différent. Les consignes données sont énoncées de sorte qu'il faille comprendre que la réalité y est conforme,

indépendamment des règles informelles et implicites qui complètent les règles officielles.

Les enseignants sont conscients que ce type de présentation est classique et ne sort pas vraiment des habitudes scolaires : il s'agit de donner aux enfants un stock de connaissances. Là encore, quand nous demandons à ces enseignants ce qui les empêche de pratiquer les exercices qu'ils souhaiteraient faire, ils se réfèrent à la « neutralité scolaire », à la pression des parents (Martine : « *quand je fais cours, j'imagine toujours que les parents regardent* ») ou à la hiérarchie académique (Guy : « *on nous a dit d'appliquer les programmes, point* »). On se rend alors compte que les enseignants sont pris dans de fortes contraintes de rôles, entendus comme l'ensemble des comportements, des attitudes et des discours liés à l'occupation d'une position institutionnelle[895]. Les enseignants semblent agir conformément à une représentation de leur métier qui répond à des attentes solides, des usages qu'ils doivent respecter, comme la croyance selon laquelle il ne faut pas parler politique avec les enfants, ou alors en des termes déconflictualisés. Ces contraintes sont de plusieurs ordres et participent de la force contraignante du rôle d'enseignant : les attentes supposées des parents, les consignes hiérarchiques, constituent des mécanismes de neutralisation politique des conduites, et empêchent les enseignants de recourir à des exercices plus originaux. Les enseignants sont en effet demandeurs d'exercices innovants, d'un apprentissage de la politique qui dépasserait ses aspects formels mais que, pressés par différentes contraintes, ils s'auto-censurent. Du coup, ils considèrent que leurs cours d'instruction civique sont « *monotones* » (Bertrand) et « *peu vivants* » (Éric). Géraldine Bozec souligne que cette présentation formelle est conforme aux orientations des programmes et des ouvrages scolaires, et ses observations rejoignent cette approche : « *dans les cahiers d'élèves, ce sont le déroulement et les modalités des différentes élections, les principes de fonctionnement formels des institutions politiques (nombre de députés, périodicité des élections, type de fonction : législative, exécutive, etc.) qui sont décrits. L'éducation civique scolaire propose une vision des institutions politiques très éloignée de la réalité*[896] ».

De la même manière, au niveau des CME, les jeunes élus gondecourtois sont officiellement investis en préalable au conseil municipal adulte et après un discours du maire, tandis que les jeunes élus lillois sont invités à se rendre à une journée de formation appelée « séminaire d'intégration », au cours duquel leur est également enseignée la « bonne » manière d'exercer sa fonction d'élu. En présence de nombreux adjoints de la ville de Lille et d'élus des communes associées (Hellemmes notamment), les enfants sont d'abord répartis en différents séminaires théoriques en matinée, avant de se consacrer à un après-midi plus ludique fondé

[895] « Le concept n'est utile que dans les cadres définis d'interaction dans lesquels la définition normatives des modes de conduite "attendus" est particulièrement bien établie […] Ces cadres d'interactions sont presque toujours des lieux précis ou des types de lieux, dans lesquels se tiennent des rencontres régularisées dans des contextes de co-présence », GIDDENS Anthony, *La constitution de la société*, Paris, PUF, 1987, p. 136.

[896] BOZEC Géraldine, *Les héritiers de la République. Éduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui*, thèse citée, p. 469.

sur des jeux et différents ateliers dont l'intitulé évoque des problématiques définies comme citoyennes, et reliées à la vie politique institutionnelle, en témoigne la présence d'acteurs identifiés comme politiques. La politique n'est jamais envisagée selon des rapports sociaux de domination et selon une grille de lecture conflictuelle, mais uniquement du point de vue de l'intégration dans un monde nouveau, comme s'ils étaient jusqu'alors déconnectés du monde social.

> « *Après, les enfants assistent à une journée de séminaire, un séminaire d'intégration, avec tous les petits nouveaux. Y a des ateliers le matin, des ateliers l'après-midi, donc le matin, c'est plutôt des ateliers théoriques où* ***on leur apprend un peu dans quelle grande famille ils se retrouvent : donc la mairie, les services municipaux, les mairies de quartiers, les conseils de quartier, quel est le rôle d'un élu, comment on met un projet en place au CME****. Et ça ce sont des ateliers qui sont menés par des directeurs généraux, des élus de la ville, etc... et des anciens élus du CME qui reviennent. Et puis l'après midi c'est plus ludique : ce sont des ateliers qui sont menés en général par des associations, et où là, c'est plus pour leur montrer le champ d'action dans lequel ils vont pouvoir agir. Donc on a des ateliers sur le patrimoine, la sécurité routière, les premiers secours, le développement durable, etc etc...* » (Caroline T. animatrice).

L'organisation des séminaires dits « d'intégration » est assez significative de la vision de la citoyenneté et de la politique que promeuvent les CME. En février 2011, nous nous y sommes rendu et nous sommes orienté, un peu au hasard, vers l'atelier de formation intitulé : « *je suis élu : ça veut dire quoi ?* ». L'animation y est assurée par Vivian Ringot, adjoint au maire d'Hellemmes, et Véronique Bacle, adjointe au maire de Lille. Après une longue mise en route due à la présence de journalistes, un jeu de questions/réponses se met en place entre les élus (adultes) et les enfants, portant sur des sujets très généraux qui permettent de vérifier les connaissances des jeunes élus sur la ville ou sur le fonctionnement de certaines assemblées.

> _Vivian Ringot : « *un élu, ça représente quoi ?*
> _La ville, on dit nos idées.
> _La société.
> _Vivian Ringot : *Combien y a-t-il d'habitants à Lille ?* »
> Dans un joyeux brouhaha, les enfants répondent pêle-mêle :
> _« *960 000 !*
> _280 millions !
> _360 millions !
> _6854 !
> _50 000 !
> _*6 000 !* ». Véronique Bacle précise finalement que la ville est habitée par 260 000 personnes.
> _Vivian Ringot : *Combien il y a de conseillers municipaux ?* ». Les enfants répondent bruyamment et lancent une rafale de chiffres, à laquelle les élus répondent : « *c'est plus* », « *c'est moins* », « *on se rapproche* ». Il y a 61 conseillers municipaux.
> _Vivian Ringot : « *Pourquoi c'est un chiffre impair ?*
> _*Parce que ça termine par 1* (!)
> _Vivian Ringot : *euh, oui, mais c'est pour qu'il n'y ait pas d'égalité quand on vote, c'est parce qu'il faut trouver une majorité comme ça, une décision est forcément prise* ».

(...)
_Vivian Ringot : *Pourquoi on est représentatifs ? Que font vos parents, enfin, **j'espère qu'ils le font** ?*
_Voter
_Vivian Ringot : ***Voilà, très bien*** !
(...)
_Véronique Bacle : *est-ce que vous connaissez le maire de Lille ?*
_(Unanimité) *Martine Aubry !* »

Ces questions très générales visent à identifier des personnalités et à s'assurer que les enfants connaissent certaines procédures institutionnelles. Elles sont également accompagnées d'indications normatives sur la nécessité de voter et sur le fonctionnement de l'architecture institutionnelle municipale : « *une démocratie participative, c'est une démocratie où tout le monde donne son avis* » ; « *vous allez représenter toute la ville, mais plus particulièrement les enfants* ».

Les autres ateliers de cette matinée sont ainsi intitulés et accompagnés d'une brève présentation :

_« la démocratie participative, c'est quoi ?
Faire participer les habitants aux projets de leur ville, leur permettre de donner leur avis : c'est ça la démocratie participative. Pour les enfants, il y a le CME et l'intervenant t'expliquera ce qui existe à Lille pour les autres habitants »
_« les services municipaux, à quoi ça sert ?
Dans cet atelier, tu découvriras le fonctionnement de ta mairie et les métiers des personnes qui y travaillent. Tu apprendras également comment le CME et les services de l'Hôtel de ville collaborent ensemble dans la mise en place de vos projets »
_« un quartier, une mairie : pour quoi faire ?
Sais-tu qu'il existe une mairie dans chaque quartier ? Que des habitants sont désignés comme toi pour faire partie du Conseil de quartier ? Dans cet atelier, tu rencontreras des secrétaires de mairie qui te parleront du rôle des mairies de quartier »
_« le monde associatif
Au cours de ton mandat au CME, tu seras amené(e) à rencontrer et à travailler avec de nombreuses associations. Mais, sais-tu ce qu'est une association ? Dans cet atelier, l'intervenant te parlera de la vie associative lilloise »
_« les projets du CME de Lille
« D'anciens conseillers enfants te présenteront des actions qu'ils ont mises en place au cours de leur mandat, et t'expliqueront la façon dont on réalise un projet au CME »
_« Lille et ses 10 quartiers
Dans cet atelier, tu découvriras la ville de Lille et plus généralement la façon dont on 'fabrique' une ville à travers tous les projets qui sont en cours de construction dans les quartiers lillois »
_« la coopération, travailler ensemble
Maintenant que tu es élu(e), tu fais partie, avec d'autres enfants, du CME de ton quartier. Mais comment faire pour s'entendre avec des personnes que l'on ne connaît pas et réussir ensemble à mener à bien des actions pour le bien de tous ? Dans cet atelier, tu découvriras que la coopération, ça s'apprend ![897] »

L'après-midi a été consacré au « Rallye citoyen » : il s'agissait d'un jeu par étapes, à partir de thèmes généraux, afin de devenir « *un jeune citoyen lillois* ».

[897] Document de la mairie de Lille. Le dernier atelier fait référence à la présence dans le CME d'enfants « différents » et potentiellement en désaccord. Il s'agit cependant de désamorcer les conflits en favorisant la « *coopération* ».

Les étapes étaient : « *L'identité* », « *La République* », « *Les droits de l'enfant* », « *La prévention routière* », « *Le développement durable* », « *La mairie* », « *Le handicap* », « *La solidarité* », « *L'Europe* », « *Dessine moi la communauté* ». Les intitulés des ateliers et des formations théoriques semblent ainsi calqués sur les réalités adultes : l'apprentissage citoyen et politique semble plus que jamais être l'apprentissage des manières contemporaines de faire de la politique, dans une logique de reproduction de l'ordre politique dominant. Dans la mesure où cette « école de démocratie » s'intéresse principalement à la politique vue à travers ses mécanismes représentatifs et institutionnellement établis, tout se passe comme s'il s'agissait d'assurer la reproduction d'élus homogènes dans leur action. Ainsi, le CME de Lille, par l'encadrement qu'il assure à ses élus, peut être considéré comme une illustration de la « *nécessité propre à tout système institutionnel de produire, par les moyens de l'institution elle-même, les conditions de sa reproduction, en assurant en particulier le recrutement d'un corps d'agents interchangeables*[898] ». À un degré moindre, le CME de Gondecourt propose les mêmes schémas reproducteurs. Les domaines d'action des jeunes élus sont ainsi orientés par les pratiques actuelles : relations avec les associations, mise en avant des qualités d'écoute et de dialogue, présentation des acteurs institutionnels, initiation aux moyens dont disposent les élus.

Comme avec des éléments que nous avons mis en évidence dans notre deuxième partie, nous pouvons estimer que le travail des CME consiste en partie en une socialisation au rôle d'élu, et supposer dès lors que les enfants qui le fréquentent seront davantage disposés à une familiarité avec de nombreuses facettes des exigences de cette fonction. Ainsi, l'ordre politique instauré par les CME, en dépit de la « citoyenneté » revendiquée, renvoie à une conception très stricte de la démocratie, réduite au seul moment électoral pour la grande majorité des enfants puisque seuls les élus auront l'occasion de prolonger l'expérience par de véritables « séances » de travail collectif, mais qui sont elles aussi très liées à l'univers politique institutionnalisé. L'expérience des CME semble d'abord inculquer la norme qui est au cœur du système représentatif et qui fait du vote un acte valorisé et des arènes électives les bornes du politiquement pensable, l'apprentissage des règles du jeu politique se conjuguant avec l'idée implicite de leur intérêt pour elles-mêmes. Les CME, qui se présentent comme une innovation démocratique, restent cantonnés à des pratiques déjà largement consacrées par ailleurs. Implicitement, s'y dessine une « bonne » manière de faire de la politique, celle qui s'exerce dans les institutions établies et par la représentation issue d'élections. Cette identification de la vie politique aux arènes électives est flagrante si l'on s'intéresse aux sorties organisées par les CME, comme une visite au conseil général du Nord pour le CME gondecourtois, ou la mise d'un voyage de fin de mandat depuis 2004 pour le CME lillois, qui comprend la « *visite d'une*

[898] SUAUD Charles, *La vocation, conversion et reconversion des prêtres ruraux*, Paris, Minuit, 1978, p. 53.

institution républicaine[899] », ce qui, pour les enfants, « *permet de parfaire leurs connaissances sur nos institutions démocratiques*[900] ».

Tu viens d'être élu(e) ! Bravo !

Tes camarades t'ont fait confiance et t'ont désigné(e) comme leur porte-parole au sein du Conseil Municipal d'Enfants.

A présent tu dois certainement te poser de nombreuses questions, n'est-ce-pas ?

Quel est le rôle d'un élu ? Qu'attend-t-on de moi ? Quelles actions peut-on réaliser au CME ?

C'est pour répondre à toutes tes questions que Mme Véronique BACLE, élue en charge du CME, t'invite à ce Séminaire d'Intégration.

En participant à des ateliers animés par différents intervenants, tu auras, à la fin de cette journée, toutes les clés pour comprendre les responsabilités de ton futur mandat.

Alors regarde vite le programme !

Et n'oublie pas de renvoyer ton bulletin d'inscription dans l'enveloppe timbrée ci-jointe **IMPÉRATIVEMENT AVANT LE 20 JANVIER 2011 !**

A bientôt,

L'équipe du CME

[899] http://lille01.dedie.ate.info/fr/Citoyennete_-_Concertation/CME
[900] Règlement intérieur du conseil municipal d'enfants, ville de Lille

3. Des institutions qui fonctionnent harmonieusement : *« la démocratie, c'est une relation de confiance entre les électeurs et les dirigeants »*[901]

En mettant l'accent sur les institutions, les acteurs les plus visibles, et en insistant sur le fonctionnement officiel des règles sans s'attarder sur leur pratique, une absence est patente dans les discours adressés aux enfants : celle des groupes sociaux, des groupes culturels, des groupes en termes de genre, qui, par leurs prises de position, sont le moteur quotidien d'une vie politique qui ne serait pas envisagée qu'à travers des incarnations et des abstractions. La vie politique est perçue, du point de vue des enfants, par le prisme de « *ceux qui dirigent* » et de « *ceux qui ont le pouvoir* ». L'explication de ces mécanismes complexes n'est pas traitée. Sont mis en avant des fonctionnements abstraits, par exemple ceux des régimes politiques, chez Guy. Si l'instituteur dit vouloir entendre la manière dont les enfants envisagent les différents régimes politiques (« *moi ce qui m'intéresse, c'est ce que vous avez dans la tête !* » ; « *Non, non, ne cherche pas dans le dictionnaire, c'est ce qu'y a dans votre tête qui m'intéresse, parce que finalement, vous faites des choses sans savoir ce que vous faites* »), il dessine en pratique les contours de fonctionnements théoriques et n'en vient qu'à évoquer les personnalités les plus haut placées hiérarchiquement. Quand Guy demande à ses élèves ce que signifie « *la démocratie* », ce sont avant tout ses dirigeants qui sont évoqués.

> _**Anne-Sarah** : « *La démocratie c'est... une sorte de roi.*
> _**Guy** : *C'est une sorte de roi la démocratie...? Donc vendredi, tu es passée devant un roi ?*
> _**Anne-Sarah** : *Euh nooon... c'est pour choisir le... been...*
> _**Guy** : *Pour choisir ton candidat ? C'est quoi ton idée ?*
> _**Anne-Sarah** : *Choisir un candidat.*
> _**Guy** : *Démocratie, c'est choisir un candidat, c'est ça ta définition ? Et on passe devant un roi ?*
> _**Anne-Sarah** : *Non, pas un roi, mais quelqu'un qui a le pouvoir, une personne qui a le pouvoir* »
> _**Guy** : *Oui, mais il n'est pas question de roi ici, on verra ça avec le Moyen âge* ».

L'exemple de Anne-Sarah est révélateur du fait que les enfants perçoivent avant tout « *la démocratie* » comme le processus conduisant à la désignation d'un « *chef* » (Maxime), un « *commandant* » (Léo), ou un « *président* » (Mathilde). Pour eux, et c'est d'ailleurs la manière dont Guy présente son cours sur les régimes politiques, la démocratie se définit exclusivement par la désignation de ses représentants. Dans les différentes classes où le thème de la démocratie a été abordé, les élèves qui ont pris la parole en ont tous parlé par le biais des dirigeants et leur mode de désignation : « *la démocratie, c'est les gens qui votent pour dire qui ils veulent pour être chef* » (Marie) ; « *c'est là où on dit qui on veut pour qu'il*

[901] Martine, enseignante à Lille.

fasse pour nous » (Pierre) ; « *c'est là où on a un président* » (Lilia) ; « *la démocratie, c'est quand on a un monsieur qui dit à la télé "mes chers compatriotes"* ». Il semble ainsi que, dans l'esprit des enfants, la démocratie s'incarne avant tout en une personne qui en est à la tête et qui décident pour les autres. À la question de savoir qui détient[902] le pouvoir en France, nombreux sont ceux qui répondent « *Sarkozy !* », ayant identifié le président de la République comme la plus haute personnalité de l'État. Cette identification de la démocratie à une personnalité est cependant contradictoire avec la volonté des enseignants de transmettre l'idée que, en démocratie, le pouvoir appartient aux citoyens, peu importe qui en est à la tête. Ainsi, Bertrand insiste en demandant « *vous me dîtes que le pouvoir en France, on est dans une démocratie, c'est Sarkozy. Est-ce que vous en êtes sûrs ?* ». Martine, à Gondecourt, a une interrogation similaire : « *donc pour vous, c'est le président qui décide pour nous. Tout le monde est d'accord ?* ». Guy demande : « *on revient sur ce qu'avait dit Thomas : la démocratie, c'est une forme de gouvernement. Alors, quelle est cette forme de gouvernement ? Quelle serait cette forme de gouvernement ? Qui est-ce qui gouverne ? Qui est-ce qui décide ?* ». Ces questions ne suscitent pas, dans un premier temps, les réponses escomptées, puisque les enfants persistent à considérer que « *le pouvoir, c'est Sarkozy* » (Margot), « *la démocratie, c'est un gouvernement où y a le président* » (Nassima). Puis, quand les instituteurs signalent que ce n'est peut-être pas forcément le président qui a le pouvoir, après un instant de réflexion, les enfants identifient alors le pouvoir à d'autres figures, elles aussi élues : « *ah mais non, le pouvoir, c'est le maire qui l'a ! La mairie !* » (Mathilde), « *y aurait pas les députés qui gouvernent ?* » (Basile), « *y a pas que le président qui est élu* » (Pia). Les enfants n'en démordent pas : le pouvoir appartient à ceux qui sont élus.

> **_Guy** : « *Alors c'est le maire, donc ça sert à rien d'élire le conseil des enfants, si c'est le maire qui choisit ! Et si c'est le président de la République qui choisit, alors ça sert à rien de voter ! Comment ça se passe au conseil des enfants ?*
>
> **_Pierre** : *On discute pour avoir un projet, après on monte les accords.*
>
> **_Guy** : *Les projets sont choisis comment ? Alors attendez... projet. Les projets que vous avez proposés les élus, ils viennent de où ? Pia !*
>
> **_Pia** : *Ben ça vient du programme, en fait on prend l'accord du maire, après...*
>
> **_Guy** : *Alors attends, le projet, il vient du programme...*
>
> **_Pia** : *Oui, on prend des idées du programme qu'on a fait, parce qu'ils ont bien aimé. Après on demande des accords, et puis la somme d'argent.*
>
> **_Guy** : *Des accords, des accords à qui ?*
>
> **_Pia** : *Aux adjoints et au maire.*
>
> **_Guy** : *Donc, vous faites un projet, vous choisissez un projet, et ensuite vous voyez si c'est réalisable.*

[902] C'est par facilité de langage que nous utilisons ce verbe et le relions au « pouvoir ». Nous privilégions en effet, d'un point de vue sociologique, une approche du pouvoir en termes relationnels (CHAZEL François, « Le Pouvoir », in BOUDON Raymond (dir.), *Traité de sociologie*, Presses universitaires de France, 1992) plutôt que substantialistes (MARUYAMA Masao, « Some problems of political power », in *Thought and Behavior in Modern Japanese Politics*, Oxford, Oxford University Press, 1963, p. 268-269 ; trad. franç. partielle in BIRNBAUM Pierre (éd.), *Le Pouvoir politique*, Paris, Dalloz, 1975, p. 19-22.

_**Pia** : *Oui, avec l'argent qu'on a, et si le maire et si les conseillers municipaux veulent bien aussi.*

_**Guy** : *Donc votre idée est reprise par le conseil municipal, validée, et dans ce cas, ça aboutit. Donc finalement vous êtes obligés de passer par qui ?*

_Quelques-uns : *Par le maire !*

_**Guy** : *C'est à dire celui qui a...?*

_*L'argent*

_Le dessus

_Le pouvoir

_**Guy** : *Oui mais la décision c'est vous qui la prenez quand même ! Tout le monde, on passe devant quel pouvoir ?*

_**Pia** : *La loi, la règle.*

_**Guy**: L*e maire va dire que c'est possible ou pas en fonction de quoi ? Si vous décidiez le projet de faire une grande roue à Gondecourt, qu'est-ce qui va déterminer...*

_**Une élève** : *Ben par exemple la piscine on n'a pas pu le faire car comme c'était un petit village...*

_**Guy** : *Alors quel est l'élément qui fait qu'un projet peut être accepté ou pas ?*

_**Un élève** : *Le coût.*

_**Guy** : *Ah, le coût ! Donc : réalisable, place, le coût. Et autre chose ? C'est à dire que si M. le maire décidait, toi tu m'as parlé d'une piscine, même si c'est lui le maire, et qu'il demandait à tout le monde et que tout le monde serait d'accord "ah oui on veut une piscine à Gondecourt", finalement, en bout de course, qu'est ce qui va aussi décider de la chose ? Ben l'argent, donc ce qui est raisonnable et ce qui est un petit peu déraisonnable, ce qui est faisable ou non* ».

À travers l'exemple du CME, Guy signifie à ses élèves que si le maire ou, plus généralement, une personne qui dispose d'un pouvoir exécutif, est amené à prendre une décision, ce n'est pas de son seul fait, de manière unilatérale, mais parce qu'il est le produit d'une volonté collective qu'il représente. Autrement dit, l'idée est de faire comprendre que, en démocratie, le pouvoir est aux citoyens. En outre, Guy souhaite également exposer le fait que le pouvoir n'est pas tout puissant et est soumis à des contraintes, notamment financières : « *il ne suffit pas de dire "je veux" pour faire ce qu'on a envie de faire !* ». Cette dernière explication vise à relativiser l'impression laissée par les enfants de la possibilité d'agir à sa guise quand on est élu, sans obstacle, autre que d'ordre financier. On retrouve cette même idée chez Laurent, qui énonce qu'il faut « *agir dans les limites du raisonnable, c'est à dire le financièrement raisonnable* », en réponse à une élève qui souhaite la construction d'une piscine dans la commune.

_**Guy** : « *Bon, donc le président, ou le maire, il est élu comment ?*

_*Par les habitants !*

_*Par le peuple !*

_**Guy** : *Donc il est élu comment ? Par le suffrage universel ! Et ça n'a pas toujours été comme ça. Vous verrez que sous la IIIe République, ne votaient que les français qui payaient des impôts. Donc tous ceux qui ne payaient pas des impôts, les pauvres, n'avaient pas le droit de vote. On appelait ça le suffrage censitaire. Tous ceux qui payaient des fermages (une élève intervient, inaudible) Et en plus ! Tu as raison : le suffrage universel était uniquement masculin. Non seulement il fallait payer des impôts, mais en plus, on devait être un homme. Bien. En démocratie, une personne est élue par le suffrage, par le vote.* ***Qu'est-ce qui est donc souverain, quand on est élu*** *?*

Une élève : *C'est la souveraineté nationale.*

_**Guy** : *Oui, c'est la souveraineté nationale !* ***Donc qui détient le pouvoir finalement, chez nous ?***

_*Sarkozy !*

_**Guy** : *Alors ! Est-ce que c'est le président qui a le pouvoir ?*

_Non

_Non parce qu'il faut l'accord des autres, si y a que lui qui veut...

_**Baptiste** : *c'est tout le monde.*

_**Guy** : ***Tous ceux qui ont donné le pouvoir au président, donc une majorité, c'est ceux qui ont donné le pouvoir au président. Donc, le président, il fait ce pour quoi il a été élu.*** *Donc on revient à nos élus du conseil municipal des enfants. Tout à l'heure, j'ai demandé comment est-ce que l'on faisait. Et Pia a dit que les élus cherchaient à appliquer leur programme. Le programme pour lequel ils ont été élus.* ***Élus grâce à qui*** *?*

_*À nous*

_**Guy** : *Donc* ***qui est-ce qui décide en fin de compte ?***

_**Gilles** : *les électeurs !*

_**Anne-Sarah** : *c'est les élus, grâce aux électeurs.*

_**Guy** : *Voilà. Les élus vous représentent tous* ».

La démonstration que tente Guy, en prenant comme exemple le CME, vise à convaincre l'ensemble des élèves que, dans le cadre des CME, puis, plus tard, en tant que citoyens, ce sont les électeurs qui ont le pouvoir, et les élus tirent « leur » pouvoir de leurs électeurs. Dans l'ensemble des classes ayant abordé la question de la démocratie, nous assistions à cette tentative d'inculcation d'un idéal démocratique, dans lequel « *les élus tirent leur force de ceux qui les ont élus* » (Laurent) ; « *le pouvoir, ça ne se prend pas comme ça, il faut se présenter devant des gens, qui votent* » (Sabine) ; « *la démocratie, c'est une relation de confiance entre les électeurs et les dirigeants* » (Martine). Ce qui frappe, dans les propos des enseignants, c'est l'équivalence entre la démocratie idéale, telle qu'ils la présentent, et la démocratie réelle. La démocratie est moins conçue comme un espace politique au sein duquel s'expriment des tendances contradictoires et parfois opposées, que comme un système politique dont les mécanismes électoraux désignent naturellement et comme par enchantement les plus compétents, les plus dévoués, pour représenter des individus conscients, informés de leurs choix, et qui n'auraient pas l'idée de questionner un fonctionnement aussi harmonieux. En mettant l'accent sur les idéaux théoriques des régimes démocratiques, les enseignants taisent les questions des inégalités face au vote et, plus généralement, les inégalités face à la politique et, à un degré encore supérieur, les inégalités, et les décalages entre théorie et pratique. En recourant à des analogies entre la manière dont la démocratie fonctionne et les élections dans les CME, les enseignants posent une équivalence entre les citoyens de demain et les apprentis-citoyens d'aujourd'hui, pour qui les CME sont l'expression de l'extension des domaines couverts par la « citoyenneté »[903].

[903] On retrouve en effet des « citoyens » en de nombreux endroits, dans l'entreprise, l'armée, et donc l'école (RÉMOND René, « Être citoyen partout » in BADIE Bertrand & PERRINEAU Pascal. *Le citoyen. Mélanges offerts à Alain Lancelot,* Paris, Presses de Sciences Po, 2000, p. 37-50). Si l'école républicaine s'est longtemps attachée à former les futurs citoyens, elle inscrit désormais son action dans la logique d'un exercice immédiat de la citoyenneté, se transformant en « *l'idéal même d'une école véritablement démocratique* », BARRÈRE Anne & MARTUCCELLI

Dans la mesure où les citoyens, futurs, dans la société, ou actuels, dans le cadre scolaire, disposent de droits politiques démocratiques, et particulièrement en France, ils sont considérés comme les acteurs du devenir commun de la société. Ces droits fondent le devoir de participer : ne pas en jouir reviendrait à se détourner d'un idéal démocratique présenté comme une chance et un un régime qualitativement supérieur, ce que l'on ressent bien quand il est comparé à d'autres formes d'organisations politiques vues comme non souhaitables : « *l'oligarchie* » et « *la monarchie* » chez Guy, « *la dictature* » chez Sabine, « *la tyrannie* » pour Juliette, ou « *un système dans lequel les citoyens ne peuvent pas s'exprimer* » pour Laurent.

C'est par le prisme de la détention du pouvoir que les enseignants procèdent à une typologie des régimes politiques. Guy en distingue trois : la démocratie, l'oligarchie et la monarchie.

> _**Guy** : « *Regardez un peu en dessous, j'ai ajouté 3 mots : monarchie, oligarchie et démocratie. Alors oligarchie c'est davantage le programme de sixième. Monarchie, par contre, vous connaissez. Donc qui gouverne dans une monarchie ?*
> _**Une élève** : *le roi.*
> _**Guy** : *Le roi, donc combien de personnes ?*
> _*Une*
> _**Guy** : *est-ce qu'elle se fait aider ?*
> _*par des ministres.*
> _*Par des Premiers ministres*.
> _**Guy** : *Par des conseillers, un peu des ministres, d'accord. Qui est-ce qui décide ?*
> _**Mathilde** : *Le roi*
> _**Guy** : *Donc combien de personnes ? Une seule. Quelle différence avec nous ? On est dans quelle forme de gouvernement ici ?*
> _**Paul** : *En démocratie.*
> _**Guy** : *En démocratie. Alors qui gouverne en démocratie ?*
> _**Gilles** : *Le président.*
> _**Guy** : *Alors c'est une seule personne aussi !* ***Vous pensez pas qu'y a un système qui est mieux quand même ?***
> _**Anne-Sarah** : *Il y a les ministres.*
> _**Guy** : *C'est lui qui les choisit. Donc il va choisir des gens qui vont dire comme lui !*
> _**Julie** : *Le roi reste jusqu'attend qu'il meure, alors qu'un président, il reste jusqu'au vote.*
> _**Guy** : *Ah ! Donc quelle est la différence entre un monarque et un président ?*
> _**Julie** : *Le monarque il reste plus longtemps. Et au dessus du président, il y a aussi l'État.*
> _**Guy** : *Ah tu veux dire que le président il peut pas tout faire, il peut pas faire tout ce qu'il veut. Et pourquoi ? Qu'est-ce qui est plus fort que les décisions du président ?*
> _*La loi.*
> _La République française.
> _**Guy** : *La République, oui. Et tous les textes de la République ? Ils sont réunis dans quoi ? Le texte le plus fort en France ..? LA CONSTITUTION. C'est tout ce que doit respecter la forme de gouvernement* ».

Danilo, « La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique », *Revue française de sociologie*, 1998, vol. 39, n°4, p. 651-671.

L'opposition entre la démocratie, présentée comme le pouvoir des citoyens, et la monarchie, présentée comme le pouvoir d'un seul, permet d'effectuer une comparaison qualitative entre les deux formes de régimes : la démocratie, c'est « *mieux* ». Pour Martine, « *la société était très inégalitaire en monarchie, c'est pour ça qu'on a mis en place la République* ». On note ici que les actes sont implicites, ils ne sont pas le fait d'hommes et de femmes et semblent s'imposer sans autre forme d'explication. La seule énonciation de certains termes, comme « démocratie », « République », « loi », « constitution », ou la référence à un « on » impersonnel qui a agi à un moment donné semblent se suffire à elles-mêmes pour que ces concepts aient des effets réels, indépendamment de la manière dont ils sont utilisés, contournés ou investis par différents acteurs, ou employés comme ressources plutôt que comme contraintes. Évoqués de cette manière, ils semblent toujours constituer un cadre dans lequel agir, sans que l'on ne s'attarde sur les forces qui les traversent et les manières dont on pourrait les questionner voire les remettre en cause. Ainsi, pour Bertrand, la démocratie est « *immuable* », tandis que « *le gouvernement fait des lois que les citoyens appliquent* », sans que ne soient développés plus longuement l'élaboration ou les résistances que certaines productions législatives suscitent. En outre, présentés sous cette forme, les différents régimes politiques sont « déshistoricisés », seulement étudiés dans leurs manifestations et leurs conséquences, réduits à l'incarnation de certaines idées et de certains mécanismes, et pas comme le résultat de processus sociaux, politiques, et historiquement situés. Les régimes politiques apparaissent alors comme des réalités statiques, figées, et non comme des phénomènes vivants, en permanente évolution, dont il s'agirait d'identifier les dynamiques, et non leurs caractéristiques figées. L'approche de la politique par les régimes, et la répétition de leurs caractéristiques offrent un tableau simpliste de ce qui la constitue.

> _**Guy** : « ***Monarchie : gouvernement d'un ; démocratie : gouvernement de tous ceux qui sont en âge d'exprimer leur voix*** *; l'oligarchie, vous le verrez l'année prochaine, quand vous ferez l'Antiquité, à Sparte, par exemple.* ***Gouvernement de un, gouvernement de tous, est-ce qu'il n'y a pas une sorte de gouvernement entre les deux ?***
>
> _**Anne Sarah** : *Les parents.*
>
> _**Guy** : *Non, pas les parents. Réfléchissez bien : y en a un qui dirige, tous qui dirigent, le peuple, qui choisit quelqu'un que le peuple a choisi, pour appliquer un programme, et entre deux y a rien ? C'est soit un, soit tous ? (silence) Y a rien entre deux ? Qu'est-ce qu'il peut y avoir entre deux ? Alleeeez ! Faites un petit peu, une analyse mathématique ! Un, tous ! Alors, entre un et tous, y a pas quelque chose entre les deux ? Ben ça, c'est votre programme de l'année prochaine les enfants ! Et vous allez beaucoup réfléchir là-dessus l'année prochaine ! Oui ? Répète parce qu'Aymeric il écoute plus !*
>
> _**Une élève** : *Quelques-uns.*
>
> _**Guy** : *Quelques-uns. Effectivement. Le pouvoir qui est aux mains de quelques-uns, ça s'appelle, une oligarchie. Alors une oligarchie, c'est tout un petit groupe qui dirige. Par exemple, chez les Spartiates, ce n'était que la caste des... soldats, des Spartiates, qui était une classe élue, qui se cooptait, qui était ensemble, et eux avaient tous les pouvoirs, et tous les autres n'en avaient aucun. Alors pour vous donner une petite idée de ce qu'était la société chez les Spartiates, et bien les Spartiates avaient pour mission, par exemple, plusieurs*

fois dans l'année, de sortir la nuit pour tuer des gens qui n'étaient pas de leur caste, pour maintenir la terreur sur leur peuple pour garder le pouvoir, d'accord ? Donc les Spartiates, c'était une sorte de dictature de tout un groupe qui maintenait les autres sous leur gouvernement, et c'est eux qui choisissaient bien sûr la direction de la Cité. ***Donc les oligarques, c'est un petit groupe, en général un groupe qui a les mêmes idées hein, les mêmes objectifs, les mêmes pouvoirs, la monarchie, c'est un seul qui dirige, et la démocratie, c'est tous ».***

La connaissance des différents types de régime et l'attachement à la démocratie sont considérés comme primordiaux par les enseignants, qui, volontairement ou pas, marquent une nette préférence pour l'approche démocratique, soit en l'exprimant clairement, comme nous l'avons vu avec Guy auparavant, soit en cherchant à contredire un élève dont le propos s'éloigne de l'idéal démocratique. Par exemple, à Lille, Sofia indique, à propos des SDF, que « *parfois, les décisions prennent du temps parce qu'il faut demander l'avis de tout le monde, alors que il faut faire vite* ». Elle estime alors que cette lenteur est imputable au caractère démocratique de la décision d'agir : « *des fois il faut faire vite et être un peu plus fort quoi, je sais pas comment dire* ». Elle approuve ensuite quand son instituteur, Bertrand, lui souffle le mot « *autoritaire* ». Bertrand souligne alors qu'un régime autoritaire n'est pas souhaitable : « *là, tu me parles d'un problème particulier, mais imagine qu'on n'ait pas le droit de dire ce qu'on pense et qu'on soit toujours forcés ?* ». Les préférences exprimées vont même parfois au delà des questions institutionnelles. Toujours avec l'idée selon laquelle il existerait un fonctionnement idéal de la démocratie, avec des événements « bons » et d'autres « mauvais », des péripéties « normales » ou « anormales », Guy estime, devant ses élèves, que l'élimination du candidat du parti socialiste au premier tour de l'élection présidentielle en 2002 relève d'un dysfonctionnement : « ***quand les gens votent pas****, préfèrent s'occuper de leurs loisirs, en démocratie, et ben qu'est-ce qui se passe ? On l'a vu en France, y a pas si longtemps,* ***on s'est retrouvés avec des choses un petit peu curieuses !*** ». Laurent, quant à lui, s'inquiète de l'ignorance de ses élèves sur les dictatures :

_**Laurent** : « *Quelqu'un qui gouverne seul, et qui n'est ni roi ni monarque, comment on va l'appeler, celui qui dirige tout seul, qui prend toutes les décisions ?*
_*Commandant.*
_**Laurent** : *Celui qui dirige un pays, en décidant tout tout seul ? Et même ceux qui sont pas d'accord avec lui, il peut même arriver qu'il les élimine.*
_Général.
_**Laurent** : *Non, je vous demande pas un grade hein. Deuxième guerre mondiale ?*
_**Katarina** : *Hitler.*
_**Laurent** : *Alors, quelle est sa forme de gouvernement ? Il dirige bien tout seul lui, est-ce qu'on dit que c'est un monarque ?*
_*Nooon !*
_**Laurent** : *Un président ? Le président Hitler ?*
_*Colonel.*
_*Celui qui a déclaré la guerre.*

_**Laurent** : *Alors, quelle est sa forme de gouvernement ? Dites donc, y a du boulot hein ! Quand on sait pas reconnaître les formes de gouvernement,* ***c'est inquiétant pour l'avenir !***

_*Universel.*

_**Laurent** : *Il prend des décisions universelles, oui, mais ça s'appelle comment ? Sa forme de gouvernement ? On va redonner les définitions hein ! C'est pas un oligarque, même si y a des gens qui suivent ses idées, c'est lui qui décide de tout. Il arrive même à faire peur aux gens qui sont d'accord avec lui. Alors quel nom commun on donne devant le nom de Hitler ?*

_Le chef.

_**Laurent** : *En allemand c'est "le Führer", ça veut dire celui qui dirige le... conducteur. Mais en français, on l'appelait comment Hitler, c'est un quoi ?*

_Un allemand.

_**Laurent** : *Sa forme de gouvernement ? Il décide tout tout seul, il élimine ses opposants, il ne prend conseil de personne... On va pas attendre deux heures hein...* ».

Il écrit « dic... » au tableau.

_« *Dictateur !*

_**Laurent** (ton las) : *Un dictateur... Donc si je suis tout seul et que je décide et que j'applique mes idées sans m'occuper des autres ni du bien du peuple, dans mon bien propre ou celui d'un groupe, je suis un dictateur.* ***Il y a du travail, car il faut le savoir ça, quand on est citoyen !*** ».

Ne pas connaître un régime assimilé à un danger est considéré par Laurent comme inquiétant, comme si les enfants, en ne sachant pas reconnaître quelle forme de pouvoir les gouvernait, étaient davantage exposés à la subir, et comme si les « dangers » qui guettaient les futurs citoyens n'étaient liées qu'à la forme du régime politique, sans prendre en compte la manière dont des formes d'apparence plus « douces » sont investies par leurs acteurs. Jean-François nous a fait part de sa « préoccupation » quand l'une de ses élèves, Amandine, lui citait le nom de Marine Le Pen sur le même ton que celui qu'elle utilise pour évoquer d'autres candidats : « *je suis sûr qu'il y a quelques années, on n'aurait jamais parlé d'un Le Pen normalement. Ce ne sont quand même pas des démocrates ces gens-là !* ». Ces quelques remarques d'enseignants laissent paraître l'idée que, pour eux, les cours d'instruction civique s'assimilent à une véritable mission citoyenne : celle d'orienter les enfants vers le « bon » chemin, démocratique, mais sans jamais en détailler le fonctionnement réel, en ne s'arrêtant que sur les aspects les plus formels des régimes politiques. Cependant, il n'est pas évident que, dans ces cas jugés « inquiétants » par les enseignants, les enfants concernés aient réellement des sympathies pour les régimes autoritaires pour l'une, ou pour Marine Le Pen pour l'autre. Les remarques enfantines résultent de la manière dont on leur présente les choses, dans le cadre de cours où les régimes ne sont évoqués que par le biais de ce qu'ils ont de plus évident. Si Sofia souhaite un peu plus d'autorité pour les problèmes liés aux SDF, il ne s'agit d'une part pas d'autorité en vue d'une répression : elle souhaite qu'ils soient relogés au plus vite. Il ne s'agit donc pas d'une volonté d'user d'autorité pour un projet de société visant à exclure certaines personnes, par exemple. D'autre part, elle nous indique plus tard qu'elle aurait « *bien voulu parler du régime politique des parents* ». Intrigué par cette remarque, nous lui demandons ce qu'elle entend par là, et elle nous dit que « *les parents, c'est*

comme un régime politique parce qu'ils punissent, surtout mon frère, un peu moi aussi mais moins, et c'est pas chouette ». Ces propos appellent deux remarques. D'abord, Sofia utilise le terme « politique » pour un domaine bien éloigné de la sphère institutionnelle, en l'occurrence la sphère domestique, familiale, car elle y voit manifestement des relations d'autorité et de pouvoir, des inégalités voire des injustices. Elle adhère donc à une vision de la politique bien plus large que celle habituellement utilisée, et semble la définir par des critères relationnels et conflictuels. Ensuite, en considérant que les punitions de ses parents ne sont « *pas chouettes* », elle invalide son goût supposé pour l'autorité, tel que son enseignant nous en fait part. Il semble davantage qu'en ayant précédemment demandé de l'autorité pour les SDF, elle a souhaité signifier l'urgence de certaines situations. Son instituteur, Bertrand, paraît avoir appliqué sur Sofia une grille de lecture politique qui apparente l'évocation de « l'autorité » à des penchants anti-démocratiques, alors que le malentendu relève plutôt d'une question de vocabulaire ou d'un cas isolé, en réaction à la présentation d'une forme de gouvernement (« la dictature ») par ses aspects expéditifs dans les prises de décision. Sensible au sort des SDF, Sofia y a vu un moyen d'apporter une solution à leurs problèmes, mais apparemment sans intention « malveillante ». Quand nous lui rappelons ce que lui a dit Bertrand (« *imagine qu'on n'ait pas le droit de dire ce qu'on pense et qu'on soit toujours forcés ?* »), elle nous répond que « *ça n'a rien à voir, moi je veux pas qu'on puisse pas parler* ». Et le cas d'Amandine, dont l'instituteur s'inquiète qu'elle parle de Marine Le Pen comme les autres personnalités politiques, semble relever aussi d'une forme de distorsion entre ce que les instituteurs ont à l'esprit et la façon dont les enfants perçoivent une même situation : Amandine nous dit qu'elle a « *vu Marie (sic) Le Pen à la télé* ». Quand nous lui demandons son avis sur elle, elle ne répond pas en des termes idéologiques, qu'elle ne maîtrise pas, mais nous parle de sa coiffure et de sa voix. Puis elle nous donne les noms d'autres personnalités – et pas que politiques – vues à la télévision.

L'évocation de la politique en classe, par le prisme des régimes politiques, en offre donc une vision par les institutions, sans que ne soient mentionnés les individus qui les investissent et les font évoluer. Lorsque la politique s'incarne, c'est autour d'individus majeurs (Sarkozy devient l'exemple du président en démocratie, Hitler est la dictature, le maire est la commune, les Spartiates sont l'oligarchie). À ces figures s'ajoutent « la République », « la Constitution », « la monarchie », toutes construites comme des invariants unifiés. Les régimes politiques sont traités de façon théorique, réduits à leur plus simple expression : ainsi dépouillés des acteurs qui les modèlent, ils donnent l'impression de fonctionner selon leur modèle idéal-typique, de façon fluide selon des schémas bien établis. Vus « d'en haut » les seules contraintes évoquées qu'ils puissent rencontrer sont financières. Au-delà de ces présentations formelles, les enseignants tentent clairement de transmettre un modèle en affichant des préférences et en

tentant de « raisonner » les élèves qui s'éloignent du « droit chemin » (démocratique). Ce type de présentation de la « politique » dans les classes offre l'avantage de donner la parole aux enfants et d'avoir ainsi un aperçu de leurs représentations, mais selon une définition qui révèle avant tout leurs connaissances, forcément parcellaires, sur les institutions. Ce n'est que quand un enseignant leur demande quelques précisions sur des propos que les enfants peuvent davantage dévoiler des conceptions politiques plus larges. Mais les incompréhensions sont parfois de mise avec des enseignants qui projettent sur les enfants leurs propres représentations et raisonnements, sans prendre en compte la manière dont ces derniers envisagent leur rapport aux faits qui leur sont présentés.

Finalement, le seul moment où nous avons été témoin d'un exercice pratique et de réflexion collective, c'était à propos d'une question liée à la procédure électorale : « l'anormalité » soulevée par l'élection d'enfants issus d'une classe où il y avait peu de candidatures, grâce au fait que la quasi-totalité des voix de cette classe leur ait été attribuée, a poussé Guy à réfléchir à un moyen d'éviter à l'avenir ce genre de « désagrément » :

> _**Guy** : « *Donc c'est Eva et Nathan qui ont été pris comme suppléants. Alors regardez bien, c'est aussi la difficulté de la démocratie, parce que dans cette classe, y a moins d'élèves qui étaient intéressés pour défendre les idées des enfants au CME, ici y en avait plus. Mais en étant plus intéressés, qu'est ce qui se passe au niveau des voix ?*
>
> _*Elles sont diminuées*.
>
> _**Guy** : *Oui, la quantité de voix est moins importante. Donc finalement dans cette classe là,* ***ils ont été désavantagés****, c'est un petit peu ce qui se passe quand il y a des élections : quand dans un parti, il y a plein de candidats, qu'est-ce qui risque d'arriver ? Et ben ils sont pas élus ! Pourquoi ?*
>
> _*Parce qu'ils sont beaucoup trop !*
>
> _**Guy** : *Parce qu'ils sont beaucoup trop, et donc la quantité de voix...et voilà, et voilà ! Donc faut faire attention, tiens, en ce moment, dans notre société, on parle de quoi ? Que ce soit la gauche ou la droite, bon... plus la droite, la droite ils ont eu ce problème, mais pour la gauche, y a beaucoup de candidats pour l'élection présidentielle, donc quand y a trop de candidats pour être président ou présidente, qu'est-ce qu'ils veulent faire pour leur parti ?*
>
> _**Thibault** : *Éliminer les autres.*
>
> _**Guy** : *Mais comment on va faire ? Si on l'enlève de force, c'est une dictature ! Alors comment on fait ? Qu'est-ce qui se passe en ce moment avec la gauche, vous entendez qu'ils veulent faire quoi ? Par exemple ici, il y a beaucoup trop de candidats, qu'est-ce qu'on pourrait faire l'année prochaine pour qu'il y en ait autant dans chaque classe, pour pas qu'on soit désavantagés ?*
>
> _*Il faut qu'il y ait le même nombre de listes dans chaque classe.*
>
> _**Guy** : *Oui, alors imagine que l'année prochaine, y en a quand même 9 qui se présentent.*
>
> _*Les derniers qui ont posé leur candidature, on les enlève.*
>
> _**Guy** : *Les moins rapides ? Donc toi tu dis : ceux qui n'ont pas été assez vite, on les élimine !*
>
> _*On dit maximum 5 !*
>
> _**Guy** : *D'accord, mais s'il faut plus de 5 listes, comment on fait pour choisir ?*
>
> _**Baptiste** : *On fait un vote dans la classe.*
>
> _**Pia** : *On fait 2 tours.*

_**Guy** : *On fait 2 tours... Alors Baptiste et Pia, c'est un peu la même idée. Donc c'est une sorte de vote à deux étages, d'abord un vote à l'intérieur, comment on appelle ça ? Ségolène Royal, Dominique Strauss-Kahn, ils veulent faire quoi ? On appelle des élections...pri.. ?*

_*Présidentielles.*

_*Primordiales.*

_**Guy** : *Primaires, ça veut dire "premier", donc l'année prochaine, y aura peut-être ça, vous avez pas dit le bon mot, une première série d'élections* ».

Ainsi, même la démocratie présente des « dysfonctionnements », qu'il convient de résoudre. Cet exercice permet aux enfants de réfléchir de façon pratique sur un cas concret, mais toujours lié à l'aspect électoral de la politique. Le but du travail est posé en termes normatifs : il convient d'améliorer le déroulement de l'élection, à partir d'un idéal selon lequel il s'agit d'élire les meilleurs candidats, selon les principes qui ont été posés auparavant. Mais il n'est pas question de se livrer à des exercices concrets sur des dimensions qui dépasseraient les seules formalités procédurales.

Quels effets ces présentations peuvent avoir sur les enfants ? La démocratie, érigée en modèle, n'y est présentée que sous l'angle de la participation électorale et de la désignation des gouvernants. Le rôle du citoyen, dans cette configuration, est réduit à une participation intermittente, et l'impression est donnée de ne vouloir donner l'idée que d'un « citoyen électoral », sans autre considération que son intérêt « naturel » pour le vote, procédure considérée comme naturellement « bonne » puisqu'elle est le signe de l'appartenance du pouvoir au peuple. Les différences et oppositions effectuées avec d'autres formes d'organisation politique laissent penser que la démocratie, par la seule existence du vote, est souhaitable car elle garantirait la souveraineté populaire, sans autre considération pour les autres formes d'expression politique, moins visibles, hors des échéances électorales, qui consistent en l'expression et en la confrontation d'intérêts sociaux divergents, en des rapports de force pour faire valoir certaines représentations du monde sur d'autres, ou en des prises en compte du politique détachées de la sphère institutionnelle. Finalement, la présentation de la politique dans le cadre scolaire donne l'impression que le monde politique est dépourvu de conflits.

4. Un monde sans conflit politique

Si les enseignants et animatrices nous déclarent ne pas attacher d'importance particulière à la nation française, en pratique, les éléments que valorisent les adultes sont, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, liés à un héritage national, qui met en avant un modèle idéal de citoyenneté construit sous la IIIe République. La communauté nationale reste ainsi le cadre de référence dans l'apprentissage de la citoyenneté, ce que Norbert Élias posait déjà comme hypothèse. Les exemples que donnent les adultes sont parfois tirés de l'histoire, avec quelques références étrangères, mais la plupart des figures mobilisées font

partie de celles que l'on retrouve en France : le maire, le Premier ministre, le président de la République... Les institutions politiques auxquelles il est fait référence sont nationales (Assemblée nationale, le plus souvent). Les formes de gouvernement présentées présupposent l'existence d'un cadre national : les formes d'organisation supra-étatiques, au niveau européen par exemple, ne sont pas évoquées. Ces tendances que nous avons observées confirment l'hypothèse posée par de nombreux chercheurs sur la socialisation politique des enfants et des adolescents selon laquelle l'école détient un rôle majeur dans la construction d'un lien entre les individus et leur nation[904]. Ces constats reviennent à reconnaître que le rapport au politique reste basé sur des rapports à des collectifs. Implicitement, les valeurs auxquelles on demande aux enfants de s'identifier, par rapport à d'autres, reviennent à souligner que le politique est porteur d'une dimension conflictuelle. Cependant, ces valeurs sont perçues comme faisant l'unanimité, et ne s'inscrivent plus dans un contexte historique marqué par « *l'amour de sa patrie*[905] » et par l'opposition directe à d'autres nations. Les connaissances transmises se réfèrent en premier lieu à l'exemple français, comme si cette démarche était naturelle et sans qu'elle ne pose question ni se s'inscrive dans un nationalisme de combat. On a ainsi une forme de socialisation nationale qui ne dit pas son nom, qui ne nécessite pas l'énonciation explicite de références à la nation. Il suffit aux enseignants de parler de connaissances dans le cadre national pour que celui-ci devienne familier[906] : en faisant de la nation un familier, l'instruction civique contribue à faire de l'enfant un national. La dimension conflictuelle de la construction de l'enseignement national a perdu de sa force, et tout se passe comme si l'ensemble des acteurs partageaient un large éventail de valeurs communes.

Dans ce contexte, le politique en tant qu'expression d'identités collectives en opposition[907], et non comme valorisation de singularités individuelles, ne trouve pas de place à l'école. Les discours « politiques » dans le cadre scolaire ne permettent pas aux élèves d'identifier les conflits constitutifs du politique. On trouve à la place des propos sur des principes politiques généraux et des valeurs telles que l'égalité : la devise de la République française « liberté, égalité fraternité », est énoncée chez Martine, Bertrand, Laurent et Sabine, et elle est présentée comme un principe réel. Le fait qu'elle soit inscrite dans la constitution garantirait son application, de la même façon que les règles juridiques et les principes démocratiques, dans leur ensemble, sont appliqués telles qu'énoncés : par exemple, Martine souligne que, en démocratie, « *quand les élus sont mauvais, les électeurs les remplacent* » ; Laurent dit que « *la parité permet de faire en sorte*

[904] Géraldine Bozec, qui a étudié de quelle manière les enseignants d'aujourd'hui, en France et en Angleterre, contribuaient à une socialisation politique nationale, a récemment appuyé cette hypothèse dans sa thèse, *Les héritiers de la République. Éduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui.*

[905] DELANNOI Gil, *Sociologie de la nation. Fondements théoriques et expériences historiques*, Paris, Armand Colin, 1999.

[906] Olivier Loubes évoque une « francisation », définie comme « *l'installation de l'écolier dans le corps familier, quotidien, physique, de la nation, son cadre* », *L'école et la patrie : histoire d'un désenchantement 1914-1940*, Paris, Belin, 2001, p. 15-17.

[907] MOUFFE Chantal, « Pour un pluralisme agonistique », *Revue du MAUSS*, 1993, n°2, p. 98-105.

qu'il y ait autant d'hommes que de femmes en politique », alors même qu'il sait que ce n'est pas le cas et que d'autres dynamiques que le droit concourent à une réalité toute autre. Le droit et un ensemble de principes généraux, définis vaguement, par leur seule existence, seraient investis d'une force intrinsèque particulière, celle tout à la fois d'édicter les conduites et d'expliquer en retour les comportements sociaux observables. Il semblerait qu'il suffise d'édicter clairement la norme juridique ou d'énoncer de façon limpide un principe pour qu'ils aillent de soi, comme s'ils pouvaient partout et toujours s'imposer à tous au point de dicter l'ensemble des conduites des individus, en présupposant par ailleurs que ces derniers les connaissent parfaitement. L'accent mis systématiquement sur les règles telles qu'elles devraient fonctionner conduit à éluder l'existence de conflits et d'opposition, en dehors des échéances électorales.

Les conflits politiques sont ainsi absents des discours des enseignants, alors même que des occasions de les évoquer se présentent. Par exemple, alors que Bertrand évoque « *les valeurs universelles de paix, qu'on partage tous* », Youssef l'interroge et demande « *pourquoi des pays sont en guerre* ». Il développe : « *moi je sais que mon grand-père m'a dit qu'il a fait la guerre contre la France, avec l'Algérie* ». Bertrand répond en expliquant que Youssef a « *raison, il y a eu une guerre entre la France et l'Algérie* », mais renvoie ce conflit au « *passé* », « *une époque violente que plus personne ne veut connaître* », puis met en avant les « *valeurs républicaines* » de « *tolérance et de fraternité* ». La guerre d'Algérie est ainsi traitée sur un mode complètement dépolitisé, déconnecté du contexte colonial, des aspirations à l'indépendance de l'après-guerre, et uniquement traité sous l'angle de la violence, forcément condamnable. Lola, chez Laurent, à la question « *qu'est-ce que la politique ?* », évoque la grève, soit un moyen d'action sans lien direct avec le vote et qui traduit l'existence d'un conflit. Elle donne l'exemple de sa mère, « *qui fait grève parfois, parce qu'elle est pas contente* », mais n'est pas capable d'en donner les raisons. Laurent concède alors qu'il est possible de protester et de donner son avis en dehors des élections, mais il précise que « *le vote reste le meilleur moyen de s'exprimer, car on parle des grandes orientations de la société* ». La grève est donc reléguée à un moyen d'expression et d'action négligeable, dont la portée n'a que peu de poids en comparaison d'une action bien plus légitime : voter. Laurent ne profite pas de l'intervention de Lola pour expliquer que la politique s'immisce dans les vies quotidiennes, qu'elle traverse le monde du travail et que le politique apparaît comme une instance de régulation sociale, spécialisée dans la médiation et l'arbitrage des conflits sociaux. Les élèves ont donc vent de conflits et d'inégalités qui traversent la société, mais ils sont peu reliés aux combats politiques dans lesquels ils s'inscrivent et dont ils sont l'expression, un peu à la manière dont les associations partenaires des CME présentent leur action : en mobilisant des valeurs et des appartenances communes plutôt qu'en la rattachant à des adversaires et des idées à combattre.

L'évacuation des conflits politiques se retrouve aussi dans la manière de présenter les institutions et les manières d'exercer le pouvoir. Comme nous l'avons vu dans le point précédent, les seules contraintes évoquées pour les gouvernants sont financières : autrement dit, on ne parle pas d'opposition politique, de contre-pouvoirs ni de mouvements contestataires avec lesquels il faudrait composer. La présentation de la composition de l'Assemblée nationale dans la classe de Sabine soutient l'idée que les 577 députés « *représentent les Français et la souveraineté nationale* », sans préciser qu'ils appartiennent à des formations politiques diverses et qu'ils ne votent pas comme un seul homme. Les députés et, de manière générale, les élus, semblent n'avoir qu'un but : la recherche du bien commun, une sorte d'idéal qui transcenderait tous les clivages. Ces élus sont présentés de façon isolée, ils semblent se confondre avec l'institution qu'ils représentent : ainsi, le maire « *agit dans l'intérêt de tous* » (Bertrand), « *défend sa ville* » (Martine), le président « *défend son pays* » (Martine). En tant qu'incarnation d'un intérêt supérieur et de la volonté générale, ils sont présentés de manière consensuelle, dépouillés de toute appartenance politique. Les échelons de référence, selon que l'on prenne la commune ou le pays, sont considérés de manière homogène et ne paraissent pas porter de voix discordante.

Cette présentation déconflictualisée des institutions et des personnalités politiques ne signifie pas pour autant que les enseignants ne font pas de « politique ». Ils mettent en avant une communauté d'appartenance très générale, en appuyant notamment leurs propos sur le fait que leurs élèves sont de diverses origines nationales. Guy annonce ainsi : « *je sais, en regardant vos noms, que certains ici ont des grands-parents qui n'étaient pas Français ! Thibault, tes grands-parents sont polonais, je me trompe ? Bon ! Toi, Aniss, tu m'as déjà parlé de tes origines marocaines ! Et aujourd'hui, vous êtes tous élèves de CM2, dans la même classe, au même niveau !* ». Selon Marie, « *on a la chance aujourd'hui de vivre dans une société de paix, où les individus se mélangent. Moi, quand j'étais petite – ça fait longtemps ! –, on avait tous la peau blanche, et bien voyez maintenant ! Ce n'est plus le cas car on a appris à vivre ensemble* ». Alors que les propos des enseignants sur le vote paraissent provenir d'un héritage national, mais sans que les instituteurs aient l'impression d'effectuer une socialisation à la nation, nous sentons qu'ils valorisent plutôt une appartenance qui dépasse le cadre national, qui repose sur l'égalité entre tous les êtres humains, quelles que soient leurs origines ou appartenances nationales. Lorsqu'il s'agit de mettre en avant cette appartenance universelle, les enseignants sont moins réticents à reconnaître leur volonté de transmettre un message, même si le caractère politique de son message n'est pas reconnu comme tel : « *moi, je ne peux pas tolérer qu'un élève, un garçon par exemple, manque de respect à une fille parce qu'elle est une fille* » (Martine) ; « *j'espère que ça n'arrivera jamais, mais on a des enfants de toutes origines ici, alors si jamais on avait des problèmes de racisme, je réagirais très fermement* » (Bertrand) ; « *les enfants doivent comprendre qu'ils appartiennent à la même*

famille » (Laurent). Pour les instituteurs, de telles prises de position ne sont pas « politiques », car il n'est pas fait de référence aux partis ou à des personnalités politiques. Elles semblent relever de l'évidence et constituer une sorte de fonds commun à tous. Cependant, en dénonçant des inégalités entre hommes et femmes, la violence, le racisme, les instituteurs sortent du cadre qu'ils se fixent eux-mêmes, à savoir ne pas faire de « politique » . Ils n'hésitent pas à s'attarder sur des paroles qui les heurtent en incitant leurs élèves à y réfléchir davantage, et leur manière de mettre en avant des valeurs, même dépolitisées, ont une signification politique particulière, qui fait écho à des préférences idéologiques, d'autant plus que, dans ce cas davantage que par ailleurs, ils cherchent véritablement à exercer une influence sur les enfants pour encourager chez ces derniers certaines postures politiques.

L'instruction civique réalisée dans le cadre des CME est en rapport avec une certaine conception de la citoyenneté et de ses normes légitimes, et valorise une conception homogénéisante de la société, une méconnaissance des rapports de pouvoir et une vision restrictive de la participation civique et politique. Mais l'image de la participation politique que renvoient les enseignants érige en modèle un citoyen individuel, dénué de toute appartenance sociale qui ne s'exprime que *via* son bulletin de vote. Parler « politique » par le biais des régimes politiques, des personnalités les plus visibles des institutions, en insistant, dans le cas français, sur leur caractère profondément démocratique – cet adjectif se définissant uniquement par le mode de désignation des gouvernants – pose question quant aux effets de cette présentation sur les enfants : puisque les institutions fonctionnent de manière si harmonieuse et recherchent le bien commun, ne favorisent-elles pas le retrait de toute participation non-électorale ? Pourquoi participer dans un régime où chacun s'accorde à reconnaître le caractère immuable de la démocratie et sa supériorité ? Présenter la démocratie sous les aspects de procédure électorale, de manière systématiquement positive et sans évoquer d'autres formes de participation ne favorise-t-il pas une certaine forme de révérence à l'égard du pouvoir politique ?

5. Conclusion : Une conception du politique aux effets démobilisateurs ?

À l'arrivée, quel modèle de citoyen le traitement de la « politique » dans le cadre scolaire favorise-t-il ? Si, en entretien ou lors de discussions informelles, les enseignants se réjouissent d'aborder une telle thématique, semblent avoir une acception assez large de sa définition et ont l'air d'avoir l'ambition de donner aux enfants les moyens de comprendre le monde politique dans lequel ils vivent (vivront), en pratique, les messages passés en classe sont assez éloignés de ces ambitions. Il ne fait guère de doute que les enseignants visent certainement à transmettre un attachement aux principes et valeurs démocratiques et humanistes, héritées de la Révolution française, de la Déclaration des droits de l'Homme et des « valeurs républicaines » auxquels ils font si souvent référence. L'observation des

cours d'instruction civique, leur contenu et la manière dont ils se déroulent répondent à une conception particulière de la citoyenneté. Parce qu'ils sont pris dans une contrainte institutionnelle, le respect de la « neutralité scolaire », les enseignants préfèrent donner la parole aux enfants afin que ceux-ci mènent les débats. L'institution scolaire, par divers dispositifs de neutralisation de la parole politique (consignes hiérarchiques, représentations des attentes supposées des parents) cherche à obtenir des comportements conformes de ceux qui l'investissent. Handicapés par leurs connaissances parcellaires, les enfants font des remarques et ne posent des questions que sur des aspects très généraux qui concernent avant tout les contours du politique, la forme des régimes par exemple. En pratique, cela arrange les enseignants, qui ont effectivement l'impression de parler politique, en faisant appel à des notions savantes ou en donnant quelques exemples concrets, avec des noms, des sigles, mais ne transparaît qu'une vision partielle et naïve de la réalité politique. Les conflits qui fondent aussi le politique, les acteurs qui l'investissent, les rapports de force qui la marquent ne sont pas abordés, au profit de principes généraux orientés vers un idéal de commune appartenance et la qualité du vivre-ensemble.

Il n'y a donc pas de neutralité politique, puisque les valeurs énoncées s'inscrivent dans des visions idéologiques du monde social : on peut alors s'interroger sur la pertinence du recours à la neutralité politique comme cache-sexe. Si le modèle politique hérité du passé a été une suite d'acquisition de droits dans des contextes conflictuels, on ne sait pas comment on pourrait le relier à une forme de participation similaire dans la société actuelle, qui serait faite d'oppositions et de combats collectifs contre des adversaires identifiés. Dans ce cadre, les citoyens ressemblent à des entités isolées, déconnectées de toute appartenance de groupe, qui n'ont que le vote comme possibilité d'expression, ce qui ne ressemble qu'à une partie de la société politique, comme si les instituteurs étaient pris dans les méandres d'un héritage qui en fait des « transmetteurs » essentiels de citoyenneté, mais selon un modèle désuet qui demeure alors même que l'apprentissage de participation politique dans la société actuelle ne peut se limiter à la seule dimension électorale.

Avec le temps, les enfants découvriront que le monde politique est plus complexe que la manière dont on leur a présenté. Des chercheurs américains ont mis en évidence que la prise de conscience d'un écart entre des principes politiques présentés comme des vérités universelles et immuables et la réalité, plus complexe, faite d'alliances et d'oppositions entre des groupes sociaux peut engendrer des phénomènes de frustration, de retrait ou de cynisme, et finalement défavoriser l'engagement civique, participation électorale comprise[908]. À l'inverse, aborder clairement des thèmes d'actualité sujets à controverses en classe a été considéré comme favorable à une compréhension du caractère conflictuel du politique et à

[908] LANGTON Kenneth & JENNINGS Kent, « Political Socialization and the High School Civics Curriculum in the United States », *American Political Science Review*, 62/3, 1968, p. 852-867.

une vision moins cynique à l'égard du système politique[909]. De même, faire parler les élèves de politique en classe, en prenant en compte les divers modes de participation politique que permet la démocratie, y compris les actions et mobilisations collectives, favorise une vision moins désenchantée de l'action politique, avec le sentiment d'être véritablement acteurs, notamment grâce à un intérêt plus élevé pour la vie politique[910]. Certes, les enfants n'ont pas les mêmes préoccupations que les adultes, et le rapprochement opéré dans certains discours entre citoyenneté dans le cadre des CME et citoyenneté « adulte » est sujet à caution. En favorisant une citoyenneté scolaire qui n'est une initiation ni à une citoyenneté politique, ni à une connaissance des problèmes politiques de la société, en somme une citoyenneté qui correspond au modèle « analogique » de François Galichet que nous avons présenté en introduisant cette partie, on aboutit à une citoyenneté qui n'est pas investie de conflits politiques, et qui favorise la présentation de certains acteurs au détriment d'autres, ce qui n'en fait pas un modèle « réaliste ».

[909] EHMAN Lee, « Political Efficacy and the High School Social Studies Curriculum », in MASSIALAS Byron (ed.) *Political Youth, Traditional Schools: National and International Perspectives*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1972, p. 90-102.

[910] HAHN Carole, *Becoming Political : Comparative Perspectives on Citizenship Education*, Albany, State University of New-York Press, 1998.

Dans quelle direction se tourner pour trouver des références au politique dans sa dimension conflictuelle ? La littérature sur l'enseignement du nationalisme nous est utile. Si Rousseau a souligné l'importance d'apprendre aux enfants à être citoyens et patriotes pour la réussite d'un projet nationaliste, il n'envisage pas que cet apprentissage se fasse exclusivement à l'école : il évoque ainsi l'importance des jeux, notamment collectifs, dans la transmission du sentiment d'appartenance collective et des normes et valeurs de la nation: « *par où donc émouvoir les cœurs et faire aimer la patrie et les lois (...) l'oserai-je dire? Par des jeux d'enfants ; par des institutions oiseuses aux yeux des hommes superficiels mais qui forment des habitudes chéries et des attachements invincibles*[911] ». Si Rousseau laisse entendre que les jeux d'enfants sont influencés par l'État, dans le sens où ils véhiculent des valeurs et idéaux que l'État souhaite transmettre, il affirme que l'on peut concevoir que des jeux et autres rituels de la vie quotidienne véhiculent implicitement ces mêmes valeurs et idéaux, sans que ne soit proclamé un objectif explicite d'acculturation idéologique. Il suffirait qu'une pratique culturelle existe pour qu'elle porte en elle des valeurs porteuses d'effets sur les individus qui y sont confrontés. L'idée que le nationalisme ne s'apprend pas seulement à travers les discours officiels, politiques ou éducatifs, des politiciens ou des enseignants, mais aussi de manière inconsciente dans les interactions les plus élémentaires de la vie quotidienne, est entre autres la thèse que défend Michael Billig, qui parle de nationalisme « banal » ou ordinaire[912]. Il ne faut pas entendre ici la « banalité » du phénomène selon une dimension bénigne ou anodine. En habituant les individus à l'évidence d'un monde divisé en nations auxquelles correspondent des peuples, en évoquant ce que et qui « nous » sommes (par rapport ou par opposition à « eux »), le « nationalisme banal », en plus de fournir un contexte familier à notre vie, prépare à envisager le monde en vertu de ces principes. Cette socialisation politique nationale n'est pas officiellement reconnue et, n'étant pas clairement identifiée, n'ayant pas de nom, elle ne peut être étudiée ni critiquée. De la même manière, le philologue Victor Klemperer, à rebours des anciennes études sur la supposée toute puissance des médias et de la persuasion des foules par la propagande, considère que la manière dont le régime nazi, en Allemagne, a modifié le sens et la fréquence de l'utilisation des mots, a eu des effets bien plus profonds sur la banalisation de l'idéologie nazie que l'ensemble des vecteurs explicites de propagande, comme les discours ou la présence de drapeaux dans les rues : « *l'effet le plus puissant [de la propagande nazie] ne fut pas produit par des discours isolés, ni par des articles ou des tracts, ni par des affiches ou des drapeaux, il ne fut obtenu par rien de ce qu'on était forcé d'enregistrer par la pensée ou la perception. Le nazisme s'insinua dans la chair et le sang du grand nombre à travers des expressions isolées, des tournures, des formes syntaxiques qui s'imposaient à des millions d'exemplaires et qui furent adoptées de façon*

[911] ROUSSEAU Jean-Jacques, *Textes politiques*, textes réunis par Tanguy L'Aminot, éditions l'âge d'Homme, Les classiques de la pensée politique, 2006, p. 207.
[912] BILLIG Michael. *Banal Nationalism*, London, Sage, 1995.

mécanique et inconsciente. Le IIIe Reich a changé la valeur des mots et leur fréquence, assujetti la langue à son terrible système, gagné avec la langue son moyen de propagande le plus puissant, le plus public et le plus secret[913] ». Dans le même ordre d'idées, au niveau éducatif, le concept de « curriculum caché » (*hidden curriculum*), notamment utilisé en sociologie de l'éducation, désigne le phénomène par lequel, en classe, des règles, valeurs et normes peuvent être véhiculées et acquises par les enfants sans qu'elles ne soient explicitement exprimées : ainsi l'école transmet par exemple des conceptions du Bien ou des conceptions morales qui ne sont pas exprimées comme telles. De la même manière que peuvent être encouragées, dans le cas des CME, sans être évoquées explicitement, des positions de retrait par rapport à la vie politique ou une vision déconflictualisée de l'univers politique[914].

Ces exemples visent à montrer que les effets de transmission ou de sensibilisation ne se trouvent pas forcément dans les éléments les plus explicites ou dans ceux qui proclament effectivement une volonté de faire passer des messages. Il semble dès lors que, dans des situations quotidiennes ordinaires, peuvent également se mettre en place des moments au cours desquels se jouent des processus fondamentaux, à travers l'évocation de valeurs, de hiérarchies, de conflits, qui peuvent se présenter sous une apparence banale mais qui entrent pleinement dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté et à la politique entendues dans leur dimension conflictuelle et « réaliste ». Nous pouvons même affirmer que leur force est précisément issue de leur banalité, car ces pratiques quotidiennes ne sont pas mises en cause tant elles apparaissent naturelles et ritualisées. En ce sens, la « clandestinité » de certaines pratiques peut constituer la source fondamentale de leur puissance et de leur succès. Et, en effet, nous avons constaté que ce n'est que « libérés » de l'emprise des adultes que les enfants ont pu exprimer des représentations sur le monde qui correspondent bien mieux à notre conception du politique. De fait, dans le cas des CME, en dépit de nos nombreuses observations, il n'y a qu'un seul moment au cours duquel nous avons eu l'impression de « faire parler » les enfants de leur expérience sociale et, plus globalement politique, dans un contexte très particulier. À l'été 2012, alors que nous avions estimé depuis quelques semaines que notre travail de terrain était clos, nous avons appris que l'assemblée générale de l'ANACEJ se déroulait à Lille durant l'automne, durant deux journées. Il nous a alors semblé difficile de ne pas y assister, ne serait-ce que par acquis de conscience et, dans l'idéal, nous aurions pu y trouver de quoi alimenter et affiner davantage notre propos. De nombreux enfants élus de toute la France étaient présents et étaient invités, durant une matinée, à suivre des ateliers au cours desquels leur étaient proposés des exercices

[913] KLEMPERER Victor, *LTI, La langue du IIIe Reich, carnets d'un philologue*, Albin Michel, 1996, p. 40.

[914] On retrouve la notion de « curriculum caché » chez Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (*La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1971) ou chez Henry Giroux et David Purpel (*Hidden Curriculum and Moral Education : Deception of Discovery*, Berkley, Mccutchan Pub Corp, 1983.

pratiques. Nous avons été amené par une responsable de l'ANACEJ dans une salle où se trouvaient une vingtaine d'enfants, et Lydia, une jeune femme de 20 ans, ancienne élue « jeune » et bénévole pour l'ANACEJ, chargée d'animer les échanges entre enfants. Nous avons pu, au cours d'une pause, lui faire part de notre recherche, lui expliquer nos attentes, et ainsi, si elle n'y voyait pas d'inconvénient, permettre que nous co-animions des discussions avec les enfants cherchant les montées en généralité et les liens concrets avec une dimension « politique ». Lydia a accepté que nous tentions l'exercice. Les extraits de discussions que nous reproduisons donc ici, s'ils sont le fait de jeunes élus de CME, ne sont pas à proprement parler issus de séances de travail au sein de CME comme nous avons pu en parler auparavant. Ils sont exprimés dans un contexte où aucun adulte ne part avec des considérations restrictives de « politique » et oriente les débats vers des aspects institutionnels ou formels. Lydia nous indique après l'exercice ne pas s'être douté que les enfants diraient « *tant de choses en rapport avec la politique. C'est vrai que, finalement, quand j'y repense, on fait des projets assez concrets et rapides, et on n'entre pas dans d'autres considérations, plus générales comme tu dis* ». En dehors du contexte habituel des CME, l'atelier dans lequel nous nous sommes retrouvé a permis, à partir d'un exercice proposé aux élus, d'observer de quelles manières et selon quelles conceptions les enfants parviennent à exprimer des intérêts, des préférences, en somme des formes de classements sociaux, soit un exercice que nous aurions eu bien du mal à mettre en œuvre en situation « normale » lors de nos observations habituelles : dans le cas présent, sans élu adulte, et sans animateur officiel de CME, et sans enseignant, les enfants et nous avons été à l'abri de toute surveillance de des propos exprimés, avec la seule présence d'une jeune animatrice curieuse de l'expérience, et qui avait de toute façon préparé un exercice qui se prêtait fort bien à nos attentes. L'exercice proposé aux enfants était le suivant : il fallait s'exprimer autour de la notion d' « inégalité », tenter de la définir, l'exemplifier, et se demander comment réagir, en tant qu'élus, si on y était confronté. Pour aider les enfants dans cette tâche, leur étaient proposés quelques mots inscrits sur un tableau, à partir desquels ils pouvaient développer leur pensée : « *santé* », « *handicap* », « *égalité* », « *richesse* », « *logement* », « *solitude* », « *accès aux soins* », « *discrimination* », « *mauvais choix* », « *injustice* », et « *SDF* ». Nous avons pu demander à chaque enfant la profession de ses parents, pour les situer socialement *a minima*. Le premier extrait reproduit ci-dessous les propos exprimés à partir de la question initiale de Lydia « *à quoi pensez-vous quand on vous évoque une inégalité ?* ». Rappelons que des mots sont inscrits au tableau pour orienter les réponses des élus, mais ceux-ci s'en détachent régulièrement et mettent en avant des notions originales, notamment sur les rapports entre filles et garçons :

Redistribuer ou laisser faire ?

Ryan [père électricien, mère « sans travail »] : « *Je pense que c'est pas pareil si on est une fille ou un garçon.*
Amandine [père professeur de technologie en collège, mère professeure de SVT en collège] : *Ben oui, c'est pas pareil, mais encore...?*
Mélanie [père kinésithérapeute, mère pharmacienne] : *Certains pays, ils traitent les femmes comme leurs chiens !*
Thomas [père chef de chantier, mère employée de mairie] : *Bah moi mon chien il est bien traité hein !*
Ryan : *Ben tu peux pas faire les mêmes trucs quoi, c'est une inégalité*
Animatrice : *Qu'est-ce que tu veux dire précisément, Ryan ? Qu'on ne peut pas faire les mêmes métiers selon qu'on est un garçon ou une fille ?*
Ryan : *Oui, voilà. Je vois mal une fille euh... faire un chantier par exemple, sur une grue.*
Thomas : *Ahah c'est clair !*
Mélanie : *On n'en voit pas beaucoup, mais je ne vois pas pourquoi une fille serait pas capable de conduire une grue !*
Ryan : *Parce que c'est un truc de garçon ! C'est un truc de garçon ! C'est trop dur ! (il regarde Thomas) Thomas ! Dis-le !*
Mélanie : *Ben non c'est pas un truc de garçon* (elle fait « non » de la tête), *y a beaucoup de garçons qui le font mais c'est pas "un truc de garçon"* (elle imite la façon de parler de Ryan et se tourne, comme Ryan l'a fait, vers Thomas pour le rallier à sa cause)
Amandine : *En fait, les trucs de garçons, c'est ce qui est sale et moche !*
Ryan : *Ah oui ben va dire ça à une femme de ménage !*
Amandine : *C'est moins salissant qu'une grue !*
Thomas : *C'est pour les forts. Les garçons sont forts. Hé, une grue, c'est plus lourd qu'un balai !*
Aglaé [père cadre à la SNCF, mère professeure de français en lycée], (cherche à défendre Amandine) : *Ça se porte pas une grue... Quand t'es dans une grue, tu fais aller des boutons, et c'est moins fatiguant que passer l'aspirateur ou nettoyer une maison. Donc niveau force, et ben tu ferais mieux de savoir avant de parler* ***!***
Amandine : *Voilà !* (elle sourit à Aglaé)
Animatrice : *Ça demande plus d'efforts d'être dans une grue ou de faire le ménage ?*
Aglaé : *Ben quand t'es dans une grue, t'es assis et t'appuies sur des boutons, c'est cool ! Alors que faire le ménage, faut se lever, être à quatre pattes et voir la saleté des gens que tu connais pas alors...* (elle se pince le nez, comme pour signifier la puanteur)
Amandine : *Alors voilà : femme de ménage, c'est plus dur que gru... grueur !*
Moi : *On dit grutier. Est-ce que vous connaissez des gens dans votre entourage qui font ces métiers là ?*
Aglaé : *Moi oui, ma grand-mère a fait ça, ben elle marche plus maintenant ! Ça l'a fatiguée.*
Ryan : *Non moi j'ai un oncle qui fait des chantiers, mais pas dans une grue. C'est fatiguant aussi.*
Amandine : *En fait, y a des métiers fatigants pour tout le monde.*
Ryan : *Ouais* ».

Ces premiers propos exemplifient ce qui constitue une tendance permanente des échanges de ce jour :

D'abord, le fait que les propos se forment de manière relationnelle. Les enfants donnent leur avis en se regardant mutuellement, en cherchant du regard des soutiens ou en défiant ceux qui ne sont pas du même avis, par d'amples gestes du bras ou des mouvements de tête. Ils repèrent assez rapidement ce que pense chacun et adaptent leur comportement en conséquence. Par exemple, Mélanie, qui exprime rapidement son désaccord avec Ryan sur l'existence supposée d'activités

typiquement masculines ou féminines, s'adresse d'abord à Ryan en le regardant. Ryan persévérant dans ses propos, Mélanie se tourne vers Thomas, comme pour se prévaloir d'un soutien. Ryan ne changeant pas d'avis et Thomas abondant dans le sens de son camarade masculin, Mélanie achève ce bref échange bras croisés, en regardant ostensiblement dans une autre direction que celle où se trouvent les deux garçons. De la même manière, Aglaé et Amandine, sur la même longueur d'onde (Amandine complète à un moment la phrase d'Aglaé), se sourient mutuellement lors de chaque intervention pour signifier leur accord, mais aussi leur opposition aux autres.

Les enfants d'origine sociale proche ont tendance à se rapprocher, et à se positionner contre les enfants d'autres milieux. Nous trouvons ici, d'un côté, Thomas et Ryan, dont les parents ont des activités plutôt manuelles, et, de l'autre, Amandine, Aglaé et Mélanie, dont les parents ont des professions intellectuelles. La façon qu'ont les garçons de dénigrer ce qui est à leur yeux est assimilé à une activité « pour filles » est une manière de se positionner en position de supériorité sur elles, par une supériorité de classe vis à vis d'activités discréditées, à laquelle se greffe une supériorité de genre : filles contre garçons, d'autant plus au cours d'une discussion initiée sur la base de différences supposées entre les capacités sociales deux sexes.

Ryan et Thomas comprennent dans un premier temps la question de l'inégalité entre filles et garçons sur une base physique (« *C'est trop dur !* », « *c'est pour les forts* »), tandis que Mélanie semble ne pas l'avoir saisie en ce sens. La profession de leurs parents peut donner des pistes quant aux représentations des métiers que se font les enfants, avec du côté des garçons ici, des métiers manuels et physiquement prenants pour les pères, ce qui n'est pas le cas des mères (sans emploi et employée de bureau) et, du côté des filles, des parents qui ont une activité intellectuelle.

Les nombreux gestes auxquels ont recours les enfants peuvent paradoxalement indiquer l'importance de la question du langage chez les enfants. Wilfried Lignier et Julie Pagis soulignent « *le rôle crucial du langage*[915] » : les enfants ne sont pas tous dotés du même vocabulaire et ne sont ainsi pas en mesure de s'exprimer de la même manière. Là où certains s'expriment avec aisance (comme Aglaé, qui nous donne de nombreux détails sur la profession de ses parents, ce qui nous permet d'avoir beaucoup d'indices pour évaluer sa position sociale), d'autres s'expriment plus difficilement (il nous a par exemple été difficile de saisir ce que faisait la mère de Ryan, avant de comprendre qu'elle était sans activité, mais Ryan ignore son niveau d'études ou si elle a déjà travaillé auparavant).

Ces premiers échanges illustrent l'idée que les discussions entre enfants sont traversées par des conflits, des luttes de classements, basés sur des intérêts sociaux

[915] LIGNIER Wilfried & PAGIS Julie, « Quand les enfants parlent l'ordre social. Enquête sur les classements et jugements enfantins », art. cit., p. 27.

différenciés, à rebours de l'image d'une enfance homogène et imperméable aux divisions sociales, et ces différences servent de fondement aux prises de position des enfants. Analyser celles-ci suppose toutefois de connaître les capacités discursives des enfants, qui peuvent avoir du mal à identifier les mots qui leur sont proposés sur le tableau. Par exemple, ce que recouvre le terme « SDF » prête à confusion chez certains :

> **Amandine** : « *Quand t'es handicapé, y a des gens qui t'entourent, t'as un fauteuil roulant. Par contre, quand t'es SDF, t'es tout seul.*
> **Ryan** : *Y a des handicapés, ils se remettent de leur handicap hein.*
> **Léa** (père « travaille pour le nucléaire », mère représentante en assurances) : *C'est ceux qui travaillent au lieu d'aller à l'école.*
> **Thomas** : *C'est ceux qui sont exploités, les esclaves* ».

Il est ainsi difficile de déduire de la seule parole des enfants l'expression d'une opinion sur l'ordre social : celle-ci dépend de leurs inégales ressources et capacités langagières, même dans ce cas précis où des mots sont proposés sans que les enfants n'aient du coup à les formuler eux-mêmes.

Il est toutefois nécessaire que soient identifiés pour chaque enfant sa compréhension des termes et les significations que chacun leur accorde. Ce travail d'identification est loin d'aller de soi : d'une part parce que la signification des termes pose problème ; d'autre part parce que même s'ils sont identifiés, les enfants ne les interprètent pas de façon similaire et, pour ce dernier cas, ils permettent de pointer les perceptions sociales qu'en ont les enfants. Le cas des SDF est à ce titre éclairant : après quelques explications, les enfants identifient tous que les SDF sont des personnes qui n'ont pas de logement et qui, dès lors, vivent dans la rue. Les notions de « *clochard* » et de « *mendiant* » sont alors spontanément mobilisées par plusieurs enfants pour qui ces termes sont plus familiers. Le prolongement de la discussion sur les SDF fait apparaître une opposition entre deux conceptions du « statut » de SDF.

Responsabilité/mérite individuels vs Responsabilité/déterminisme social(e)

Zoé [père informaticien, mère assistante sociale] : « *Les SDF, on parle d'eux, mais si on dit SDF, on parle de logement, domicile c'est un logement, c'est inégal que les SDF aient pas de logement.*
Maxime [père chef d'entreprise, mère avocate] : *Oui mais comment ils sont devenus clochards ? Peut-être qu'ils ont fait des bêtises !*
Zoé : *C'est pas ça qui est important ! C'est inégal d'être SDF !*
Moi : *Inégal par rapport à quoi ?*
Zoé : *Ben par rapport à ceux qui ont un logement !*
Thomas : *Y en a qui sont riches et qui ne font pas des dons.*
Maxime : (grogne, incompréhensible au début). *Moi mes parents me disent que quand on veut s'en sortir, on s'en sort, et qu'en travaillant ça ira.*
Zoé : *Ah ouais ! Genre on reste dans la rue par plaisir ?*
Maxime : *Ben non c'est pas ça, c'est pas marrant d'être clochard, mais y a dû y avoir un problème au départ !*
Zoé : *Oui, une injustice tiens, c'est marqué au tableau : (elle parle fort et marque un arrêt entre chaque syllabe) IN-JUS-TICE.*

Amandine : *Ce que tu comprends pas, c'est que tout le monde peut devenir SDF, puis t'as des problèmes de sang.*
Aglaé : *Je ne tiens pas à avoir des hommes morts dans la rue.*
Moi : *Zoé, tu fais quelle différence entre inégalité et injustice ?*
Ryan : *C'est pareil !*
Zoé : *Une inégalité, c'est quand des choses sont pas pareilles. Une injustice, c'est quand des choses sont pas pareilles non plus, mais...*
Ryan : *Oui, tu dis la même chose quoi !*
Zoé : *Mais laisse-moi finir ! Une injustice, c'est quand on peut expliquer l'inégalité par euuuuh... une raison où t'y es pour rien quoi, je sais pas comment dire.*
Animatrice : *Tu veux dire qu'une injustice, c'est dû à des causes qui dépassent les choix personnels, qui ne sont pas de notre ressort ?*
Zoé : *Oui... comme là on parle des SDF, c'est une inégalité, mais c'est aussi une injustice, parce qu'on choisit pas de faire SDF, c'est pas comme un métier* ».

Intéressons-nous particulièrement aux propos de Zoé et Maxime : les représentations qu'ils portent sur les SDF sont à rapprocher des configurations sociales dont ils ont l'expérience, notamment *via* la profession de leurs parents. L'évocation de la responsabilité individuelle est dans ce cas précis le fait de Maxime, dont les parents ont des activités à responsabilités (encadrement et représentation, « *mon père est un entrepreneur* », nous dit-il fièrement). Quand les enfants expriment des différences sociales, ils le font ainsi en partie à partir de représentations entendues en famille, en particulier par leurs parents[916].

Maxime et Zoé utilisent tous deux une appellation différente pour désigner une même réalité (« *SDF* » et « *clochard* », Maxime utilisant ce mot avec un air condescendant en agitant la main droite comme pour indiquer le dédain), qui semblent correspondre à deux visions différentes des façons de « devenir » SDF. Pour Zoé, l'inégalité que constitue le fait de ne pas avoir de logement est aussi une injustice dans le mesure où elle considère que cet état ne relève pas de la responsabilité individuelle. Ce n'est pas par choix que l'on devient SDF, c'est une situation qui est subie, à l'inverse du choix d'un métier. Pour Maxime, être « *clochard* » relève de la responsabilité individuelle : c'est certainement parce qu'ils ont « *fait des bêtises* » que les SDF sont à la rue, puisqu'il affirme, comme un proverbe, que « *quand on veut s'en sortir, on s'en sort* », ce à quoi Zoé suggère ironiquement qu'on est « *dans la rue par plaisir* ». On voit clairement dans le cas de Maxime que la représentation qu'il se fait des SDF est héritée de principes véhiculés par ses parents (« *moi mes parents me disent que...* »), qui semblent privilégier l'importance de l'action individuelle sur les causes sociales des problèmes : les principes énoncés par les parents trouvent alors une application concrète : si des personnes sont à la rue, c'est qu'elles n'ont pas voulu faire autrement. En ce sens, de son point de vue, il n'est pas foncièrement « *injuste* » de

[916] Comme l'écrivent fort justement Wilfried Lignier et Julie Pagis à propos des métiers qu'ils font classer, « *lorsque les enfants s'efforcent, en entretien, d'élaborer un classement à propos de métiers qui leur sont familiers, ils ont vraisemblablement toutes les chances de le faire à partir de petites phrases, des petits jugements sur ces métiers qui ont d'abord été prononcés, et parfois répétés, en famille, en particulier par des personnes dont la parole fait par excellence autorité à leurs yeux : leurs parents* », « Quand les enfants parlent l'ordre social. Enquête sur les classements et jugements enfantins », art. cit., p. 37.

se retrouver dans cette situation. À l'inverse, Zoé estime que, quelles que soient les circonstances qui amènent un individu à la rue, c'est une « *injustice* », et peu importent les raisons individuelles (« *c'est pas ça qui est important !* »), et Amandine estime que « *ça peut arriver tout le monde* », ce qui laisse entendre que d'autres facteurs que les seules contraintes individuelles peuvent mener à la rue.

Les notions de mérite individuel, de chance, de solidarité, se retrouvent quand sont évoquées des thématiques liées à l'argent. Se dessine à nouveau une opposition entre enfants favorables à un système de redistribution des richesses et enfants privilégiant la jouissance personnelle de l'argent gagné.

Redistribution vs garder « l'argent qu'on a gagné »

Animatrice : « *Vous allez à l'école, vous avez une maison. A-t-on un rôle par rapport aux autres ?*
Ryan : *Non, les gens sont les mêmes.*
Basile [père décédé ; beau-père maire d'une commune de 10 000 habitants, mère juge pour enfants]: *On a comme un bonus, ça peut nous apporter un rôle.*
Maxime : *Si t'as envie, tu donnes. Mais c'est pas obligé.*
Animatrice : *Qui doit lutter contre les inégalités ?*
Aglaé : *Nous.*
Amandine : *L'État.*
Maxime : *Les SDF.*
Aglaé : *Ben non, c'est les victimes !*
Rayan : *Mais faut aussi s'en sortir tout seul. Y a « mauvais choix » au tableau, ça fait partie de la vie, ça. On peut faire des erreurs. Et puis après on aura de la chance.*
Benjamin [père sans emploi, mère femme de ménage] : *Ouais mais la chance, ça veut rien dire, c'est le hasard. T'y peux rien. C'est comme ta tête, t'y peux rien.*
Animatrice : *La chance, ça renvoie effectivement à plusieurs domaines : la chance d'être en bonne santé, la chance d'avoir de l'argent...*
Thomas : *La chance, c'est gagner au loto.*
Benjamin : *Voilà, mais c'est par hasard.*
Léa : *Pas forcément. Si tu prends l'argent, ben l'argent, on sait que faut avoir un bon métier pour en avoir, donc faut bien travailler.*
Amandine : *Ça n'a pas forcément de rapport !*
Moi : *Pourquoi tu dis ça, Amandine ?*
Amandine : *Parce que mes parents, par exemple, ils sont profs, ils travaillent tout le temps, et ils ont pas beaucoup d'argent.*
Ryan : *Ils dépensent trop !*
Amandine : *N'importe quoi !*
Léa : *Bon et puis la santé, il suffit de se soigner.*
Amandine : *C'est pas gratuit hein !*
Léa : *Ben non c'est pas gratuit.*
Amandine : *Bon alors. C'est que c'est pas pour tout le monde.*
Ryan : *Ben si c'est gratuit ! Des fois on paye pas avec ma mère !*
Amandine : *Y a des médicaments gratuits, mais pas vraiment... C'est les autres qui payent. Mais moi je veux dire que si on doit être opéré par exemple, ça coûte cher.*
Maxime : *Tu te soignes si t'as des sous hein, tu vas pas demander aux autres.*
Aglaé : *Ben si, c'est important ! Faut que ceux qui ont pas les sous se soignent quand même !*
Maxime : *Avec quel argent ?*
Aglaé : *L'argent des gens généreux* ».

Les questions relatives à l'argent que l'on gagne créent deux groupes parmi les enfants :

D'un côté, Aglaé, Basile, Amandine et Benjamin, évoquant la dimension aléatoire de la distribution d'argent (« *c'est le hasard. T'y peux rien* », « [mes parents] *travaillent tout le temps, et ils ont pas beaucoup d'argent* »), l'existence d'institutions de redistribution (« *l'État* » ; la sécurité sociale ? « *y a des médicaments gratuits, mais pas vraiment... C'est les autres qui payent* »), la nécessaire aide à apporter envers les plus démunis financièrement (« *on a comme un bonus, ça peut nous apporter un rôle* », « *faut que ceux qui ont pas les sous se soignent quand même ! (...) [avec] l'argent des gens généreux* »);

De l'autre, Ryan, Maxime et Léa, plus sensibles à l'idée selon laquelle l'argent gagné doit être gardé pour soi, dans la mesure où il est le fruit d'efforts individuels (« *Y a « mauvais choix » au tableau, ça fait partie de la vie, ça* », « *l'argent, on sait que faut avoir un bon métier pour en avoir, donc faut bien travailler* »). Ainsi, ceux qui gagnent moins d'argent le font par choix, et il n'est pas souhaitable que leur soit versé de l'argent qu'ils n'ont pas cherché à avoir eux-mêmes (« *tu te soignes si t'as des sous hein, tu vas pas demander aux autres* »). Si Amandine estime que ses parents, enseignants en collège, n'ont « *pas beaucoup d'argent* », Ryan pense que c'est parce qu'« *ils dépensent trop* ». Autrement dit, cela relève de choix individuels.

Ces oppositions entre enfants et les différences sociales qu'elles expriment se retrouvent quand, à la fin de l'atelier, l'animatrice repose la question initiale sur la façon d'agir face à une inégalité :

> **Animatrice** : « *Que faire quand on est face à une inégalité ?*
> **Amandine** : *On la corrige*
> **Léa** : *On regarde de qui c'est la faute*
> **Amandine** : *Et après ? Tu laisses les choses comme ça ?*
> **Ryan** : *Non mais attends euh... Elle veut dire qu'y a des moments où on peut rien faire ! Et puis d'façon, y a quand même pas beaucoup d'inégalités, on n'est pas en Afrique !*
> **Aglaé** : *Y a des riches et des pauvres, tu vois pas ça ? Y a des différences qui sont pas justes. Moi, j'ai un tonton il cherche du travail alors qu'il a des diplômes, ben c'est pas juste.*
> **Ryan** : *Si tu fais pas d'études, tu peux rien faire plus tard.*
> **Aglaé** : *Mais il a fait des études, je te dis qu'il a des diplômes !*
> **Animatrice** : *Oh oh, on revient à notre question initiale : que feriez-vous si vous étiez un élu face à une inégalité ?*
> **Amandine** : *Il faut voir ce qui a causé l'inégalité, et on rectifie !*
> **Maxime** : *Ben oui mais faut pas pénaliser les autres ! Si y a des gens qui manquent de sous, c'est pas la faute à d'autres gens !*
> **Amandine** : *Ben si ! ben si ! Faut répartir les sous entre riches et pauvres.*
> **Maxime** : *Mais non, pourquoi tu veux prendre les sous des gens ?*
> **Amandine** : *C'est comme ça, c'est la solidarité !*
> **Maxime** : *Ben oui mais... si on gagne de l'argent, c'est pour soi !* (Léa approuve de la tête)
> **Amandine** : *L'État, il sert à quoi l'État ?*
> **Maxime** : *Ben c'est l'État quoi, l'armée.*
> **Amandine** : *C'est pas que ça ! C'est aussi là pour aider ceux qui ne s'en sortent pas !*

Aglaé : *Faut avoir la gentillesse de donner plus de choses à des gens qui sont en manque.*
Amandine : *Plus de bâtiments pour héberger les SDF !*
Maxime : *Mais s'ils peuvent pas payer ?*
Amandine : *Et ben on paye pour eux !*
Maxime (visiblement abasourdi) : *Mais ?!?*
Benjamin (applaudit bruyamment Amandine) : *Ahah, c'est ça ! Bravo Amandine !*
Ryan (s'adresse à Benjamin) : *T'es le seul à applaudir hein, t'as pas remarqué ?* ».

On retrouve dans ces derniers échanges des éléments mis en exergue précédemment, notamment la recherche de soutiens et le caractère collectif des prises de position. Les oppositions dégagées précédemment entre mérite et déterminisme, entre individualisme et redistribution, se redessinent quand se pose la question d'une action concrète face à une inégalité. Même s'ils ne mobilisent pas les termes de « redistribution » ou d' « impôts », les propos énoncés par Amandine ou Aglaé font référence à un système qui s'en rapprocherait. Léa, Ryan et Maxime continuent de leur côté de défendre l'individualité des problèmes rencontrés et n'envisagent pas, dès lors, que soient aidées des personnes dont le choix est d'avoir moins d'argent : le bref échange sur l'Etat laisse entrevoir que Maxime souhaite le réduire à ses fonctions régaliennes, là où les membres de l'autre groupe aimeraient qu'il assure une fonction de répartition des richesses.

Ainsi, les préférences exprimées par les enfants, si elles ne reprennent pas le vocabulaire « classique » des enjeux du champ politique, semblent toutefois pouvoir s'y insérer tant elles mettent en exergue des oppositions à propos d'exemples tirés de situations réelles qui suscitent des conflits et des échanges parfois tendus entre enfants, et que l'on pourrait assez aisément classer sur une échelle gauche/droite. Si les enfants, par leurs pratiques, restent effectivement à distance du champ politique spécialisé, leurs discours, exprimés dans un cadre relationnel entre pairs, font ressortir des intérêts sociaux différenciées, des forces opposées, des manières de défendre ses visions des problèmes et des façons de réagir face à un problème posé qui prennent en compte leurs brèves expériences et représentations acquises en famille. Au delà, en tentant d'élargir la prise en compte de la compétence politique aux manière de former un jugement, on se rend compte que ces jugements combinent héritages individuels et modalités propres à l'interaction en cours. Il nous semble alors que ce type d'expérience offre une intéressante réfutation des analyses cognitives de la compétence politique.

Loin de toute revendication sur une visée « citoyenne », en le présentant simplement comme une discussion lancée à partir d'une question et de quelques mots censés servir de repères ou d'orientation au débat, cet exercice a mis en exergue des expressions enfantines sur le politique, dans lesquelles les enfants se positionnent, s'énervent, s'invectivent ou s'allient. Et ce n'est qu'une fois que nous avons pu nous retrouver presque seul avec des enfants – avec une animatrice

« complice » - que ce genre d'exercice a été possible, loin du poids des contraintes que font peser les institutions politiques et scolaires sur leur rapport à l'enfance quant à ces questions.

Dès lors, nous pouvons tirer deux enseignements de ce que nous venons d'écrire : d'une part, la référence à des valeurs, à des normes ou à des principes généraux qui traversent la société n'est pas l'apanage des institutions qui revendiquent explicitement une éducation en ce domaine ; d'autre part, la possibilité pour les enfants de s'exprimer sur des questions politiques (conflictuelles) est plus importante quand nous nous trouvons en des lieux dans lesquels ceux qui ont une instruction civique et politique à transmettre, mais selon une conception restrictive, sont absents, et où personne ne vient réduire la politique au fonctionnement de ses institutions sans parler d'expériences concrètes.

CHAPITRE 10 – APPRÉHENDER DES COMPÉTENCES POLITIQUES PAR LE BIAIS DES ALBUMS POUR ENFANTS

> *« **Anne-Sophie (lectrice)** : Les gens que tu n'aimes pas, c'est pour quelles raisons ?*
> *_**Orphée**: On n'a rien à se dire, on fait pas les mêmes trucs.*
> *_**Leslie** : Moi j'aime bien quand y a des autres qui sont différents !*
> *_**Wendy** : Moi aussi, ma maman elle dit que c'est comme ça qu'on apprend, avec des gens différents !*
> *_ **Orphée** : Ben moi ma mère elle dit qu'on peut pas s'entendre si on est différents.*
> *_**Anne-Sophie** : Alors, les autres, vous en pensez quoi ? Il vaut mieux être amis avec des gens différents, ou avec des gens semblables ? »*
> (Notes de terrain, octobre 2010)

Venu pour la première fois regarder de quelles manières des enfants pouvaient se servir d'albums pour exprimer des compétences politiques, nous nous retrouvons ce jour face à une situation typique des observations que nous avons faites en compagnie des lecteurs de l'association « Lis avec moi ». Alors que la lectrice, Anne-Sophie, a achevé la lecture de l'album *Ami-Ami*, les enfants échangent depuis quelques minutes sur la façon dont ils interprètent l'histoire : sens du récit, rôle des personnages, qualité des illustrations. Progressivement et sous l'impulsion d'Anne-Sophie, les discussions, qui comportent certaines des caractéristiques des propos enfantins[917], s'orientent vers des témoignages d'expériences vécues par les enfants, en rapport avec le thème de l'album. Leslie et Wendy ne sont pas d'accord avec Orphée à propos des raisons sur lesquelles il faut fonder les relations personnelles. De cette controverse initiale naît un débat plus général qui fait appel à une réflexion en termes abstraits. Pour rappeler brièvement ce terrain, nous partons de l'hypothèse que la lecture, en l'occurrence ici la lecture d'albums pour enfants, est un moyen d'aider les enfants à réfléchir et à formuler et développer des compétences politiques. En effet, à partir d'un média familier

[917] Nous trouvons en effet beaucoup de références à des propos initialement énoncés par les parents, c'est à dire ceux dont la parole fait autorité aux yeux des enfants, dans la mesure où ces propos sont émotionnellement et symboliquement chargés. Cf. BOURDIEU Pierre, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Seuil, 2001.

proche de leurs préoccupations personnelles, il nous semble que les enfants qui y sont confrontés sont plus à même de développer des pensées qui traduisent des classements, des ordonnancements, des hiérarchies quant à leur vie quotidienne mais aussi sur le monde social, et ce à partir d'albums dont les thématiques permettent ce passage des préoccupations personnelles à des préoccupations universelles.

Nous souhaitons montrer ici que, même sans référence au champ politique spécialisé, les albums, sans proclamer ni revendiquer une quelconque ambition civique ou citoyenne, sont des vecteurs qui permettent aux enfants d'exprimer des représentations politiques, bien davantage que nous ne l'avons vu dans le cadre des CME ou de l'instruction civique enseignée à l'école. Nous envisageons de mettre au jour des compétences politiques enfantines en étudiant des socialisations diverses d'enfants, plutôt que de mesurer leur développement à l'aune de leur avance ou de leur retard par rapport à des standards prédéfinis. Il ne s'agit pas d'évaluer le niveau de connaissance des enfants, mais plutôt de chercher à questionner les perceptions différenciées du monde social, les arguments avancés par les enfants pour justifier des représentations et des prises de position. Tous ces éléments ne sont donc pas envisagés comme un résultat de la socialisation politique ; ils en sont une des modalités, sans réfléchir sur les effets à long terme de ces moments d'exposition à des situations qui évoquent des questions politiques. Cela revient à envisager la socialisation politique non pas d'un point de vue développementaliste, comme un but à atteindre avec différents stades, mais comme une suite de moments[918] et d'événements[919] qui révèlent et produisent des rapports à l'ordre politique. Nous ne nous sommes donc pas demandé ici quels seraient les « meilleurs » dispositifs pédagogiques par lesquels les enfants pourraient devenir citoyens. Nous posons ainsi l'hypothèse que, d'une certaine manière, ils sont déjà acteurs en raisonnant et en agissant selon un ensemble de principes généraux.

Marc Sadoun s'est interrogé de manière un peu provocatrice sur les manières dont on peut étudier le degré de politisation des individus, entendu comme les rapports que ceux-ci entretiennent avec la politique comme champ spécialisé. Dans la mesure où de nombreux citoyens « ordinaires », en ayant recours à des formes de « *bricolage*[920] », ou à des « *raccourcis*[921] », parviennent tout de même à se repérer dans l'espace politique. Finalement, « *faut-il être compétent ?*[922] ». Comme les questions liées à la compétence politique se basent sur le modèle d'un citoyen idéal et classent les comportements par ordre de « mérite », elles laissent ainsi de côté les motivations et les sens qui président aux actions des individus étudiés. Traditionnellement, la compétence politique est

[918] PLUMAT Florence, « *"L'univers politique des enfants" en 2001. Lectures critiques et nouvelles questions autour de la socialisation politique des 5-12 ans,* thèse. cit.
[919] IHL Olivier, « Socialisation et événements politiques », art.cit.
[920] JOIGNANT Alfredo, « Compétence politique et bricolage. Les formes profanes du rapport au politique », art. cit.
[921] GAXIE Daniel, « Cognitions, auto-habilitation et pouvoirs des « citoyens » », art. cit., p. 738.
[922] SADOUN Marc, « Faut-il être compétent ? », *Pouvoirs*, 1/2007, n° 120, p. 57-69.

mobilisée de manière abstraite, comme si elle était universellement et automatiquement applicable, sans s'attarder sur les sens que les individus donnent à leurs actions. De ce fait, les résultats obtenus mesurent davantage la plus ou moins grande proximité au modèle qu'ils ne sont une véritable restitution des logiques de formation des raisonnements sur le politique. Ainsi, notre entreprise est de renoncer à raisonner sur la base d'un modèle idéal : nous ne cherchons pas à constater l'incohérence, l'irrationalité ou l'irresponsabilité d'individus - les enfants - qui ne possèdent pas, en général, le savoir et les connaissances nécessaires pour « bien » figurer sur une échelle de classement en fonction de certaines aptitudes ou habiletés.

Que pourrait alors désigner la compétence politique, sans tomber dans le piège de son assimilation à une « performance » ? Les enquêtes sociologiques ont largement vérifié que l'intelligence politique, c'est à dire la capacité à identifier comme politique une question, est liée à la possession de ressources sociales. Bourdieu compare les rapports des citoyens à la politique à ceux que des individus entretiennent à l'égard des œuvres d'un musée. Certains individus ne disposent pas des instruments cognitifs nécessaires qui leur permettraient de les appréhender : « *la compétence politique, technique, comme toutes les compétences, est une compétence sociale*[923] ». En revanche, il est moins évident que l'on puisse réduire l'étude de la distance au champ politique uniquement en se basant sur les stocks de connaissances des individus, et par là en déduire l'incompétence de ceux qui en sont dépourvus. Il semblerait qu'en réalité, il ne soit que peu question de savoirs pour appréhender la compétence politique des individus, en particulier avec des enfants. Envisager de comprendre comment ceux-ci effectuent des liens entre leurs préoccupations personnelles et des préoccupations plus générales nécessite d'abandonner toute référence à un citoyen politisé-idéal. Ce renoncement ne signifie pas que nous invalidons ce modèle et la pertinence qu'il peut avoir pour mesurer une distance avec l'univers politique, mais il paraît inadéquat et inapplicable à des enfants. Les savoirs ne constituent en effet qu'une partie des éléments sur lesquels les individus s'appuient pour porter des jugements ou exprimer des préférences. Nous pouvons émettre l'hypothèse que l'expression de compétences politiques résulte d'un sens pratique qui trouve ses fondements dans des actions quotidiennes, assez loin de toute référence à des savoirs organisés et plus ou moins légitimes. Marc Sadoun écrit à ce sujet :

> « *Les systèmes de représentations et d'attitudes d'un individu qui, dans le domaine politique, mettent essentiellement en œuvre une dimension évaluative fonctionnent selon un système de cohérence interne relativement étranger aux catégories du savoir. Les attitudes politiques sont affectivement modalisées ; loin d'exprimer un stock de connaissances acquises, elles traduisent la situation de l'individu et le rapport qu'il entretient avec les différents groupes sociaux qui ont contribué à la formation de son identité. (...) À distinguer entre les bonnes réponses formulées dans les termes adéquats à la politique et les mauvaises*

[923] BOURDIEU Pierre, « Culture et politique » in *Questions de sociologie*, op. cit., p. 240. Pierre Bourdieu nuance néanmoins ce propos en indiquant plus tard que ne sont compétents que ceux qui sont socialement désignés comme tels.

caractérisées par une référence aux catégories de la morale quotidienne, on oublie que la politique ne peut être séparée du quotidien, que dans les choix des individus il est toujours question d'autre chose que de politique ».

Ces propos nous invitent à envisager l'expression de compétences politiques qui se forment ailleurs que dans des connaissances étiquetées comme politiques. En effet, de nombreux rapports au politique de la part d'individus démunis culturellement, à faible niveau scolaire ou avec des connaissances politiques très parcellaires, ont pu être mis au jour dans des savoirs sociaux très généraux. Il nous semble que l'on peut, sans que cela ne paraisse méthodologiquement spécieux, effectuer de nombreuses analogies entre d'une part les manières dont on cherche à déceler les compétences politiques des individus les plus dominés socialement et *a priori* les plus distants du champ politique[924], et d'autre part les façons dont on cherche à découvrir comment les enfants fondent leurs diverses représentations politiques, dans la mesure où ce sont deux types de population considérées comme « incompétentes », mais à qui l'on reconnaît toutefois des capacités qui leur permettent de se repérer selon d'autres critères de référence que ceux scientifiquement consacrés. Certes, pour les enfants, ces compétences ne trouvent pas (encore) de traduction dans le champ politique, mais on peut supposer que cette future traduction est déjà présente pour peu qu'on lui donne les moyens de s'exprimer. De récents travaux ont indiqué que les différences sociales entre enfants sont déjà incorporées par eux, accessibles à leur langage, comme on peut le percevoir à travers des dispositifs méthodologiques qui se centrent plus directement sur les catégories de leur jugement[925]. Dès lors, les enfants, *a priori* politiquement incompétents dans leur grande majorité, peuvent se révéler compétents sous d'autres rapports, notamment en mobilisant des matériaux culturels qui leur permettent de repérer, déchiffrer, évaluer, opiner, juger et donc pénétrer, même épisodiquement, le monde politique.

Nous proposons donc ici de partir d'objets particuliers dont les principes ne recèlent pas de dimension spécifiquement politique. Les albums pour enfants sont en effet premièrement destinés à être lus, et l'attention est avant tout portée sur les illustrations, que le genre valorise particulièrement, ou sur le récit. Toutefois, en tant qu'ils mettent en scène des personnages confrontés au handicap, à la mort, à l'exclusion, ou des récits liés au partage, à l'amitié ou à la tolérance, ils peuvent susciter chez ceux qui les reçoivent des réactions qui relèvent non pas de savoirs liées au champ politique, mais de savoirs liés à des bribes d'expériences vécues et à des représentations sur le monde. Les albums proposent aux enfants des scénarios et des représentations qui sont « *à la fois ajustés à leur équipement cognitif et pertinents face aux exigences du monde politique tel qu'il se présente à leurs*

[924] BOUMAZA Magali & HAMMAN Philippe dir.), *Sociologie des mouvements de précaires. Espaces mobilisés et répertoires d'action*, Paris, L'Harmattan, 2007.
[925] ZARKA Bernard, « Le sens social des enfants », art. cit. ; LIGNIER Wilfried & PAGIS Julie, « Quand les enfants parlent l'ordre social », art. cit.

yeux[926] ». Nous faisons l'hypothèse que les préoccupations évoquées dans les albums, qui sont censées faire écho à celles que peuvent rencontrer les enfants dans leur quotidien, permettent à ces enfants de s'identifier aux personnages et de provoquer, pour peu qu'on les interroge sur les histoires, des discussions animées par des logiques politiques, c'est à dire, en reprenant ce qui permet d'identifier ces logiques, des situations où sont évoqués des conflits, des rapports sociaux de domination, ou des montées en généralité[927]. Les propos des enfants, qui font d'abord référence à des moments quotidiens d'existence, peuvent révéler une organisation et un rapport au monde politique, qui, à leur niveau, permettent de mettre en lumière des premiers repères sur la base desquels il est permis aux enfants de « s'y repérer »[928].

La pratique de la lecture telle qu'elle se donne à voir dans l'association « Lis avec moi »[929] n'aboutit pas à une homogénéité des réactions enfantines. Et ceci alors même que d'autres recherches ont révélé le fait que les effets de mode et la socialisation entre pairs tendraient à homogénéiser les pratiques des non-adultes, toutes appartenances sociales confondues[930]. Nous faisons l'hypothèse que ces différents résultats sont dus à l'objet des enquêtes : celles-ci portent en effet sur des phénomènes et des goûts assez fluctuants, tels que les préférences musicales ou télévisuelles[931]. Si la sociologie de l'enfance s'est plus spécifiquement penchée sur les pratiques culturelles enfantines, qui constituent une « culture enfantine » relativement autonome[932], elle s'est plus rarement intéressée à des activités plus stables, telles que les pratiques de loisirs effectuées dans un cadre institutionnel, et

[926] JOIGNANT Alfredo, « Compétence politique et bricolage. Les formes profanes du rapport au politique », art. cit., p. 801.

[927] Même si les lecteurs ne considèrent pas que les lectures qu'ils effectuent et les discussions qu'ils mettent en place ensuite ont une portée politique (cela renvoie à des luttes de classification sur lesquelles nous ne revenons pas).

[928] Cette manière d'investir la littérature pour enfants est d'ailleurs répandue dans des disciplines comme la philosophie, pour laquelle certains chercheurs considèrent que la littérature au sens large facilite pour les enfants la compréhension des concepts et des idées abstraites. Michel Piquemal évoque ainsi ces textes comme comme « un support narratif » pour « dialoguer avec l'enfant » : « il est difficile d'appréhender par exemple les concepts de liberté et de justice de manière abstraite. Mais il est plus facile de le faire à partir de l'apologue de Diogène et les lentilles ou de la célèbre fable de La Fontaine, Le loup et le chien, ou bien encore à travers le personnage mythique d'Antigone chez Sophocle. Car ces récits nous posent de vraies questions » (*Les philo-fables*, Paris, Albin Michel Jeunesse, 2003, p.6). Pour Michel Tozzi, « la littérature contient toutes les grandes problématiques existentielles de la condition d'homme, et implicitement, parfois explicitement, les interrogations philosophiques fondamentales. C'est une autre entrée dans la philosophie que les textes spécifiquement philosophiques, souvent plus accessible, en particulier pour les enfants, par la mobilisation de leur sensibilité et de leur imaginaire » (« Lipman, Lévine, Tozzi : différences et complémentarités », in LELEUX Claudine, *La philosophie pour enfants. Le modèle de M. Lipman en discussion*, De Boeck, Bruxelles, 2005.

[929] Pour la présentation de l'association,se reporter au chapitre 3 de la première partie.

[930] PASQUIER Dominique, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement, 2005.

[931] GLEVAREC Hervé & PINET Michel, « La "tablature" des goûts musicaux : un modèle de structuration des préférences et des jugements », *Revue française de sociologie*, 50 (3), 2009.

[932] ARLEO Andy & DELALANDE Julie, *Culture enfantine. Universalité et diversité*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010 ; OCTOBRE Sylvie, DETREZ Christine, MERCKLE Pierre & BERTHOMIER Nathalie, *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, La Documentation française, 2010 ; GLEVAREC Hervé, *La culture de la chambre. Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*, Paris, La Documentation française, 2010.

notamment le cadre associatif, comme nous le proposons ici. Pourtant, ces activités peuvent être envisagées comme étant socialement différenciées et différenciatrices[933]. Il s'agit alors de se demander ce que les enfants auditeurs de l'association « Lis avec moi » font dans le cadre de ces lectures associatives, et aussi ce que ces lectures leur font.

À partir des lectures d'albums et des débats qui les suivent, est-il possible de constater que les enfants sont déjà porteurs de visions du monde à partir desquelles ils envisagent des différences sociales, des rapports de force ou de domination entre groupes et entre personnes ? Expriment-ils des propos qui les situent socialement ? De quels moyens disposent-ils pour exprimer leurs représentations ? À la fin des années 1990, Patrick Rayou[934] et Bernard Zarka[935] se sont intéressés respectivement aux « *compétences enfantines* » dans le cadre scolaire et au « *sens social des enfants* ». Cette dernière approche nous semble plus opportune pour notre situation, à condition de prendre en compte les critiques émises par Julie Pagis et Wilfied Lignier, qui se sont inspirés de cette approche pionnière pour déterminer le rapport des enfants à « *l'ordre social* »[936]. Bernard Zarka a nommé « sens social » la capacité des enfants à hiérarchiser de façon individuelle divers métiers, et a suggéré que ce sens social variait selon l'origine sociale, le sexe et l'âge. Cependant, le travail de Bernard Zarka souffre d'une dimension normative dans la mesure où il dérive progressivement vers une évaluation du degré de réalisme des enfants. Ces derniers semblent finalement jugés par ordre de mérite à l'aune de leur capacité à ordonner le monde selon des critères pré-définis comme étant la preuve d'un « bon » réalisme social. Au lieu d'être étudié comme une condition qui permet d'exprimer des rapports au monde selon un point de vue compréhensif, le sens social devient une sorte de propriété quantifiable, dont les enfants disposent plus ou moins. Wilfried Lignier et Julie Pagis déplacent la focale en étudiant non pas les résultats de l'expérimentation, mais les échanges préalables entre les enfants quant aux manières de classer[937]. Cette perspective permet d'enrichir l'étude de ce qui se joue au-delà et autour du classement lui-même. En fin de compte, il ne s'agit pas de considérer que les classements fournis sont le produit d'une socialisation antérieure. Pour les auteurs, il s'agit à l'inverse de partir des classements pour davantage s'intéresser aux discussions et interactions qu'ils engendrent.

[933] MENNESSO Christine & JUHLE Samuel, « L'art (tout) contre le sport ? La socialisation culturelle des enfants des milieux favorisés », *Politix*, 2012/3 n° 99, p. 109-128.
[934] RAYOU Patrick, *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, op. cit.
[935] ZARKA Bernard, « Le sens social des enfants », art. cit.
[936] LIGNIER Lignier & PAGIS Julie, « Quand les enfants parlent l'ordre social. Enquête sur les classements et jugements enfantins », art. cit., p. 23-49.
[937] « *Pour notre part, plutôt que la question de la compétence inégale des enfants à se montrer "réalistes", nous souhaitions d'emblée mettre au centre de notre enquête celle des manières enfantines de classer. C'est ainsi la pratique – et non le résultat – du classement des enfants qui nous intéressait en premier lieu* », *Ibid*., p. 25.

Pour notre part, nous envisageons la littérature étudiée non pas pour ce qu'elle est, mais pour ce qu'elle peut nous dire des enfants. Pour reprendre la métaphore du « *braconnage*[938] » antérieurement développée, ou du « *détournement de littérature*[939] », nous supposons que, en écoutant des lectures et en étant incités à y réagir, les enfants s'éloignent peu à peu des références au livre pour partir dans des considérations personnelles ou générales que leur évoquent les récits. Dans le contexte particulier de l'association « Lis avec moi », plus qu'ailleurs, « *toute lecture modifie son objet*[940] » et les lecteurs peuvent inventer leurs propres significations sur les albums. Nous y voyons la possibilité de permettre aux enfants de réfléchir à des questions universelles qui vont contribuer à la formation de leur jugement moral certes, mais aussi d'aborder plus facilement des idées très abstraites comme la liberté, la justice, le pouvoir.

En pratique, les deux lecteurs que nous avons suivis, Anne-Sophie et Yann, ont été mis au courant de notre projet de recherche, mais nous n'avons pas cherché à imposer certaines lectures ni certains débats. Nous nous sommes en effet rapidement rendu compte que la manière dont ils envisageaient la lecture ne nécessitait pas d'intervention de notre part. Concrètement, les albums qui évoquent des thèmes « *complexes* », pour reprendre les termes d'Anne-Sophie, sont systématiquement suivis d'échanges avec les enfants, sur la compréhension du récit, sur son interprétation, ou même sur les liens pouvant être effectués avec le monde « réel ». Ainsi, les albums et personnages ne sont pas seulement étudiés pour leur fonction explicite (le « sens » de l'histoire), mais sont aussi un moyen d'organiser des discussions plus générales. Ils deviennent des points d'appui pour discuter de situations individuelles ou universelles. Les enfants sont incités à réfléchir sur les actions et pensées des personnages, puis à prolonger leurs réflexions en les appliquant à des situations contemporaines. Les albums lus incitent les enfants à interroger les valeurs qui organisent la vie et lui donnent une signification. Les lecteurs accompagnent les enfants dans cette réflexion : ils ne cherchent pas à imposer des valeurs ou une interprétation, ils aident à formuler et juger par le recours à leur raison. Cependant, nous ne sommes pas dupe du fait que par certaines insinuations, manières de présenter et tonalités employées, ils influencent, plus ou moins volontairement, les thèmes voire les contenus des discussions.

On pourra toujours objecter que les albums ne sont pas à proprement parler des textes à portée politique puisqu'ils se présentent sous la forme de récits fictifs. Nous voudrions justement montrer ici que c'est parce qu'ils sont porteurs d'un sens qui parle aux enfants, qui les questionne sur leur existence et leur permettent de réfléchir à des valeurs, que ces textes permettent d'instaurer un dialogue entre

[938] DE CERTEAU Michel, *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*, op. cit.

[939] Défini comme « *la manifestation d'une volonté de faire servir la littérature à l'instruction et à l'édification des jeunes lecteurs* », TAUVERON Catherine, « Éléments de réflexion pour une formation », in TAUVERON Catherine (dir.), *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, Actes du colloque de l'université d'automne de la direction de l'Enseignement scolaire, du 28 au 31 octobre 2002, http://eduscol.education.fr, p. 130.

[940] CHARLES Michel, *Rhétorique de la lecture*, Paris, Le Seuil, 1977, p. 83.

livres et enfants, ainsi qu'entre les enfants eux-mêmes. Ces albums destinés à la jeunesse apparaissent ainsi comme un moyen de faire penser politiquement les enfants, dans un contexte qui leur est favorable. Les enfants font en effet référence à des « grandeurs »[941], en termes de justice ou d'injustice par exemple, qui sous-tendent leurs raisonnements, et qui transcendent les situations auxquelles ils sont confrontés afin de les mettre en ordre. Le politique est ainsi présent dans leurs tentatives de discuter de situations scénarisées dans les albums. On peut alors considérer que les enfants sont acteurs d'un univers politique dans lequel ils parviennent à réduire la distance qui les sépare des adultes, et dans lequel ils envisagent de nouveaux types de relations avec leurs pairs.

Nous évoquons dans un premier temps quelques éléments pour contextualiser plus précisément ce moment particulier que constituent les lectures d'albums pour enfants. Nous rappelons ainsi quelques particularités essentielles de notre terrain, les propriétés sociales de ceux qui l'animent, et les différents moyens d'accéder à une discussion qui ouvre la voie à l'expression de compétences politiques enfantines. Nous pouvons ensuite aborder le contenu même des discussions ainsi enclenchées, que nous avons regroupés par thématiques, en étudiant pour chacune d'elles comment se forment les conflits et selon quelles logiques des alliances se mettent en place.

1. Conditions et circonstances des discussions

Nous présentons ici les albums qui servent de base aux discussions entre enfants que nous étudions, et nous rappelons également quelques caractéristiques de notre terrain, que nous avons déjà mentionnées dans le chapitre 4, pour que chacun se remémore précisément quel est le cadre pratique de l'étude.

1.1. Le contexte pratique des lectures

Concrètement, pendant 10 mois, hors vacances scolaires, nous avons assisté à quatre moments différents. Les lundis et mardis matins, de 8h00 à 10h00, nous étions avec Yann : le lundi au collège Marie Curie de Tourcoing, dans une classe de cinquième en SEGPA[942]. Les élèves y ont entre 10 et 13 ans : ce sont « *des enfants qui ont un handicap naturel ou acquis, et des élèves turbulents, placés là comme pour une punition* », nous explique Yann. Cette classe comporte de 10 à 15 élèves, selon les jours et le nombre d'absents (premier moment). La classe de

[941] BOLTANSKI Luc & THEVENOT Laurent, *Les économies de la grandeur*, PUF, Paris, 1987.

[942] Pour rappel, *Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté*. Les SEGPA « *accueillent des élèves présentant des difficultés d'apprentissage graves et durables. Ils ne maîtrisent pas toutes les connaissances et compétences attendues à la fin de l'école primaire, en particulier au regard des éléments du socle commun. Les élèves suivent des enseignements adaptés qui leur permettent à la fois d'acquérir les connaissances et les compétences du socle commun, de construire progressivement leur projet de formation et de préparer l'accès à une formation diplômante* » (http://eduscol.education.fr/cid46765/sections-d-enseignement-general-et-professionnel-adapte.html).

SEGPA est très indisciplinée. Il faut souvent rappeler les collégiens à l'ordre ; ces derniers sont en outre souvent désinvoltes à l'égard des adultes et peu réceptifs à leur autorité. Outre le fait qu'ils constituent un des auditoires de Yann, ces enfants de cinquième sélectionnent aussi en compagnie de celui-ci des livres qu'ils seront chargés de lire aux enfants de l'école maternelle Balzac située à quelques minutes à pied, où, cette fois, ils se transforment en lecteurs et sont les « passeurs » des histoires. Dans ces cas, leur lecture est très hésitante, mais ils sont soudainement calmes et appliqués (deuxième moment).

Les mardis, toujours avec Yann, nous nous rendons dans une école maternelle à Wattrelos, « *avec des gens qui vivent là depuis des générations, comme une société à part entière, complètement à l'écart du reste,* comme *il y en a beaucoup en France. Il y a des gens d'origine maghrébine, et aussi des français "de souche" je dirais. La particularité, c'est que l'école accueil des enfants de Roms, car il y a un camp juste à côté. C'est une triste école maternelle, mais c'est l'endroit où je préfère aller. Y a trois enseignantes, dont deux qui sont là depuis longtemps. Une est fille de parents de l'éducation nationale. Une autre a grandi dans le quartier, elle est même allée dans cette école, elle y habite toujours. Mais ce ne sont pas des jeunes dynamiques, genre je décore ma classe* » (Yann). En l'occurrence, l'âge des enfants (4, 5 ou 6 ans) a conduit à des choix de lectures favorisant davantage les illustrations. Le but de Yann a plutôt été de faire participer les enfants (par des chants, des gestes) que de chercher à provoquer des discussions. C'est pourquoi nous reproduisons peu d'extraits issus de cette école (troisième moment).

Enfin, les mercredis, avec Anne-Sophie, nous nous retrouvons à 14h à La Madeleine, dans un préfabriqué, en compagnie d'enfants âgés de 5 à 11 ans (quatrième moment). Cet atelier se déroule en dehors du cadre scolaire, contrairement à ceux des lundis et mardis. Aussi, il n'y a pas d'enseignant, et les contraintes disciplinaires sont moindres. Il y a de nombreuses allées et venues durant l'atelier et certains enfants moins attentifs jouent dans leur coin : « *on ne va pas les forcer à assister à tout l'atelier, ils se retrouvent aussi pour discuter autour d'un café* » (Anne-Sophie)

Au niveau des lectures proprement dites, les lecteurs arrivent systématiquement avec une quarantaine d'albums, que Yann sort de sa vieille valise et que Anne-Sophie sort de cartons. Ils posent les albums en évidence sur les tables disponibles, et accueillent progressivement les auditeurs, en discutant avec eux. Ensuite, les auditeurs se positionnent en arc de cercle face au lecteur, et lui indiquent leurs préférences en matière de lectures. Les lectures d'albums apportent généralement un grand calme et une forte participation des enfants, comme s'ils vivaient réellement les histoires qui leur sont contées : par exemple, à l'occasion de celles - nombreuses - mettant en scène un loup, il est assez fréquent de voir les enfants se masquer les yeux voire de crier pour prévenir les autres personnages du livre de l'arrivée de l'animal.

Signalons aussi qu'en accompagnant des lecteurs, nous n'avons pas eu à justifier outre mesure notre présence, même quand nous avons à nouveau franchi les grilles d'enceintes scolaires. Yann nous a toujours présenté comme « *quelqu'un qui vient [le] regarder travailler* ». Nous nous sommes toujours présenté de façon transparente aux enseignants, en expliquant notre recherche, sans que cela ne suscite de question particulière ou ne remette en cause notre présence. Une seule fois, dans la classe de cinquième, lors de notre deuxième participation, l'élève Justine, absente la semaine précédente, demande à son institutrice qui est « *ce monsieur* ». L'institutrice lui répond brièvement : « *c'est un monsieur qui vient voir comment Yann travaille... On va dire ça comme ça* », en prenant Yann à témoin, qui confirme. Le mercredi, seule Orphée, une enfant de 8 ans, en nous voyant la première fois, a demandé à Anne-Sophie : « *oh, c'est ton amoureux ?* » ; Anne-Sophie lève rapidement le malentendu : « *alors aujourd'hui, on a Damien, de temps en temps ma chef me dit : "tu voudrais pas prendre un stagiaire ?"* ».

1.2. Quelques éléments sociaux sur les enfants

Ces quatre lieux et moments différents présentent quelques similitudes, notamment quant au niveau social de la population à qui les lectures sont destinées. Les buts de l'association – développer le goût de la lecture – incitent à se tourner vers des populations en difficulté avec ce support. Or, le lien entre classes sociales et familiarité avec la lecture est établi : les goûts et les pratiques demeurent fortement liés à la position sociale[943]. Anne-Sophie nous explique que nous nous trouvons dans le cadre d'un « dispositif de réussite éducative[944] » (DRE) : « *en général, ce sont des parents qui sont "repérés" - même si je n'aime pas trop ce mot là - par les directrices d'école, et, en accord avec eux, ils sont invités à participer à l'atelier (...) Ce sont souvent des personnes qui ont les mêmes difficultés, alors elles se retrouvent pour en discuter* ». Au collège, avec Yann, les enfants présentent des retards scolaires importants, eux-mêmes parfois liés à des handicaps mentaux. Les membres de l'association nous ont fait part de craintes quant à notre relation avec les parents des enfants, contrairement à ce que nous avons vécu du côté des écoles et des CME, où la crainte s'est davantage située au niveau de notre relation avec les enfants. Aussi, Yann et Anne-Sophie, connaissant notre recherche, nous ont souvent demandé d'être très prudents avec les auditeurs, enfants et parents, quand nous échangeons avec eux :

---

[943] COULANGEON Philippe, « Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie. Le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète ? », *Sociologie et sociétés*, Volume 36, numéro 1, printemps 2004, p. 59-85.

[944] Les DRE sont l'un des volets du « plan de cohésion sociale » présenté par le gouvernement Raffarin en juin 2004. Ils consistent à « *prendre en compte l'environnement social, familial et culturel de l'enfant pour favoriser la mise en place des meilleures conditions menant à la réussite de tous les parcours scolaires* » (http://www.education.gouv.fr/pid29102/la-reussite-educative.html). Concrètement, ils permettent d'apporter, par divers biais, un accompagnement et un soutien personnalisé aux enfants et adolescents de 2 à 16 ans présentant des signes de fragilité et/ou des retards scolaires (d'apprentissage, de comportement, d'ordre médical...) ainsi qu'à leurs parents (accompagnement à la parentalité, démarches administratives, médicales...) par une approche individualisée.

« *Tu sais, ce sont des populations qui ont énormément de difficultés. Je sais bien que tu cherches à comprendre, que tu veux des renseignements, mais vas-y mollo, elles ont déjà suffisamment le sentiment d'être fliquées* » (Yann) ;

« *Les relations de ces gens, c'est la CAF, c'est des démarches pour toucher des droits, des faibles droits, c'est des organisations d'aide, tout le temps... Donc tout le temps, ils doivent expliquer leur situation, justifier d'un ensemble de choses qu'ils ne comprennent pas toujours... C'est compliqué. Alors ne leur donne pas l'impression de vouloir les presser à... à se justifier, tu vois ?* » (Anne-Sophie)

« *Y a parfois une certaine détresse psychologique (...) Et du coup l'autre fois y a une dame, enfin une maman jeune, 17 ans, elle me dit "quand vous venez, c'est une bulle", parce que le lieu apparemment est difficile, ça se frotte pas mal, et on a décidé, moi quand je venais, qu'on en parle pas de ce qui se passe, on ne parle pas des éducatrices de jeunes enfants, je ne veux rien savoir d'eux, on fait juste l'action lecture, alors je dis "faut le prendre bien ou pas le prendre bien, c'est une bulle qui nous isole ou qui nous protège ?", "ah non c'est une bulle qui chante", voilà donc ça c'était chouette. Je vais pas dire que moins on en sait, mieux on se porte, parce que du coup on s'interdit des lectures. Si je sais "ah ben tiens, cet enfant là, son père il bat sa mère", je vais m'empêcher de raconter des histoires, ou je vais pas raconter des histoires parce que ça parle d'amour et ce pauv'tiot il a pas d'amour,non, on est le plus neutre possible dans le vécu des enfants. C'est ce qui est un peu difficile avec le DRE, parce que ce sont des enfants qui sont ciblés, on nous dit "cet enfant là il est..."* » (Rafaëlle, lectrice rencontrée lors d'une journée de formation avec l'association)

Par conséquent, prenant en compte ces conseils, nous n'avons pas effectué d'entretiens individuels avec les parents ou les membres des familles qui ont assisté aux ateliers. Mais, les mercredis, à force de discussions informelles effectuées entre 14h et 14h30, le temps que l'atelier se mette en place, ou vers 16h, quand il s'achève avec un goûter, nous avons glané quelques informations. Notre présence avec les autres enfants a également permis de recueillir auprès d'eux des éléments de positionnement social. Dans le cas des collégiens, nous nous basons sur leurs paroles car nous n'avons pas vu les parents. Alors que, dans les échanges issus du congrès de l'ANACEJ exposés précédemment, nous avons pu obtenir les professions des parents de façon relativement aisée, ce recueil d'informations a été bien plus laborieux sur ce terrain. En effet, les enfants y ont bien plus de mal à désigner les activités de leurs parents, d'autant plus quand ces activités sont instables.

<u>Groupe du lundi</u>, avec Yann :

Armelle (11 ans) : sa mère est « cuisinière », son père est « *maçon* ».
Arnaud (13 ans) : sa mère est infirmière, son père est aide-soignant. Il a un petit frère de 9 ans.
Kahina (11 ans) : sa mère est sans emploi, son père est agent de sécurité.
Mathieu (12 ans) : sa mère est « caissière », son père est « *policier* ».
Mathilde (12 ans) : sa mère « *vend du fromage à Auchan* », son père « *fait des chantiers* ».
Sébastien (12 ans) : ses parents sont infirmiers.
Solène (11 ans) : sa mère est « *secrétaire* », son père est pompier.

Groupe du mardi, avec Yann :

Émeline (5 ans) : son père est sans emploi.
Gaëtan (6 ans) : sa mère est assistante sociale, son père est professeur des écoles.
Maxime (6 ans) : sa mère est éducatrice spécialisée, son père est « *vendeur* ».
Sarah (4 ans) : ses parents sont sans emploi.
Thomas (5 ans) : ses parents sont sans emploi.

Dans la mesure où beaucoup des parents sont sans emploi, Yann et les enseignants proposent aux parents de rester durant les ateliers. Mais la plupart partent immédiatement et, s'ils restent, ce n'est que quelques minutes.

Groupe du mercredi, avec Anne-Sophie

Axel (9 ans, en CM1) : Sa mère est infirmière libérale, son père est commerçant (il tient une enseigne de matériel informatique).
Benoît (8 ans, en CE2) : Sa mère est « *technicienne de surface* », son père « *policier* ».
Leslie (7 ans, en CE1) : Sa mère est sans-emploi, après avoir été aide-soignante. Son père est jardinier au service d'une mairie. Elle a une sœur jumelle, une petite sœur de 4 ans, une grande sœur de 18 ans, et deux grands frères de 19 et 23 ans.
Lisa : (6 ans, en CP) : sa mère vit seule et est sans emploi.
Mohammed (9 ans, en CE2) : sa mère est sans emploi, son père est chauffeur de poids lourds. Ses parents sont d'origine marocaine.
Orphée (8 ans, en CE2) : ses parents sont gabonais. Sa mère est demandeuse d'emploi, son père est « *manager de rayon* » à Carrefour.
Salomé : (8 ans, en CE2) : sa mère « garde des enfants », son père est peintre en bâtiment.
Sébastien (9 ans, en CE2) : sa mère est factrice.
Wendy : 7 ans, en CE1. Elle est la sœur jumelle de Leslie.
Dora : (4 ans, en école maternelle). Elle est la petite sœur de Leslie et Wendy. Elle est présente mais ne participe pas aux discussions.

1.3. Mettre à l'aise les enfants

Connaissant les contextes sociaux dans lesquels ils interviennent, les lecteurs accordent une grande considération à l'idée de mettre à l'aise les enfants. « *Il faut mettre en confiance l'individu*, confirme Nonna Mayer[945], *le replacer au plus près de son univers quotidien pour retrouver la consistance de ses opinions* ». Nonna Mayer estime que les individus - nous y incluons les enfants - expriment plus librement leurs opinions dans des situations où ils sont mis en confiance. Les enfants ont souvent un rapport affectif et sensitif aux albums : à l'arrivée des lecteurs, ceux-ci déposent sur des tables les livres qu'ils ont amenés, et les enfants prennent plaisir à les toucher, les feuilleter, et à y regarder les illustrations. Ils manifestent visiblement un intérêt pour les albums. Les enfants ne sont en outre pas tenus d'être particulièrement disciplinés : par exemple, avec Anne-Sophie, ils sont placés sur des tapis en mousse, où ils peuvent être assis, allongés, ou dans des positions diverses. Dans le cadre scolaire, avec Yann, ils sont davantage astreints à

[945] MAYER Nonna, « La consistance des opinions », in MAYER Nonna, GRUNBERG Gérard, SNIDERMAN Paul M. (dir.), *La Démocratie à l'épreuve. Une nouvelle approche de l'opinion des Français*, Presses de Sciences Po, 2002, p. 19-50.

une position assise, mais des déplacements dans les salles de classe sont tolérés : il n'y a donc pas de contrainte forte durant les moments de lecture. Les interruptions de lecture ne sont jamais sanctionnées et permettent en général de poser des questions sur la signification de l'histoire ou la représentation de tel ou tel personnage[946]. Les enfants-auditeurs se comportent comme si cette moindre contrainte les rendait plus calmes : nous avons en effet constaté, parfois, avant que les lectures ne démarrent, et alors même que des cours étaient dispensés aux élèves, que les rappels à l'ordre et les comportements agités étaient bien plus nombreux. Les positions corporelles et ce qui se passe en dehors du texte sont aussi des éléments à prendre en compte dans la reconstitution des sens des récits[947].

Afin de favoriser la prise de parole des enfants et les mettre en confiance, les lecteurs ont des paroles d'encouragement. Yann nous dit ainsi : « *je suis toujours vigilant à faire remonter leurs capacités et leurs compétences, en leur disant "ah ben oui, toi tu as lu ça, moi j'avais pas vu"* » (…) *Tu vois, quand ils prennent des initiatives, je le signale (...) je le mets en valeur pour dire : "il fait ça pour le groupe". L'apprentissage, ça passe par là* ». De la même manière, quand est lue une histoire déjà connue de certains enfants, quelques-uns de ceux-ci anticipent sur les mots que va prononcer le lecteur ; ils sont alors gratifiés d'un « *bravooo !* » ou « *très bien !* », et sont ainsi valorisés aux yeux des autres enfants et du lecteur. Par exemple, en lisant l'album *À quoi ça rime ?*, Anne-Sophie offre aux enfants la possibilité de trouver des rimes aux mots qu'elle énonce et, comme Yann, elle gratifie les enfants de remarques encourageantes. De cette manière, habituellement déconsidérés par une tradition psychologique qui ne leur reconnait pas l'aptitude à formuler des jugements cohérents en raison de leur état d'« inachèvement » cognitif, par leur position sociale, et dans leur rapport à l'institution scolaire, les enfants voient leurs prétendues déficiences se transformer en compétences pour peu qu'ils soient observés dans des situations qui fassent sens pour eux.

[946] Notons que ces interruptions sont nombreuses. En outre, la façon dont nous transcrivons les échanges est peut-être trompeuse : il est difficile de rendre compte à l'écrit de situations où règne toujours un bruit de fond, et dans laquelle des enfants se coupent la parole, ont l'élocution hésitante, ou le temps est relativement long pour aboutir à un échange compréhensible pour tous. Nous transcrivons sans reporter l'ensemble des silences, des hésitations, des messes basses, ce qui peut donner l'impression d'une fluidité dans les échanges, qui est en fait assez rare.

[947] « *Il y a, dans la lecture de divertissement (et dans toute lecture) une position (attitude) du corps : assis, couché, allongé, en public, solitaire, debout... Au delà des attitudes propres à des générations ou à des données techniques (la chandelle, la lampe de chevet par exemple) ou climatologiques, une disposition personnelle de chacun à lire. Je dirais un rite. Nous sommes un corps lisant qui fatigue ou qui somnole, qui baille, éprouve des douleurs, des picotements, souffre de crampes. Il y a même une institution du corps lisant. Quand j'étais enfant, les demoiselles du cours privé où j'étais élève nous parlaient d'une attitude digne, respectueuse pour lire, légèrement appuyé sur la table, le dos droit, l'avachissement étant dénoncé comme une forme de mépris pour la culture (...) A travers ces attitudes de lecteur, se donnent des rapports au livre, c'est à dire la possibilité de constituer des sens* », GOULEMOT Jean-Marie, « De la lecture comme production de sens », *in* CHARTIER Roger (dir.), *Pratiques de la lecture*, op. cit., p. 121-122.

1.4. Présentation des albums choisis[948]

Nous avons découvert des dizaines d'albums. Tous ne présentent pas les mêmes potentialités en termes de discussions politiques. Nombre d'entre eux, notamment ceux destinés aux plus petits, font appel à une participation des enfants par le chant ou par des gestes, qu'il ne nous a pas été possible d'interpréter en termes politiques. Nous avons choisi de mettre en avant certains d'entre eux, pour les thèmes qu'ils évoquent, mais surtout pour les réactions qu'ils ont suscitées auprès des enfants. Peut-être que certains albums que possèdent Yann ou Anne-Sophie présentaient des mises en scène encore plus explicites que celles que nous avons eu le loisir d'entendre. En effet, ce sont souvent les mêmes albums qui étaient lus, à la demande des enfants. Toutefois, les albums que nous présentons ci-dessous nous ont largement offert de quoi apporter des réponses à nos hypothèses de travail.

Les p'tits mecs, de **Manuela Olten**, Éditions du Seuil.
Deux jeunes garçons sont convaincus d'être bien plus forts que les filles. Le début de l'album relaie cette vision et les stéréotypes : les filles seraient trouillardes, douillettes, promptes à pleurer, et ne s'occuperaient que de leurs poupées, qu'elles habillent et déshabillent à l'envi. Les deux « p'tits mecs » se moquent allègrement des filles en considérant qu'elles n'ont que des faiblesses. Cependant, ils sont effrayés à l'idée d'aller se coucher, car ils ont peur des fantômes. Finalement, les plus froussards ne sont pas ceux (celles) que l'on croit. L'auteure prend ici soin d'accumuler dans un premier temps les poncifs sur des caractéristiques genrées, pour mieux les renverser par la suite.

Ami-Ami, de **Rascal** (auteur) et **Stéphane Girel** (illustration), L'école des loisirs.
Un petit lapin blanc vit seul dans une vallée. Un grand loup noir vit quant à lui sur une colline, seul aussi. Les deux personnages se rencontrent un jour par hasard. Le lapin offre des fleurs au loup ; ce dernier lui propose de visiter sa maison. Ils se fréquentent régulièrement jusqu'à ce que le lapin considère qu'il ne veut que des amis qui lui soient physiquement semblables. Le loup considère pour sa part que l'apparence n'a pas d'importance et que chacun doit être aimé comme il est. L'histoire se termine alors que les deux personnages ne se voient plus et sans qu'une réponse définitive ne soit apportée au problème évoqué : le racisme.

Marcel la mauviette, de **Anthony Browne** , L'école des loisirs.
La maison d'édition associe à cet album les mots-clés suivants : « *Image du corps* », « *Moquerie* » « *confiance* » et « *sport* ». Marcel, un petit chimpanzé physiquement faible, est malmené par des « *voyous* ». Il décide de suivre un régime alimentaire et de pratiquer la musculation et la boxe. Marcel devient alors très musclé, si bien qu'il impressionne désormais ceux qui le chahutaient auparavant. Il ne profite toutefois pas de sa nouvelle force physique pour se venger et reste le gentil chimpanzé du début du récit.

Cornebidouille, de **Pierre Bertrand** (Auteur) **Magali Bonniol** (Illustration), L'école des loisirs
Quand Pierre refuse de manger de la soupe, sa famille fait planer la menace Cornebidouille, une sorcière qui viendra le punir. Quand Cornebidouille apparaît réellement un soir dans sa chambre, Pierre ne prend pas peur et, sûr de son fait, estime qu'il n'a pas à être sanctionné pour avoir désobéi à ses parents. La maison d'éditions

[948] Pour éviter de rappeler leur scénario à chaque fois que nous y ferons référence, nous invitons le lecteur à se reporter à cette brève présentation quand nous les évoquerons.

associe ces mots-clés : « *Nourriture* », « *Opposition* », « *Rivalité* », « *Bagarre* », « *Dispute* », « *Rusé* », « *Astucieux* ».

Mon jour de chance, de **Keiko Kasza**, Éditions Lutin poche.
Un jeune cochon, pensant se rendre chez son ami le lapin, frappe en réalité à la porte du renard. « C'est mon jour de chance » répète le renard, qui compte bien dévorer le petit cochon. En fait, le personnage du renard qui, traditionnellement, symbolise la ruse, est manipulé par le cochon qui, avant d'être englouti, suggère au renard de le laver (pour que la nourriture soit propre), de le masser (pour que la viande soit tendre). Pendant ce temps, d'autres mets, préparés par le renard, cuisent. Finalement épuisé par ses efforts, celui-ci s'endort et le cochon dévore ce que le renard a préparé, en s'exclamant : « *c'est mon jour de chance !* ».

Ici, c'est chez moi, de **Jérôme Ruillier**, Éditions Autrement Jeunesse
Un garçon trace une ligne à la craie, sur le sol, pour délimiter son territoire. Cependant, les animaux et les éléments naturels ne respectent pas cette frontière, voire l'effacent. Le garçon retrace systématiquement son trait. Un autre garçon se présente et, devant cette « frontière », il fait demi-tour. Alors que l'on pourrait s'attendre à ce qu'il soit enfin satisfait que l'on respecte la règle qu'il a créée, le premier garçon se demande alors si ce trait est une bonne idée.

C'est moi le plus fort, de **Marios Ramos**, Éditions L'école des loisirs
Lors d'une promenade en forêt, un loup demande à tous ceux qu'il croise s'il est toujours « le plus fort ». Terrorisés à l'idée d'être dévorés, tous lui répondent qu'il l'est toujours, en effet. Tous, sauf un petit crapaud qui lui affirme que ce n'est pas le cas : la mère du crapaud serait plus forte. Furieux, le loup demande à la voir et se retrouve tout penaud quand il se rend compte qu'elle est un dragon.

C'est moi le plus beau, de **Marios Ramos**, Éditions L'école des loisirs
Dans la lignée de l'album précédent, le loup sillonne la forêt, mais, cette fois, habillé avec sa plus belle cravate, il cherche à vérifier qu'il est le plus beau. Tous ceux qu'il rencontre le flattent, jusqu'à ce qu'il tombe à nouveau sur le même petit dragon, qui lui crache du feu et brûle sa belle cravate.

1.5. Des enfants plus ou moins habilités à échanger

Dans leur enquête, Wilfried Lignier et Julie Pagis soulignent qu'il est difficile d'envisager le rapport des enfants à l'ordre social indépendamment, d'une part, des moyens dont disposent les enfants pour l'exprimer, et d'autre part, de la situation concrète dans laquelle ce rapport s'exprime. En l'occurrence, les enfants sont inégalement habilités à s'exprimer oralement et à identifier avec précision les thématiques évoquées. Il est dès lors souvent difficile d'interpréter les silences de certains enfants, souvent les plus petits, même si quelques-uns d'entre eux, comme nous le verrons, semblent compenser ce défaut d'expression orale par une expression corporelle accrue. Les enfants, qui sont presque dans leur totalité issus de milieux populaires voire en grande difficulté, ont une relation négative à l'école : sachant cela, les lecteurs tentent d'éviter toute pratique qui rappellerait trop les pratiques scolaires. Ainsi, quiconque veut prendre la parole ne doit pas lever le doigt ; le plus souvent, les prises de parole sont intempestives, ou d'autres

moyens sont envisagés, comme le fait de se lever. Cette technique, bien que proche d'un lever de doigt, donne aux enfants le sentiment d'agir de manière originale et novatrice.

Certains enfants se réjouissent dès lors qu'une discussion devient conflictuelle. Par exemple, les débats liés aux rôles des filles et des garçons suscitent toujours des discussions animées qui font, dans un premier temps, particulièrement rire les garçons, contents de pouvoir tirer parti d'un rapport de forces favorable. Reprenons par exemple la discussion initiée par la lecture des *P'tits mecs*, au cours de laquelle Kahina estime qu'Arnaud se trompe quant aux capacités « féminines ».

> **Kahina** : « *C'est à dire que Arnaud se trompe, quand il dit que les filles savent rien faire ! On voit dans l'histoire, finalement, c'est la fille qui sauve tout le monde, alors...*
> **Sébastien** : *Oui mais c'est qu'une histoire, c'est bien ça le problème !*
> **Arnaud** : (fait un geste vers Kahina) : *Pan ! Prends ça ! (tape dans la main de Sébastien)*
> **Mathieu**, qui semblait assoupi, semble soudain vouloir participer : *Ahaha ! Ouais !*
> **Armelle** : *Non mais de quoi il se mêle lui ? T'écoutes rien depuis le début, et là, parce que y a des gens qui s'engueulent, tu la ramènes !*
> **Mathieu** : *Beeen ça m'intéresse là ! Les p'tites histoires là, je m'en fous un peu, mais si on peut discuter après, ça devient drôle !* »
> L'institutrice intervient pour calmer tout le monde. Elle reprend ensuite le débat :
> « *Alors Arnaud, tu crois que les filles sont bonnes à rien ?*
> **Arnaud** : *les filles, j'en sais rien, mais Kahina, oui c'est sûr !*
> **Armelle** : *Mais ! Te laisse pas faire Kahina !* »
> Nouvel appel au calme.
> **Mathieu** : *Non mais, en général, on dit que les garçons sont plus malins que les filles.*
> **Yann** : *Ah, c'est intéressant, ce que tu dis : alors, en général, ça veut dire quoi ?*
> **Mathieu** : *Dans la vie, je sais pas, en général quoi…*
> **Sébastien** : *Dans la société !*
> **Institutrice** : *Tu as des exemples précis ?*
> **Sébastien** : *Beeen... les postes importants, c'est des hommes, à la télé, c'est des hommes, les chefs, c'est des hommes, les sportifs hommes courent plus vite que les femmes !*
> **Yann** : *Alors attends y a deux choses dans ce que tu dis : y a le sport, donc ça renvoie à des différences physiques, puis tu parles aussi des personnalités, donc qui seraient plus compétentes parce que c'est des hommes en fait ?*
> **Arnaud** : *Et bien voilà ! Exactement ! C'est la compétence et le physique ! (désigne les 2 filles du doigt) Deux fois battues !* » (Les garçons rigolent, se tapent dans les mains. Les filles regardent ailleurs).

Nous retrouvons dans ce passage des éléments que nous avons mentionnés à propos des CME : il est évident que les prises de parole se font de manière relationnelle. Ici, Kahina et Armelle s'opposent à Arnaud, Sébastien et Mathieu, alliances d'autant plus « évidentes » qu'elles se font à propos d'échanges sur la supériorité des uns sur les autres... Cela illustre « *la nécessité, pour que la conflictualisation se déploie, qu'un système d'alliance et d'appuis soit mis en*

place[949] ». Arnaud effectue un geste hostile en direction de Kahina, comme pour signifier son opposition, tandis que les garçons matérialisent leur accord en multipliant les tapes dans les mains et les regards complices. Cette attitude se retrouve chez les filles, Kahina et Armelle, qui ne cessent de se regarder avant de prendre la parole, comme pour savoir laquelle des deux parlera en premier, le contenu du propos étant sensiblement le même. Armelle hausse même le ton quand elle se rend compte que Mathieu se joint à Arnaud et Sébastien, alors qu'il n'avait rien exprimé jusque-là et semblait même plutôt désintéressé par la lecture. Elle exhorte Kahina à ne pas se laisser faire face aux propos d'Arnaud. La chute provisoire de l'échange tourne à l'avantage des garçons : les filles ne les regardent même pas, comme pour signifier que leur opposition est aussi corporelle.

Nous voyons aussi, comme nous l'avons montré précédemment, que Mathieu initie la montée en généralité de la discussion en disant « *en général* », ce sur quoi le lecteur, Yann, rebondit immédiatement en estimant que la discussion se « dépassionne » et bénéficie alors d'un regain d'intérêt. Sébastien trouve un exemple concret pour étayer son propos, en s'attardant sur la visibilité d'un phénomène, mais pas sur ses causes.

Au-delà de ces constats formels, cet échange implique quatre enfants qui ont toujours participé avec passion aux échanges à propos des albums. Il est d'ailleurs difficile de dire si, à certains moments, leurs propos reflètent véritablement leurs pensées ou s'ils sont pris dans une logique de surenchère du dénigrement d'autrui pour se valoriser auprès du groupe qu'ils ont constitué. Ils font en tous les cas preuve d'une capacité à identifier le récit de l'album à leur situation personnelle, puis à monter en généralité leurs propos en allant chercher des exemples dans la réalité.

> **Solène** : « *C'est sûr que tant qu'il y aura des abrutis comme vous pour penser comme ça, ça s'arrangera pas !*
> **Yann** : *Qu'est ce qui ne s'arrangera pas ?*
> **Solène** : *Qu'on croit que les femmes sont inférieures aux hommes ! C'est pas vrai, c'est... c'est ce qu'on croit.*
> **Arnaud** : *Ben alors pourquoi c'est des hommes qui décident pour les autres ?*
> **Solène** : *D'abord, c'est pas toujours comme ça ! À Lille, le maire c'est une femme hein ! C'est elle qui décide !*
> **Sébastien** : *Ah ouiii, c'est une femme !*
> **Mathieu** : *C'est une femme. Mais y a quand même plus d'hommes* ».

Solène rejoint le « camp » de Kahina et Armelle. Elle apporte un contre-exemple à la discussion : il y a des femmes qui dirigent, « le » maire de Lille est une femme. Sébastien reconnaît que Solène a raison et ne dit plus un mot à partir de cet instant, ne laissant plus qu'Arnaud et Mathieu poursuivre leurs jeux de regards et leurs gestes complices. Il se concentre davantage sur ce que disent les filles, et même l'expression de son visage a changé : on le sent bien plus compréhensif et moins radical qu'au début de la conversation. L'institutrice

[949] DUCHESNE Sophie & HAEGEL Florence, « La politisation des discussions, au croisement des logiques de spécialisation et de conflictualisation », art. cit. p. 887.

interroge ensuite Arnaud et tente de le faire réfléchir sur les représentations inégalitaires des hommes et des femmes qu'il véhicule :

« *Est-ce que vous ne pensez pas que vous avez tous des idées sur les filles ou les garçons ? Tiens, Arnaud, si un jour tu deviens papa, tu lui achèterais quoi à ta fille ?*

Arnaud : *Ben une poupée ?*

Institutrice : *Et pourquoi ?*

Arnaud : *Pour qu'elle joue avec, les filles elles aiment bien ça !*

Institutrice : *Et toi non ?*

Arnaud : *Raaaaaa nooon !*

Institutrice : *Et si tu avais un garçon ?*

Arnaud : *Ben, des p'tites voitures, des déguisements, un ballon, comme j'ai chez moi, quoi !*

Institutrice *: Donc tu te fais une idée sur les gens et ce qu'ils aiment selon que ce sont des filles ou des garçons ?*

Kahina : *En fait je pense qu'on se met à aimer ce qu'on nous donne.*

Yann : *C'est à dire ?*

Kahina : *Moi j'avais des poupées, petite. Bon, je jouais, avec mes sœurs et cousines. Et puis à 7 ans je me suis dit mais c'est nul en fait ! J'aime pas les poupées, je jouais au foot moi ! Et à des combats de bonhommes !*

Armelle : *Ahah, pareil moi ! Franchement, on m'a donné des trucs, on dit "c'est parce que t'es une fille", mais ça veut rien dire ça ! Après, c'est normal de faire des trucs idiots.*

Kahina : *Ah oui genre miss France !* (rires)

Yann : *Donc vous les filles, vous croyez que ce qu'on vous donne quand vous êtes petites, ça vous influence dans le reste de votre vie ?*

Armelle : *Ouais. On nous donne des trucs de nunuche. Donc ça fait des nunuches. Alors que les autres là (désigne du doigt), ben je suis pas sûre qu'ils sont plus malins, mais comme c'est des garçons...*

Mathilde : *Sébastien il pue, c'est parce qu'on lui a pas appris à se laver par exemple.*

Sébastien : *Beu ?*

L'institutrice rappelle Mathilde à l'ordre.

Mathilde : « *Non mais c'est pour dire qu'on fait les trucs qu'on nous apprend de faire* ».

L'orientation donnée au débat, avec la question posée à Arnaud et, surtout, les réponses qu'il fournit, pointent l'importance des représentations et des stéréotypes que l'on se fait sur la division sexuée des tâches. Les interventions de Kahina et d'Armelle montrent que les échanges permettent aux enfants de penser des formes de domination qui traversent la société, en l'occurrence ici, les inégalités entre hommes et femmes, et de trouver des liens entre ces dominations et leur propre histoire.

Yann : « *Tiens, Arnaud, toi tu me dis souvent que tu sais faire des bracelets, c'est pas un truc de filles ça ?*

Arnaud : (très gêné, il rougit) : *Euh non, puisque je le fais !*

Kahina, Armelle : *Oh c'est mignon il fait des bracelets !*

Yann : *Qui t'as appris à faire des bracelets ?*

Arnaud : *Ma sœur. Mais moi j'aime bien.*

Mathieu : *C'est bien la honte ça !* (Sébastien rit)

Arnaud : (à Mathieu) *Ben et toi ? Tes chaussettes roses là que t'avais !* (à Sébastien) *Et toi, ta mère qui veut que tu fasses un régime ! »*

Yann et l'institutrice sont très contents du retournement de situation.

Yann : « *Bon, alors si les garçons font des trucs de filles, et si les filles aiment faire des trucs de garçons, ça veut dire quoi ?*

Armelle : *Bah y a rien pour les filles ou pour les garçons, on fait ce qu'on aime. Mais quand on est petit, on va pas dire non, on connaît rien.*

Kahina : *Ben oui, c'est ce que je disais tout à l'heure. On est... obligés à faire des trucs.*

Institutrice : *Conditionnés ? Bon, et alors pour les garçons qui disaient que les femmes ne dirigeaient pas, vous ne croyez pas que c'est parce que on dit des choses aux filles et d'autres aux garçons ?*

Arnaud : *Mmm, peut-être.*

Sebastien : *Oui.*

Mathieu : *Mmmff* ».

En fin de compte, la discussion débouche sur un renversement du rapport de forces initial : les filles s'en tirent fort bien grâce à leur argumentation, qui a mobilisé à la fois des souvenirs personnels et des exemples plus généraux non directement liés à leurs cas personnels. Elles sont parvenues à fournir, à partir d'une controverse initiale (la provocation verbale d'Arnaud), une argumentation qui leur permet de mettre des mots sur les fondements d'une domination qui leur est défavorable, et d'avoir ainsi conscience de leur condition. Même les garçons reconnaissent à demi-mot qu'ils ont tort, bien que ce soit peu évident à verbaliser. Il est difficile d'extrapoler cette situation à un autre contexte, mais nous pouvons considérer que la façon dont Kahina, Armelle puis Solène ont réagi correspond à une manière de revendiquer son identité, pointer les pesanteurs qui pèsent sur elles, condition préalable pour faire valoir des droits par exemple. Au delà, cette situation soulève la question du maintien de la face dans l'interaction[950]. Au départ de l'échange, Arnaud est parti du principe que les garçons étaient supérieurs aux filles. Ce principe n'a pas été remis en cause de suite. Autrement dit, son intérêt à s'exprimer sur cette question est aussi lié à la position dans laquelle il se place dans le classement qu'il effectue. À mesure que la discussion avance, se met en place un autre classement dans lequel il n'est plus placé à sa tête. C'est en ce sens qu'il « perd la face ».

Si Armelle, Arnaud, Kahina, Mathieu, Sébastien et Solène nous offrent une discussion animée, qui soulève des conflits, des tensions, et dans laquelle des arguments et de nombreux exemples s'échangent, tous les enfants ne sont pas disposés à s'exprimer avec autant d'aisance. Il faut en effet rappeler que les enfants n'ont pas tous et toutes la même capacité à s'exprimer oralement, et ne disposent pas du même vocabulaire pour exprimer leurs idées. Aussi, il est loin d'aller de soi que tous les mots utilisés dans les discussions qui renvoient à des principes abstraits soient investis d'un sens précis par l'ensemble des enfants. Or, sur notre

[950] « *On peut définir le terme de face comme étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier. La face est une image du moi délinéée selon certains attributs sociaux approuvés, et néanmoins partageable, puisque, par exemple, on peut donner une bonne image de sa profession ou de sa confession en donnant une bonne image de soi* », GOFFMAN Erving, *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit, 1974, chapitre I: « "Perdre la face" ou "faire bonne figure"? Analyse des éléments rituels inhérents aux interactions sociales », p. 9 et suiv.

terrain, dans la mesure où les arguments sont oralement exprimés, il faut considérer que les manières dont les enfants se positionnent et positionnent les autres dans l'espace social sont liées à leur style culturel, et notamment à la façon dont ils manient le langage. Aussi, il se peut que les enfants aient conscience de certaines situations mais ne soient pas en mesure de l'exprimer. Dans l'extrait précédent, nous voyons que Kahina dit « *on est... obligés à faire des trucs* », en marquant un temps d'arrêt au milieu de la phrase, comme si elle cherchait un mot précis. L'institutrice lui souffle alors « conditionnés », que Kahina ne connaît manifestement pas. Si Kahina est tout de même parvenue à se faire comprendre (et ce d'autant plus qu'elle et ses camarades sont allées dans le sens cherché par Yann et l'institutrice), nous pouvons émettre l'hypothèse que d'autres, moins dotés en vocabulaire, n'aient même pas cette possibilité, et ce particulièrement chez le plus petits que nous avons rencontrés. Des confusions entre mots peuvent survenir :

> **Orphée** : « *Y a des gens qui sont chefs, mais qui font des bêtises, et les gens les chassent. C'est comme pour les directeurs !*
> **Anne-Sophie** : *Des dictateurs !*
> **Orphée** : (se prend la tête dans les mains) *Oh ! Oui, voilà, c'est ce que je voulais dire* ».

Cette confusion est moins anecdotique qu'il n'y paraît au premier abord. Si Anne-Sophie, la lectrice, n'avait pas rectifié le propos de Orphée, on aurait compris sa phrase comme une référence à un dirigeant, par exemple un directeur d'établissement scolaire. Or cette remarque intervient alors que la discussion en cours, que nous développons plus tard, fait référence au « printemps arabe » en 2011. Le choix du terme de « dictateur » est donc historiquement chargé et politiquement connoté. Là où nous aurions pu passer à côté d'un propos considéré comme approximatif, il y a en fait une identification précise de l'événement et une qualification du dirigeant chassé selon un vocable politique.

Il se peut alors que les nombreux gestes d'agacement que nous avons vus soient une forme de compensation à cette incapacité à mettre en mots sa pensée. Par exemple, Lou, 5 ans, après la lecture de *Ami-Ami*, indique que Zorah est « *[s]on amie* ». Puis elle semble vouloir signifier que le lapin et le loup, eux, ne sont pas amis : « *le lapin et le loup, c'est pas des amis, c'est des...* ». Ne trouvant pas de mot adéquat, elle fait de grands gestes avec les mains, puis jette ses bras en avant comme si elle cherchait à indiquer le rejet, mais personne ne rebondit sur ses gestes. Lou semble donc avoir une interprétation de l'histoire, et une opposition par rapport à sa relation avec Zorah à présenter, mais elle demeure incapable de l'exprimer[951]. D'autres enfants, dès lors que s'ouvre un débat et que certains de

[951] De la même manière, Wilfried Lignier et Julie Pagis ont été confrontés à des enfants très démonstratifs : « *La simple disponibilité de mots permettant de s'approprier un exercice à première vue assez scolaire et désincarné joue un rôle décisif dans les manières enfantines de parler de l'ordre des métiers (...) il faut sans doute interpréter comme une manifestation de cette importance du langage la réaction de Driss, Femi et Hakim au moment où Camille fait justement usage du terme de « responsabilité » pour justifier son jugement sur le « patron ». Lorsque ces trois garçons expriment leur désaccord en tombant littéralement à la renverse, n'est-ce pas qu'ils cherchent à dire avec le corps ce qu'ils ne disent pas – ou en tout cas pas encore à ce stade de la discussion – avec des mots ?* », « Quand les enfants parlent l'ordre

leurs camarades expriment une prise de position, se cachent les yeux, tournent la tête, froncent les sourcils ou se mettent en boule. Si ces gestes apparaissent de prime abord comme inexploitables voire insignifiants, nous nous sommes rendu compte qu'ils pouvaient déceler une signification toute particulière.

2. Comment les enfants en viennent à exprimer des compétences politiques : identification d'une controverse et désingularisation

Nous avons remarqué que les moments durant lesquels les enfants sont parvenus à exprimer des compétences politiques ont été précédés d'une sorte de glissement, qui correspond à l'identification d'une controverse ou à un processus de désingularisation. Un peu à la manière de Sophie Duchesne et Florence Haegel, qui identifient le moment où une discussion devient politique à l'instant où les participantes de la discussion « *prennent le risque d'entrer en désaccord explicite et assumé avec leurs interlocuteurs au nom d'idées, d'intérêts ou de valeurs*[952] ». Les controverses peuvent avoir plusieurs origines : quand un enfant n'est pas d'accord avec l'issue du récit, donc avec le sens du texte ; quand un enfant n'est pas d'accord avec l'interprétation que le lecteur donne de l'histoire ; quand des enfants tombent en désaccord sur les actes auxquels se livrent les personnages des albums ; quand les enfants, en tant que groupe, se rendent compte qu'ils ont des intérêts et des modes de vie communs, et, partant, des intérêts divergents et des modes de vie différents d'autres groupes. Ces moments sont l'occasion pour les enfants de s'exprimer sur ce qu'ils viennent d'entendre, selon un cheminement similaire : d'abord, ils donnent leur avis sur le récit qui leur a été conté, en termes d'interprétation ; ensuite, ils effectuent des parallèles entre les scènes narrées et leur propre existence ; enfin, ils passent d'un récit personnel, individuel, particulier, à un récit universel, collectif, général, au cours duquel ils mobilisent des concepts abstraits dont ils donnent leur conception. Cette dernière étape constitue le point de départ d'un débat d'idées qui met au jour les enjeux politiques des textes et, au-delà, les enjeux politiques que les textes permettent d'aborder.

2.1. L'identification d'une controverse comme point de départ à la discussion politique

Dans l'album *Les p'tits mecs*, la phrase « *les filles sont tellement ennuyeuses...* » revient de façon redondante. Yann recherche la réaction des enfants en l'appuyant particulièrement et en prenant un ton las.

> **Yann** : « *Les filles sont tellement ennuyeuses...*
> **Arnaud** (à Kahina) : *ah ah ! C'est bien vrai ça ! T'entends ?*
> **Kahina** : *qu'est-ce que tu veux, toi ?* »

social. Enquête sur les classements et jugements enfantins », art. cit. p. 32.

[952] DUCHESNE Sophie & HAEGEL Florence, « La politisation des discussions, au croisement des logiques de spécialisation et de conflictualisation », art. cit., p. 884.

Finalement, quand la suite du récit offre un retournement de perspective, Arnaud intervient à nouveau :

Arnaud : « *oui mais ce n'est pas la vérité.*
Kahina : *hum !*
Yann : *oui, Kahina, "hum ?" C'est à dire ?*
Kahina : *c'est à dire qu'Arnaud se trompe* ».

Dans ce cas, deux moments permettent d'identifier une controverse. D'abord, Arnaud provoque Kahina en entendant la phrase prononcée par Yann qui dévalorise les filles. Kahina exprime son hostilité mais, prudente, attend la fin de l'histoire. Au terme du récit, Arnaud, beaucoup moins triomphal, exprime son désaccord avec la chute de l'histoire. Kahina y voit l'occasion de prendre une « revanche », et se signale seulement en se raclant la gorge tout en se tournant vers Arnaud. Yann en déduit qu'elle a probablement un avis sur l'histoire et l'invite à développer sa pensée. La discussion est donc ici initiée à partir des réactions contradictoires de deux auditeurs.

Orphée : « *ce qui est bizarre, c'est que c'est le lapin qui est pas très gentil, et le loup qui est gentil.*
Anne-Sophie : *Pourquoi c'est bizarre ?*
Orphée : *D'habitude c'est l'inverse. Les lapins, c'est tout mignon, on veut les caresser, et les loups, on veut leur échapper. Moi ça me fait bizarre si je vois un lapin qui est méchant.*
Benoît : *C'est vrai !*
Anne-Sophie : *il y a un proverbe qui dit « il ne faut pas se fier aux apparences », ça veut dire quoi ?*
Benoît : *Ça veut dire qu'y a des apparences*.
Salomé : *Ça veut dire que les gens sont pas vraiment comme on croit qu'ils sont*.
Anne-Sophie : *Oui, Salomé. Est-ce que tu as un exemple ?* »

La lecture de *Ami-Ami* semble avoir perturbé Orphée. Selon son interprétation, les rôles traditionnels du gentil et du méchant sont inversés : le loup est gentil, tandis que le lapin est méchant. Sans lui indiquer qu'elle a tort ou raison, Anne-Sophie lui demande d'exprimer plus précisément sa pensée, puis tente de généraliser le propos en se rattachant à un proverbe, qui a au moins le mérite de faire réagir. Anne-Sophie poursuit cette tentative de généralisation des propos sans apporter de réponse et en faisant en sorte que les réflexions émanent des enfants.

Le glissement de la compréhension/interprétation du récit au récit personnel, puis aux idées générales, met progressivement à distance le support qui a servi de base aux discussions. En effet, à mesure qu'une discussion se prolonge, le contenu de l'album est de moins en moins évoqué. Le lecteur finit d'ailleurs par le refermer et le ranger alors que le débat se fait plus général. Les discussions ne sont donc pas que des polémiques d'interprétation : l'album pour enfants est utilisé comme un moyen de parvenir à un « au-delà » universel.

À l'issue de la lecture de *Cornebidouille*, Aglaé estime que « *les sorcières, ça n'existe pas, les parents disent ça pour nous faire peur* ». « *C'est parce que les parents de Pierre veulent qu'il obéisse* », ajoute Gaëtan. « *Pierre, il a désobéi mais il a eu raison en fait* » selon Mounia.

Les enfants échangent entre eux et se rappellent de quelle manière leurs parents les incitaient à manger ce qui ne leur plaisait pas, ou à aller se coucher quand ils n'avaient pas sommeil.

« *Moi, mes parents disent que de toute façon, y a des monstres dans le salon la nuit, c'est pas la peine de rester* » (Émeline)

« *Quand j'allais pas vite pour manger mes haricots, ils en mettaient encore plus* » (Thomas)

« *Sinon j'avais la fessée* » (Gaëtan)

Yann demande aux enfants pour quelle raison les parents veulent que les enfants obéissent. Ne comprenant pas que la question a une portée générale, les trois enfants que nous venons de citer répondent très prosaïquement à partir de cas qu'ils viennent de développer : « *c'est pour aller me coucher* » ; « *pour manger les haricots* » ; « *pour aller dormir* ». Yann formule une autre question : « *est-ce qu'il vous arrive de désobéir ?* ». Puis, il demande « *ça signifie quoi, obéir ? Pourquoi on fait ça ?* ».

Dans cet extrait d'observation, nous voyons comment l'on passe d'une discussion sur l'interprétation du contenu de l'album (les sorcières existent-elles ? Pourquoi les parents de Pierre veulent qu'il obéisse ? Pierre a-t-il raison de désobéir ?), à des récits d'expériences vécues qui se rapprochent de la situation du héros, pour enfin terminer sur des questionnements plus généraux, orientés par le lecteur, Yann, afin que les enfants puissent rapporter leurs expériences concrètes à des principes plus abstraits. Le travail d'interprétation paraît limité car strictement encadré par ce que dit le texte, que l'on ne peut extrapoler outre mesure. Mais les idées qui naissent du texte le dépassent largement et permettent de poser des questions universelles. Ainsi, la discussion à visée politique se distingue du débat d'interprétation. Il s'agit moins de questionner le sens du récit que d'aborder les questions plus générales que celui-ci permet, en ne se demandant pas seulement par exemple si Pierre a eu raison ou tort d'agir comme il l'a fait, mais aussi quel sens à donner à l'obéissance et aux rapports avec des personnes qui ont autorité sur les enfants. Passer de « *Pierre a-t-il bien agi ?* » à « *qu'est-ce qu'obéir ?* » revient à glisser d'un débat interprétatif vers un débat d'idées, et fait ainsi s'interroger sur ce qui définit la notion d'obéissance mais aussi sur ce qui fonde l'obéissance. Ce type de question fait alors naître des oppositions qui renvoient les participants de la discussion à des appartenances différentes voire opposées.

2.2. Désingulariser les débats

Ceux qui expriment un désaccord susceptible de les faire entrer en conflit avec d'autres enfants le font en général à propos de sujets qui revêtent, de leur point de vue, une importance particulière. Aussi, c'est bien souvent un récit personnel qui est à la base d'une discussion postérieure aux lectures d'albums. Une autre manière de glisser vers des questionnements politiques est le rapprochement entre un récit individuel et un exemple qui ne concerne pas directement les enfants, mais dont ces derniers ont entendu parler, soit dans les médias, soit au sein de leur famille.

Orphée : « *En fait, [Marcel] est fort mais il va pas les taper, c'est pour les impressionner.*

Mohammed : *Finalement, il reste gentil.*

Orphée : *C'est juste pour leur faire peur. Et du coup les autres le respectent.*

Leslie : *Moi à un moment à l'école, y avait une fille qui faisait que m'embêter. Je lui ai mis un claque et elle m'embête plus !*

Anne-Sophie : *C'est violent ça !*

Leslie *: Ben oui mais bon... maintenant je suis tranquille*

Lisa : *Il faut faire peur aux autres pour obtenir des avantages.*

Orphée : *Si on montre qu'on est trop faible, on peut profiter de nous.*

Mohammed : *Moi j'ai l'impression que y a des bandes de collégiens qui font peur aux autres. Mon grand frère m'a déjà raconté ça. Alors ils font une autre bande pour répondre et se défendre.*

Leslie : *Le problème, c'est qu'on fait comme ceux qui nous attaquent.*

Wendy : *C'est pas logique de dire "ce que tu fais, c'est pas bien, donc je vais faire comme toi !" Moi mon papa il s'est énervé ça me fait penser qu'il a entendu que quelqu'un avait été tué en Amérique parce qu'il avait tué quelqu'un. Donc il dit "ben si on tue ceux qui tuent, faut aussi tuer ceux qui tuent ceux qui tuent, et on n'en finit jamais, puis à la fin y a plus personne !"* ».

Plusieurs indices signalent le passage de l'interprétation de l'album à des considérations générales. Si Orphée et Mohammed s'en tiennent d'abord à des commentaires sur le récit, Leslie franchit une première étape en reliant le thème de l'album avec une histoire personnelle vécue. Nous nous trouvons alors dans une forme d'identification au personnage. Le langage qu'emploie Lisa semble marquer une première forme de désingularisation, dans la mesure où elle ne parle pas à la première personne du singulier, mais emploie une forme neutre et générale « il faut », comme si elle cherchait à universaliser un propos qui s'appliquerait en toutes circonstances. Orphée, quant à elle, tient un propos qui l'engage personnellement mais qui semble aussi engager collectivement ceux qui penseraient comme elle (« on » et « nous »), par opposition à d'autres considérés comme des étrangers. Elle semble alors identifier deux camps, se place dans l'un d'eux et s'oppose à l'autre. Puis Mohammed évoque un fait qu'il tient de son frère ; autrement dit, il se détache de son cas personnel pour indiquer que lui-même et, par extension, les siens, ne sont pas les seuls concernés par le problème posé. Enfin, Wendy fait référence à un fait divers entendu en famille, qui permet de sortir complètement du récit, des préoccupations enfantines et des péripéties familiales pour se tourner vers un cas géographiquement et sentimentalement lointain, ce qui permet de penser le thème en se détachant de toute posture qui serait reliée à des attaches affectives. Cette désingularisation se produit quand, quelques instants plus tard, alors que Wendy et Leslie expliquent qu'un de leurs frères a fait de la prison, Orphée leur fait remarquer qu'il doit être « *méchant* ». Manifestement, Leslie et Wendy ne savent pas exactement pour quelle raison leur frère a été incarcéré, mais elles le défendent en arguant qu'il est « *très gentil* » et que « *ce qu'il a fait, ça doit pas être grave* ». Orphée soutient qu'il est « grave » de faire de la prison. Les deux sœurs s'énervent et signalent à Orphée qu'elle « *ne le conna[ît] pas* ». Anne-Sophie reprend la parole pour éviter que le ton ne monte davantage. Elle propose un exercice pratique :

« *Tiens, on va faire un exercice : on imagine que monsieur X et monsieur Y volent chacun une pomme. Monsieur X est un sdf, il a très faim, et monsieur Y, qui sort de sa belle voiture, fait ça parce qu'il est 16h, et il se prendrait bien un petit goûter. Il a oublié de prendre sa monnaie, donc il se sert. Comment on les sanctionne ?* »

En recourant à un cas pratique mettant en scène des personnages non-familiers des enfants, Anne-Sophie a souhaité ouvrir un débat sur les manières de sanctionner un même acte, effectué par deux personnes qui n'ont pas la même condition sociale. Elle voulait initier une discussion sur la relativité des sanctions, et le fait qu'il faille prendre en compte le vécu personnel des personnes jugées. Cet exercice est motivé par la réaction de Orphée : « *quand Orphée est allée dire que le frère était une terreur ou je sais pas quoi, ça m'a fait bondir parce que franchement, les deux petites là [Wendy et Leslie], elles sont mignonnes comme tout alors qu'elles ont une vie vraiment compliquée, quoi. Je connais pas le frère, mais je veux bien croire qu'il y a des conditions particulières qui font que... il est passé par là. Il faut que les petits puissent penser de manière dépassionnée, quoi... Si on parle du grand frère, du papa ou je sais pas qui, on va défendre ceux qu'on connaît* », nous dit Anne-Sophie après la séance. Elle considère ainsi que pour que les débats aient une certaine valeur, ils doivent être détachés de considérations personnelles et passionnelles (« dépassionnés ») qui altèrent un jugement que l'on souhaite neutre et objectif. En nous disant cela, Anne-Sophie n'inscrit pas sa démarche dans un échange d'idées ou d'interprétations, mais bel et bien dans la quête d'une certaine vérité. Citons un dernier exemple de cette volonté de se détacher d'opinions motivées par des considérations trop affectives ou familières : un album met en scène un personnage masculin qui fait de la danse.

Mohammed : « *Un garçon ça fait pas de la danse, ça serait ridicule !*
Wendy : *C'est pas ridicule, les garçons qui font de la danse !*
Mohammed : *Les filles, ça sait pas piloter des avions.*
Sébastien : *Ben si !*
Orphée : *Ça fait pas la guerre !*
Wendy : *Si, ma sœur elle fait de la guerre !*
Orphée : *Ben c'est bizarre !*
Anne-Sophie : *Pourquoi tu trouves ça bizarre ?*
Mohammed : *Parce que c'est un truc de garçons, la guerre, les bagarres ! Ils sont plus forts !*
Wendy : *Ben ma sœur elle est normale !*
Mohammed : *Oh non !*
Anne-Sophie : *Bon, si on pense pas à vos familles, comment ça se passe en général ?* »

La discussion entre les enfants traite d'activités qui seraient plutôt « masculines » ou « féminines ». Mohammed et Orphée semblent avoir en tête une répartition bien déterminée selon les sexes. Wendy, de son côté, ne trouve pas anormal qu'un garçon puisse aimer la danse, puis elle ajoute que sa sœur « *fait la guerre* » (elle travaille dans l'armée). C'est là que Mohammed émet un jugement de valeur envers cette grande sœur, qui ne serait alors « *pas normale* ». C'est le moment que choisit Anne-Sophie pour reprendre la main et « défamiliariser » la

discussion : il semble en réalité qu'outre la volonté de monter les débats en généralité, il faille surtout ne pas froisser personnellement les enfants et éviter toute attaque *ad hominem*. Les récits personnels des enfants sont donc tolérables tant qu'ils ne suscitent pas d'opposition entre eux sur des critères personnels. Les enfants peuvent confronter leurs vécus sur des bases factuelles, ils peuvent formuler des jugements moraux sur des faits, mais seulement sur des faits. Anne-Sophie nous confie ainsi : « *on leur fait parler de tout, à peu près je crois, des choses dures hein, parfois. Des fois, je mets le holà quand je sens que certains peuvent être blessés. Ils entendent suffisamment de choses difficiles je crois, c'est pour les préserver* ». Préserver les enfants, selon Anne-Sophie, ce n'est donc pas les protéger par principe, de conflits et de tourments du fait de leur état d'enfants, mais bien davantage en raison de leur situation sociale difficile, de la même manière qu'elle fait en sorte de « *ne parler que de choses positives avec les parents qui viennent* ».

Nous pouvons donc repérer que des compétences politiques enfantines sont exprimées lorsque s'observe l'un des deux phénomènes décrits ci-dessus. En se centrant plus spécifiquement sur le comportement des enfants, nous constatons que les différentes phases de discussion qui suivent les lectures correspondent à des attitudes et des paroles fortement différenciées d'un enfant à l'autre.

2.3. Le désintérêt et l'indifférence comme formes de repérage du politique

La question du repérage du politique est particulièrement complexe avec des enfants. Nous savons, depuis les travaux classiques de Pierre Bourdieu et de Daniel Gaxie, que ce repérage peut ne pas nécessairement se fonder dans des connaissances proprement politiques chez les adultes. Et, chez les enfants, un tel repérage est hautement improbable : il convient alors d'en déterminer une partie à travers d'autres modalités. En observant les réactions et les gestes des enfants, nous avons constaté que l'irruption d'une controverse, que nous avons identifiée comme le déclencheur des discussions politiques, suscitait des réactions diverses. Si certains s'en réjouissent (nous avons vu Mathieu précédemment : « *Les p'tites histoires là, je m'en fous un peu, mais si on peut discuter après, ça devient drôle !* ») ou montrent leur satisfaction (Wendy : « *j'aime bien quand on n'est pas d'accord !* »), d'autres, à l'inverse, ne masquent pas leur indifférence voire leur désintérêt quand s'expriment des conflits. Ainsi, Maxime grimace toujours quand s'expriment des désaccords. Il nous dit qu'il « *n'aime pas quand on arrête de raconter les histoires, parce qu'on se dispute* ». Il ne prête attention au lecteur, Yann, que lorsque celui-ci énonce un récit, puis se désintéresse des débats. Maëlle, pourtant l'une des plus âgées lors de l'atelier avec Anne-Sophie (9 ans), se bouche parfois les oreilles en pareilles circonstances : elle nous confie, alors qu'une discussion sur ce qu'est « le pouvoir » est en cours, qu'elle ne veut « *que des histoires. Le pouvoir, je veux pas en parler, je suis venue pour entendre les histoires* ». Sloan, quant à lui, se lève régulièrement quand les discussions débutent

et leur manifeste un grand désintérêt : « *j'ai pas envie de parler quand on parle de trucs vrais* ». Ces trois enfants identifient parfaitement que les discussions portent sur le « hors-texte », et c'est précisément ce « hors-texte » qu'ils rejettent. Maxime semble être réticent vis-à-vis de toute forme de conflit, tandis que Maëlle et Sloan ont davantage l'air de ne pas vouloir relier les scénarios des albums avec la réalité, ou les monter en généralité. Autrement dit, ils rejettent ce que nous avons considéré comme ce qui constitue une discussion politique. Ils paraissent avoir la capacité de repérer une forme de langage spécifique, exprimée dans un contexte particulier, à laquelle ils sont hostiles, un peu à la manière dont Alfredo Joignant a identifié un type de rapport esthétique au politique de la part d'individus « ordinaires », qui savent repérer « la langue de bois » en tant que type de langage particulier exercé par des politiciens dont ils ont une mauvais image. Pour Alfredo Joignant, « *le repérage du langage politique comme idiome spécifique permet déjà d'établir l'existence d'une activité linguistique différente, mais aussi d'agents qui parlent dans un espace différencié*[953] », et ces rares repères « *permettent de rendre intelligible le politique* ». Il ne s'agit pas ici de repérage d'une « langue de bois », mais de caractéristiques de langage qui permettent d'identifier la politisation d'une discussion, et donc de mettre en ordre des idées et des représentations sur le monde.

L'intérêt de pointer ces comportements est dû au fait qu'ils acquièrent une signification particulière dans un contexte de discussion où l'on cherche précisément à politiser les discussions. Toute réaction à leur égard peut être investie d'une connotation politique, si bien que prendre ses distances avec ces discussions signifie peut-être prendre ses distances avec le politique, en considérant qu'une telle attitude est une forme de repérage profane du politique[954].

Avec la connaissance des éléments pratiques et contextuels de nos observations, nous pouvons désormais aborder le contenu même des discussions ainsi enclenchées, que nous avons regroupées par thématiques, en étudiant pour chacune d'elles comment se forment les logiques de politisation des discussions et selon quelles logiques des alliances se mettent en place. En regardant de quelles manières les enfants procèdent, on se rend compte que la généralisation, la désingularisation, ou la conflictualisation des discussions sont en relation étroite avec des contextes personnels socio-culturels qui dépassent les seuls échanges présentement observés. Aussi, ces processus permettent souvent de situer socialement les enfants et de les confronter à une altérité. Surtout, ils constituent des moments d'exposition à des thèmes généraux, des conflits qui traversent le monde social qui ont une traduction politique, sans que nous ne cherchions à nous interroger sur la place de cette exposition dans un « processus » de socialisation dont l'existence est incertaine.

[953] JOIGNANT Alfredo, « Compétence politique et bricolage. Les formes profanes du rapport au politique », art. cit., p. 805.
[954] GAXIE Daniel, « Vu du sens commun », *Espaces Temps*, Repérages du politique. Regards disciplinaires et approches de terrain, 76-77, 2001, p. 82-94.

3. Des moments pour exprimer des compétences politiques

Nous avons pu déterminer des grandeurs autour desquelles se sont cristallisées des prises de position enfantines résultant de l'expression de compétences politiques. Nous les restituons ici, et, volontairement, en reprenant des classifications que l'on associe traditionnellement peu aux enfants, pour mieux montrer que leur aptitude à développer une argumentation dans des interactions avec les lecteurs ou leurs pairs en termes de justice, de différence, d'autorité, ou à envisager des situations plus ou moins légitimes ou souhaitables, participent de compétences politiques identiques, en nature sinon en degré, à celles que manifestent les adultes.

3.1. Nationaux et étrangers : « eux » et « nous »

L'album *Ami-Ami* permet aux enfants d'évoquer leurs « *copains* » et « *copines* » (le terme « ami » n'est pas spontanément mobilisé), puis, en passant à une réflexion plus générale, de s'interroger collectivement sur la notion d'amitié (« *un ami, ça doit être quelqu'un qu'on est prêt à aider et qui nous aide* », Mohammed) et, plus globalement, sur les raisons qui incitent les individus à se rapprocher d'autres (« *c'est pour partager* », Wendy ; « *c'est pour faire les mêmes choses* », Orphée). Cette opposition apparente entre les positions de Wendy et d'Orphée incite Anne-Sophie à orienter le débat avec cette question : « *pour bien s'entendre, est-ce qu'il faut être différents ou est-ce qu'il faut se ressembler ?* ». Les enfants évoquent encore leurs relations personnelles, généralisent à nouveau (Axel : « *C'est bien de se ressembler, pour avoir des choses à partager* » ; Leslie : « *Ben oui mais si on ressemble trop, on ne se dit plus rien, on est pareil* »). Puis, sans que l'on ne comprenne pourquoi cette référence est lancée, Axel déclare :

> « *Le problème, c'est que les Anglais, ils sont un peu bizarres !*
> **Anne-Sophie** : *Tu en connais ?*
> **Axel** : *Non.*
> **Anne-Sophie** : *Comment tu sais qu'ils sont bizarres alors ?*
> **Axel** : *Je sais pas. C'est pas chez nous* ».

En introduisant une distinction entre ceux de « chez nous » et les autres, Axel oriente la discussion sur les différences entre les Français et les étrangers. Grossièrement, les enfants se divisent en deux camps, et nous constatons une nouvelle fois le caractère collectif des prises de position : le premier groupe (Axel, Salomé, Benoît) considère que le critère de la nationalité est important pour choisir ses amis, tandis que le second (Leslie, Mohammed, Wendy) place sur un pied d'égalité les Français et « les autres ».

> **Anne-Sophie** : « *Imaginons que vous vous retrouviez dans un endroit où vous ne connaissez personne, avec des enfants de toutes les nationalités, de toutes les origines. Si vous voulez vous faire des copains, des copines, vous allez avoir envie de faire quoi ?*
> **Axel** : *Ben, aller vers les Français !*

Anne-Sophie : *Pourquoi ?*
Axel : *Pour pouvoir parler, parce que je parle français.*
Wendy : *Au début, oui, on ira plus vers les Français, mais après on sait pas.*
Anne-Sophie : *Bon. Et imaginons que tu parles plein d'autres langues et que tu puisses parler à tout le monde. Tu vas aussi d'abord vers les Français ?*
Axel : *Ben oui, les gens comme nous quoi.*
Leslie : *Ben les gens comme nous, c'est pas forcément les Français.*
Anne-Sophie : *Tu veux dire quoi ?*
Leslie : *Français, c'est juste le pays, ça veut pas dire qu'on va jouer ensemble.*
Wendy : *Oui, à l'école y a pas que des Français.*
Benoît : *Ben oui mais c'est parce qu'on se ressemble pas.*
Mohammed : *Le pays c'est pas forcément des gens qui sont proches de toi. Moi je m'en fous si c'est des Français ou pas, ce qui compte, c'est de s'entendre. Si j'aime bien des gens, si je suis d'accord avec eux, c'est pas parce que c'est des français.*
Salomé : *T'as quand même plus de chances de bien t'entendre avec des Français !*
Mohammed : *Ben peut-être, mais c'est pas parce qu'ils sont Français. Moi j'ai plein de copains du Maroc.*
Anne-Sophie : *Tu veux dire que tu ne t'identifies pas forcément aux gens de ton pays ?*
Mohammed : *Ben mon pays... c'est la France, et c'est aussi le Maroc.*
Orphée : *Moi j'ai le Gabon ! Nous, on a deux pays !*
Wendy *: Moi j'aime bien les gens avec qui je m'entends bien.*
Leslie : *Moi je suis Française, mais je suis pas toujours d'accord avec des Français. Si la France elle déclare la guerre à un pays, ben je suis pas d'accord.*
Axel : *Ah, tu soutiens pas ton pays ?*
Leslie : *Ben c'est pas ça ! Je peux soutenir aussi. Quand l'équipe de France elle joue, je tiens pour la France. Mais c'est parce que je connais les joueurs. Mais une guerre, j'ai pas envie.*
Salomé : *Donc si on se fait attaquer, tu tiens pas pour la France ?*
Leslie : *Ben... ça dépend de pour quoi on se fait attaquer.*
Wendy : *Moi je dis pareil que Leslie !*
Axel : *Moi je serai toujours pour la France.*
Leslie : *Donc la France peut faire n'importe quoi, tu es avec elle ?*
Axel : *Ben oui, c'est mon pays.*
Leslie : *Ça veut rien dire ça* ».

Leslie et Wendy, les deux sœurs, ainsi que Mohammed estiment que les relations doivent avant tout être fondées sur une communauté d'intérêts ou de loisirs (« *Moi j'aime bien les gens avec qui je m'entends bien* », énonce Wendy dans une forme de lapalissade), qui ne dépend pas nécessairement de la nationalité (« *Le pays c'est pas forcément des gens qui sont proches de toi* » ; *Français, c'est juste le pays, ça veut pas dire qu'on va jouer ensemble* »). La dernière réflexion de Leslie laisse même penser que réfléchir en termes de frontières nationales est dénué de sens (« *ça veut rien dire ça* »). Le fait que Orphée rebondisse joyeusement (« *Moi j'ai le Gabon !* ») sur la remarque de Mohammed, qui ne revendique pas une seule appartenance nationale (« *Mon pays... c'est la France, et c'est aussi le* Maroc ») révèle l'identification de positions communes, ou l'appartenance à une histoire similaire (enfant ou petit-enfant de non-français), qui sert de base au clivage ainsi révélé. La reconnaissance d'un point commun est marquée par l'utilisation du « *nous* ». En revanche, l'autre groupe, mené par Axel,

ne cesse de se référer à une distinction basée sur les nationalités, qui fondent le niveau d'entente entre individus (« *les gens comme nous* » ; « *on se ressemble pas* » ; « *je serai toujours pour la France* » ; « *c'est mon pays* »). À l'exception de tout autre critère, le soutien à « son » pays, quelles que soient les circonstances, semble devoir être un principe fondateur (« *tu soutiens pas ton pays ? » ; « tu tiens pas pour la France ?* »).

On retrouve la même opposition à quelques semaines d'intervalles, avec les mêmes enfants, lors de la lecture de *Ici, c'est chez moi*. Après des interprétations sur le contenu de l'album, Anne Sophie s'arrête sur la notion de frontières. Axel est encore le premier à réagir :

> « *La frontière, c'est ce qui délimite la France.*
> **Mohammed** : *Pas que la France, n'importe quel pays.*
> **Axel** : *Oui mais ici, c'est la France !*
> **Anne-Sophie** : *Pourquoi il y a des frontières ?*
> **Mohammed** : *Pour avoir un passeport.*
> **Benoît** : *Pour montrer les différences entre les pays.*
> **Salomé** : *Pour montrer où on habite.*
> **Leslie** : *C'est parce que y a eu des guerres* ».

Ce bref échange semble cristalliser les positions précédentes : Axel pense immédiatement en termes nationaux, en faisant référence à la France, Benoît évoque spontanément des « différences » d'un côté à l'autre des frontières, et Salomé paraît aussi avoir intériorisé l'existence de frontières comme d'une réalité « naturelle ». En revanche, la précision de Leslie, qui indique que les frontières résultent des guerres, introduit toute la relativité de la notion : cela suppose qu'une frontière est mouvante, et que sa délimitation est en partie le produit des circonstances et de l'histoire. Dès lors, cette remarque vient nuancer l'idée qu'à un territoire donné correspond un type de population.

Il est donc possible de mettre en exergue chez les enfants des représentations du monde qui s'expriment en termes nationaux (et, corollairement, en des termes davantage basés sur des convergences de situations sociales).

3.2. Conceptions de la justice : Prévention vs. Répression

Les enfants mobilisent régulièrement les concepts de justice et d'injustice, souvent synonymes d'(in)équitable, et principalement pour décrire des situations de leur vie quotidienne (Thibault : « *c'est pas juste que mon frère ait le droit de sortir au foot le soir et pas moi* »). Les lectures d'albums leur donnent l'occasion d'envisager la justice en tant qu'institution. Là aussi, deux conceptions se confrontent entre les enfants : d'un côté, un groupe enclin à sanctionner de la même manière les mêmes délits, de l'autre, un groupe qui voudra davantage prendre en considération la trajectoire personnelle des individus. Cette discussion est la suite de propos antérieurement rapportés, quand Wendy a évoqué le cas d'une personne condamnée à mort.

> **Mohammed** : *On fait ça pour que les gens comprennent.*

Wendy : *Ben si on les tue, tu veux qu'ils comprennent quoi ?*
Mohammed : *Euh...*
Benoît : *Non mais ils sont au courant qu'on peut les tuer si ils tuent.*
Leslie : *Je trouve pas ça très juste de tuer les gens. Il faut les punir, mais tuer, c'est bizarre quoi. On leur laisse pas de chance s'ils deviennent gentils après.*
Orphée : *Faudrait réussir à faire peur aux gens mais sans leur faire de mal, c'est ça l'histoire du singe [Marcel la mauviette]*
Anne-Sophie : *c'est à dire ?*
Wendy : *Faut que les gens sachent qu'il faut bien se comporter, ou sinon ils sont punis. Mais faut utiliser le moins la punition.*
Axel : *C'est mignon ce que tu racontes !*
Wendy : *Quoi ?*
Axel : *Si on punit pas les gens, y aura toujours des problèmes !*
Leslie : *Mais ça sert à rien de punir tout le temps si t'expliques pas les choses.*
Lisa : *Expliquer quoi ?*
Leslie : *Ben expliquer pourquoi il faut bien se comporter. Et puis y a des gens, c'est pas forcément de leur faute d'avoir des problèmes. Si un pauvre vole, c'est pas bien mais c'est normal.*
Axel : *Normal ?*
Leslie : *Ben ça se comprend.*
Axel : *Ah non, moi je comprends pas qu'on vole, c'est interdit ça !*
Wendy : *T'as jamais volé ? Tant mieux pour toi !*
Leslie : *Si y a des... des vols, faut voir les raisons.*
Anne-Sophie : *est ce que tu sais comment on appelle ça ? Quand quelqu'un fait une bêtise, mais on sait qu'il est peut être pas complètement responsable ?*
Leslie : *Non.*
Anne-Sophie : *On dit qu'il a des circonstances atténuantes, ça veut dire qu'on excuse pas la faute, on ne l'annule pas, mais on essaie de comprendre pourquoi elle a été faite, et donc on peut atténuer, diminuer la sanction.*
Orphée : *Oui ben la faute elle est quand même là, ça va rien changer pour ceux qui sont volés.*
Mohammed : *J'ai déjà entendu ça, circonstances aténantes (sic), y avait un monsieur à la télé qui avait agressé quelqu'un, et ils ont dit qu'il avait ça.*
Axel : *Ah bah d'accord, dans ce cas-là, on peut toujours dire qu'on a été malheureux et puis c'est bon, on est tranquille ! C'est facile !*
Leslie : *Mais tu comprends rien toi !* »

Alors que les interventions de Lisa et Mohammed sont trop ponctuelles pour déterminer leur avis sur ce sujet, Wendy et Leslie ont une conception de la justice basée sur les « fautes » et la prise en compte de ce qui les a motivées, tandis qu'Orphée et Axel ne posent leur regard que sur la faute et sa gravité, qu'il faut sanctionner de manière absolue. Les positions des uns et des autres, qui recoupent à peu près les oppositions dégagées sur la thématique précédente, s'expliquent en partie par le vécu de chacun, du moins du côté des deux sœurs, qui expliquent à ce moment-là avoir un frère qui a été incarcéré. Elles défendent une position selon laquelle on peut comprendre les actes illégaux (« *Si un pauvre vole, c'est pas bien mais c'est normal* » ; « *faut voir les raisons* »). Orphée et Axel estiment pour leur part que, circonstances atténuantes ou pas, les préjudices subis par les victimes prévalent sur toute autre considération (« *la faute elle est quand même là, ça va rien changer pour ceux qui sont volés* » ; « *on peut toujours dire qu'on a été malheureux et puis c'est bon, on est tranquille ! C'est facile* »). Les deux sœurs

tentent donc de faire valoir une position qui réhabilite socialement leur frère, dans la mesure où Orphée et Axel l'ont disqualifié sur le terrain des valeurs. Leur intérêt à mettre l'accent sur les causes des problèmes est donc aussi collectif. Elles tentent de produire une autre forme de hiérarchie des valeurs qui ne place plus leur frère en mauvaise position. Comme l'écrivent Wilfried Lignier et Julie Pagis à propos des classements de métiers par des enfants, « *toute pratique de classement engage celui qui classe, ne serait-ce qu'en l'assignant à un rang dans le classement produit, si bien que le rapport à un classement donné dépend de la position que l'on y occupe. De manière plus triviale : on a toujours intérêt à se situer en haut d'un classement*[955] ».

Anne-Sophie, voulant « dépassionner » le débat qui prenait une tournure trop « familiale » (voir les extraits précédemment) a ainsi proposé cet exercice, qui confirme les conceptions exposées ci-dessus :

> « *Tiens, on va faire un exercice : on imagine que monsieur X et monsieur Y volent chacun une pomme. Monsieur X est un sdf, il a très faim, et monsieur Y, qui sort de sa belle voiture, fait ça parce qu'il est 16h, et il se prendrait bien un petit goûter. Il a oublié de prendre sa monnaie, donc il se sert. Comment on les sanctionne ?*
>
> **Mohammed** : *Déjà, faut qu'ils se fassent prendre !*
> **Anne-Sophie** : *Ils ont été arrêtés, maintenant, on va leur donner une sanction !*
> **Orphée** : *Ils ont volé la même chose, donc on le sanctionne pareil. Euh... 20€ !*
> **Leslie** : *Ils ont volé la même chose, mais c'est pas pareil quand même. Y en a un qui vole parce qu'il a vraiment faim, et il a pas d'argent. L'autre, c'est pour le plaisir. Donc je sais pas comment on sanctionne, parce que une pomme euh...*
> **Anne-Sophie** : *Je dis une pomme, mais on aurait pu imaginer quelque chose de plus grave ! Donc toi tu penses qu'on sanctionne moins quelqu'un ?*
> **Leslie** : *Oui, le sdf. J'espère même que le vendeur ne se plaindra pas, il peut rien dire aussi. Et l'autre, c'est un caprice.*
> **Wendy** : *C'est vrai ça* !
> **Axel** : *Et si le sdf il est déguisé pour pas être puni ?*
> **Leslie** : *Raaa, mais arrête un peu ! On te dit que c'est un sdf !*
> **Orphée** : *Et donc si on est volé, on dit rien et on laisse faire ?*
> **Leslie** (lève les yeux au ciel) : *Pour une pomme... Moi si j'ai plein de pommes et que quelqu'un a faim, je lui donne, hein.*
> **Axel** : *Ben si tout le monde est généreux comme toi, on travaille plus et puis voilà. Moi j'attends qu'on me donne à manger et qu'on me paye des vacances !* ».

Axel semble obsédé par l'idée que « la justice » est éminemment défavorable aux « victimes », et que les « coupables » trouvent des ruses et des stratagèmes pour échapper aux sanctions. Il a dès lors systématiquement des positions qui tendent vers des sanctions maximales pour les seconds, et est le seul à tenir cette position plutôt radicale, qui est peut-être à relier avec les professions indépendantes qu'exercent ses parents, qui l'incitent à défendre des conceptions individuelles des problèmes posés. Leslie et Wendy ont des positionnements plus « souples » et plus compréhensifs à l'égard des « coupables », ce qu'Axel considère certainement comme une incitation à la malhonnêteté et à l'oisiveté (« *si tout le monde est généreux comme toi, on travaille plus et puis voilà. Moi j'attends qu'on*

[955] LIGNIER Wilfried & PAGIS Julie, « Quand les enfants parlent l'ordre politique », art. cit., p. 44.

me donne à manger et qu'on me paye des vacances ! »). On a l'impression que plus Leslie répond à Axel, plus celui-ci tente de se démarquer d'elle. Ainsi, il n'exprime pas seulement des positions personnelles, il se positionne aussi contre Leslie, pour s'en différencier. Ce phénomène s'observe à de nombreuses reprises quand les enfants tentent d'imposer la légitimité de leur lecture des événements, qui correspond aussi à la légitimité de sa propre position sociale.

3.3. Être et paraître

Les lectures de *Mon jour de chance*, *C'est moi le plus fort*, et *C'est moi le plus beau* fournissent des discussions sur les objets et les personnes telles qu'on les perçoit et leur décalage avec la réalité. Nous passons désormais sur les moments qui reviennent sur le contenu des albums pour nous attarder de suite sur les moments conflictuels, les montées en généralité et les exemples tirés de la vie réelle exprimés par les enfants.

> **Yann** : « *Alors, quand on regarde la couverture de l'album, on voit un renard qui dit c'est mon jour de chance. Est-ce que c'est vraiment son jour de chance ?*
> **Sarah** *: Non c'est le jour de chance du cochon, il a tout mangé et il s'est lavé gratuitement !*
> **Maxime** : *L'histoire, elle veut dire qu'il faut pas croire ce qu'on croit d'abord. Le renard s'est fait avoir.*
> **Yann** : *Comment on peut qualifier le cochon ?*
> **Sarah** : *Il est malin.*
> **Émeline** : *Il est rusé.*
> **Gaëtan** : *Moi je fais ça quand on a un devoir : je fais semblant que je comprends pas, et donc quand je réussis, M. [le professeur de mathématiques] me félicite parce qu'il croit que j'ai beaucoup travaillé !*
> **Yann** : *C'est de la ruse, ça ?*
> **Maxime** : *Bah oui ! C'est rusé. C'est quand on croit autre chose.*
> **Émeline** : *C'est mentir !*
> **Gaëtan** : *Ah non ! C'est pas mentir ! C'est faire croire. Là, je fais de mal à personne ! Tout le monde est content !*
> **Maxime** : *Mais non c'est pas mentir.*
> **Gaëtan** : *Voilà !*
> **Émeline** : *Mais faut faire attention qu'on fait du mal à personne, sinon, c'est plus la ruse, c'est méchant !* »

On remarque que Gaëtan et Maxime, socialement proches, s'approuvent mutuellement et ont des positions similaires, contre Émeline. La discussion porte sur des principes moraux qui guident l'action, et la frontière parfois ténue entre ruse et mensonge. Si le mensonge semble être condamné par tous, la ruse peut être un recours à condition qu'elle ne soit préjudiciable à personne. Ainsi, la « réalité » peut différer de ce que l'on en perçoit, pourvu que personne n'en subisse les conséquences. En revanche, si masquer certains éléments du réel s'apparente à une tromperie, l'acte est dès lors condamnable :

> **Gaëtan** : « *Ceux qui sont pas mes copains, c'est ceux qui font croire qu'ils m'aiment bien, alors qu'ils veulent juste prendre mes affaires. Ils disent que c'est mes copains mais c'est pas vrai.*
> **Yann** : *Comment on appelle quelqu'un qui dit vraiment ce qu'il pense ?*
> **Thomas** : *Un pas menteur !*

Émeline : *Un vériteur !*
Yann : *On dit qu'il est sincère.*
Émeline : *Ah oui, je connais ça !*
Sarah : *Moi aussi !*
Yann : *Vous êtes sincères ici ? Tous ?*
Tous : *Ouiii !*
Yann : *Vous êtes sûrs ?*
Gaëtan : *Des fois quand on est sincère, on est méchant ! Donc faut faire attention à pas être méchant.*
Yann : *Qu'est-ce que tu veux dire ?*
Gaëtan : *Y a des gens, des fois on croit qu'ils sont pas gentils parce qu'ils ont l'air méchant ou ils sont sales... alors qu'en fait euh... si on est sale ou si on n'a pas une gentille tête, ça veut pas dire que c'est vrai. Ribéry, franchement, si je le croise dans la rue, ben j'ai peur, hein. Donc c'est sincère de lui dire qu'il est moche, mais en fait il est gentil alors je veux pas être sincère.*
Thomas : *On lui a déjà dit je crois, donc c'est pas grave.*
Gaëtan : *Oui mais bon... Faut lui mentir alors ?*
Émeline : *Des fois, oui.*
Gaëtan : *Moi je pourrais pas être copain avec quelqu'un qui dit du mal des gens que j'aime bien. Mais j'aime bien aussi qu'on soit sincère* ».

Cet extrait met en lumière le fait que les valeurs sont relatives et dépendent de leur contexte d'énonciation. Alors que le propos initial de Gaëtan vise à condamner les personnes qui manquent de sincérité, promue comme une valeur morale à suivre, on se rend compte progressivement que la sincérité peut aussi conduire à des effets pervers, comme blesser autrui. Si bien qu'Émeline, qui semblait s'indigner qu'il soit possible de mentir dans l'extrait précédent, reconnaît finalement le mensonge comme recours possible, au nom d'une valeur « supérieure ». En fin de compte, le choix des personnes que l'on fréquente résulte d'un équilibre entre des valeurs utilisées de manière variable, ce qui correspond aux diverses situations sociales dans lesquelles chacun est amené à se retrouver, en adaptant son comportement aux attendus du contexte et des personnes présentes.

Thomas : « *Ben moi, à l'école, je suis le dernier. Mais au foot, je suis le capitaine et c'est moi qui mets les buts !*
Sarah : *Moi, chez mes grands-parents, c'est pas très drôle. C'est parce qu'ils sont vieux.*
Émeline : *On peut pas être partout pareils*
Thomas : *Y a des endroits où on est bien, et d'autres endroits, non. Quand je me suis inscrit au judo, c'était pas dans le quartier, ben je connaissais personne et je savais pas faire de judo. Donc au début, je regarde comment font les autres, mais maintenant je dois être dans les meilleurs.*
Maxime : *Moi je suis allé en vacances en Allemagne, et on voulait aller dans un resto, mais on parlait pas allemand, on savait pas où aller, donc on a suivi les gens. Au début, on fait pas vraiment ce qu'on veut* ».

3.4. L'autorité : pouvoir légitime et pouvoir exorbitant

Dans *Cornebidouille*, Pierre désobéit à ses parents sans qu'il n'ait à subir de fâcheuses conséquences. Les enfants, en compagnie de Yann, lancent une discussion sur l'obéissance aux personnes qui disposent d'une autorité :

Sébastien : « *Les parents, on doit leur obéir !*

Yann : *Et vous devez obéir à tout le monde, à tous les gens qui ont des fonctions importantes ?*
Armelle : *Ben si les gens ont des fonctions importantes, on doit les respecter.*
Arnaud : *Enfin les parents ont pas toujours raison*
Sébastien *: Oui mais faut obéir !*
Arnaud *: Ben non, pas toujours !*
Sébastien : *Ah bon ?*
Kahina : *Des fois, on a vraiment des trucs pas justes, genre pas regarder la télé avant d'aller à l'école.*
Yann : *Oh ben ça... Mais est-ce que tu ressens de l'injustice pour d'autres choses ? Tu penses que tes parents sont autoritaires ?*
Kahina : *Mmm ça dépend. Ça va.*
Mathieu *: Moi, la soupe, c'est pareil, on me force à la manger, souvent. J'aime pas vraiment.*
Arnaud *: Ce qui est pas juste, c'est de se faire disputer pour rien, quand on n'a rien fait. Je prends toujours pour mon frère.*
Yann : *Est-ce que vous dîtes parfois à vos parents : là, je pense que vous vous trompez ?*
Non ! (unanime)
Yann : Alors pourquoi ?
Kahina : *Parce qu'on est jamais sûrs qu'ils se trompent. C'est les adultes.*
Armelle : *Oui, y a des trucs que nous on n'aime pas, mais ils savent plus de choses.*
Yann : *ils savent plus de choses ou tu crois qu'ils savent plus ?*
Kahina : *Non, ils savent plus.*
Sébastien : *Pas forcément, c'est pas ce que dit Arnaud* ».

Les premiers échanges sur l'autorité des parents et le comportement qu'ils doivent adopter avec leurs enfants semblent d'abord s'orienter vers une légitimité de principe de la domination des premiers sur les seconds. Même s'ils n'ont « *pas toujours raison* » et que Kahina et Arnaud raisonnent en termes d'injustice, leur position d'adultes leur confère des savoirs et une expérience que les enfants ne sont pas fondés à contester (« *ils savent plus* » ; « *on n'est jamais sûrs qu'ils se trompent* »). Au niveau relationnel, on remarque encore à quel point les prises de position sont relatives : si nous prêtons attention aux paroles de Sébastien, nous nous rendons compte qu'il est d'abord contredit par Arnaud, dont il est socialement proche (« *faut obéir !* », « *pas toujours* »). Il semble étonné qu'Arnaud ne soit pas du même avis que lui (« *ah bon ?* »). Ensuite, du fait de la position d'Arnaud, il se détache de Kahina, qui a pourtant la même approche que lui, en se ralliant à et en invoquant la position d'Arnaud (« c*'est pas ce que dit Arnaud* »). Sébastien classe donc *avec* celui dont ils est socialement proche, en termes d'origine sociale et de sexe, et *contre celle(s) dont il est plus distant* socialement. La discussion se centre ensuite sur le sentiment d'injustice que les enfants ressentent quand les parents se trompent :

Arnaud : « *Des fois, quand je me fait punir et que c'est pas moi, ils savent pas plus, ça c'est injuste, mais qu'est-ce que je peux faire ? Je dis c'est pas moi, mais on me croit pas donc hein !*
Yann : *Donc les parents ils peuvent se tromper ?*
Arnaud : *Ah ben oui ! Mais ils veulent pas le dire !*
Sébastien : *Oui, ils se trompent.*
Kahina : *Souvent ils se trompent pas.*

Armelle : *Quand ils se trompent, on voudrait s'énerver, mais ils ont toujours le dernier mot, et on peut être puni. C'est pas très égal ça. Nous on peut pas les menacer de quelque chose.*

Arnaud : *On pourrait monter une association de révolution !* (rires)

Nous remarquons que, contrairement aux moments où les discussions provoquent des conflits entre filles et garçons, parler plus généralement de leur position d'enfants dominés face aux adultes produit un effet d'unité assez flagrant : les enfants semblent faire bloc face à une autre catégorie de personnes et ne s'opposent plus les uns aux autres. La dernière remarque d'Arnaud, même énoncée sur un ton facétieux, ouvre la perspective d'une réponse en termes d'action collective, face à une situation où des individus partagent les mêmes intérêts. Les réflexions s'organisent ensuite sur la légitimité à remettre en cause une autorité à laquelle on est habitué, au niveau parental, mais aussi au niveau politique, avec l'exemple contemporain de la Tunisie.

Mathieu : « *Normalement, on doit obéir mais si y en a qui font n'importe quoi, on peut désobéir.*

Kahina: *Y a eu un truc comme ça en Tunisie, mon père regarde à la télé. Il est content. Moi je trouve ça bizarre car y a le président qui est là depuis longtemps, et d'un coup, tout le monde veut l'enlever.*

Arnaud : *C'est parce que les gens sont pas contents.*

Kahina : *Ben oui mais bon, ça peut peut-être s'arranger.*

Armelle : *Après on sait pas depuis combien de temps ils sont pas contents. Et puis peut-être qu'ils sont pas contents et qu'ils peuvent même pas le dire. Moi je sais que quand je suis pas contente, je préfère rien dire, sinon ça va être encore pire.*

Yann : *Pourquoi tu ne veux pas dire quand t'es pas contente ?*

Armelle : *Parce que mes parents ils peuvent me punir.*

Yann : *Et ici t'as pas peur, je t'entends t'opposer depuis tout à l'heure ?*

Armelle : *Ben non, ici, personne ne va me punir, c'est pas pareil. T'as pas de... tu peux rien faire sur moi.*

Yann : *Je n'ai pas de pouvoir ?*

Armelle : *Voilà. Mes parents, ils ont le pouvoir.*

Arnaud : *Ah ben la Tunisie, c'est pareil ! Les gens ils veulent du pouvoir, comme ça on les punira moins !*

Yann : *Et à quel moment les gens en ont marre et se révoltent ?*

Kahina : *Quand ils peuvent plus manger ?*

Arnaud : *Quand on les tape ?*

Mathieu : *Quand ils pensent que le pouvoir est trop fort.*

Yann : *Et vous pensez que le pouvoir de vos parents est trop fort ?*

Armelle : *Ben non, quand même pas. Des fois je suis pas contente, mais sinon je suis contente. Après, je sais qu'y a des enfants de l'école, ils ont pas l'air très bien.*

Arnaud : *Oui, y a le papa de Morgan, il est en prison, il tapait sa mère !*

Kahina : *Oui, là, je comprends qu'on soit pas content. Nous on n'a pas trop de raison de partir de la maison* ».

Il y a ainsi une analogie entre l'autorité telle qu'elle est exercée par les parents et une autorité proprement politique, en ce sens qu'elles sont toutes deux l'expression d'un pouvoir qui se définit avant tout par son pouvoir de sanction (« *Mes parents, ils peuvent me sanctionner* » ; « *tu peux rien faire sur moi* », « *Je n'ai pas de pouvoir ?* », « *Voilà* »). Dans un cas comme dans l'autre, en situation

d'exercice illégitime du pouvoir (ne pas donner à manger, « *taper* », exercer « *un pouvoir trop fort* »), dont les manifestations sont « *faire n'importe quoi* » ou l'expression de « *gens pas contents* », il est alors permis de « *désobéir* ». Nous notons également dans ce passage une référence à un événement politique, l'une des rares fois où le cas se présente[956]. Cependant, elle ne suscite pas de conflit entre les enfants, puisque seul Arnaud rebondit sur les propos de Kahina, pour abonder dans son sens. Autrement dit, cette référence au système politique spécialisé ne constitue pas la base de l'expression de clivages. Nous faisons l'hypothèse que seuls Kahina et Arnaud ont une connaissance.

3.4. Les changements de rôles

Les lecteurs de l'association ne se contentent pas de « faire passer » les textes. Au cours des ateliers de lecture, survient un moment – environ 15 minutes – pendant lequel le lecteur ou la lectrice s'efface. Dès lors, les enfants peuvent choisir les albums qu'ils désirent lire ou simplement feuilleter : avec Anne-Sophie, dans un cadre non-scolaire et moins contraignant, les enfants sont libres de s'installer où ils le souhaitent, seuls ou en groupe. Certains, souvent les plus âgés, proposent de faire des lectures aux plus jeunes. Rafaëlle nous explique le rôle de l'exercice : « *on leur fait raconter des histoires pour leur signifier qu'ils sont potentiellement lecteurs, que l'adulte peut s'effacer. L'enfant peut prendre la place de l'adulte* ». Cette forme de valorisation des enfants par un renversement des rôles permet de voir comment ils jouent la position d'un nouveau personnage, et de voir de quelles manières ils l'investissent. Pour les institutrices et les lecteurs, l'intérêt de l'exercice est officiellement et principalement d'amener les enfants vers la lecture. En observant ces lectures, nous avons dans un premier temps été déçu : les plus âgés se contentaient de lire - souvent laborieusement - tandis que les plus petits se contentaient d'écouter, avec une attention plus ou moins grande. Comme il n'y avait pas de débat, comme lorsque Yann et Anne-Sophie lisent, nous avons estimé que cette phase ne nous apporterait pas d'éléments probants. Cependant, il est finalement apparu évident que l'activité en elle-même a permis aux collégiens de suivre un certain nombre de principes dans lesquels on pourrait déceler une dimension politique.

> Wendy, Orphée, Dora et Leslie ont formé un groupe. Wendy décide de lire la première pour ses trois camarades. Elle pose des devinettes pour qu'elles trouvent quel est l'animal qu'elle a sous les yeux. Elle semble fière de se retrouver soudainement « dominante », d'autant plus qu'elle s'est installée sur la chaise d'Anne-Sophie, partie discuter avec des mères, et surplombe ainsi son auditoire. Wendy donne un petit mot d'explication à chaque fois. Elle distribue les bons et les mauvais points et vouvoie Orphée, Dora et sa sœur Leslie, comme si elle était la maîtresse d'école. Lorsque sa lecture est terminée, Orphée et Leslie se chamaillent debout pour prendre la suite et s'asseoir sur la chaise

[956] Sophie Duchesne et Florence Haegel évoquent des « traces » « La politisation des discussions, au croisement des logiques de spécialisation et de conflictualisation » pour désigner le faible nombre d'occurrences au champ politique spécialisé, « La politisation des discussions, au croisement des logiques de spécialisation et de conflictualisation », art. cit., p. 895.

d'Anne-Sophie. Orphée invente alors une consigne : « la première assise a gagné ». Elle s'assoit brutalement, sans que les autres n'aient eu le temps de saisir la consigne. Mais Wendy conserve sa place et demande qu'on lui obéisse.

Avec Yann, dans des écoles, ce moment est plus formalisé en compagnie des collégiens : ceux-ci sont en effet invités par leur institutrice à faire des lectures aux maternelles de l'école Balzac. Plus qu'un jeu, il s'agit davantage d'une situation pratique réelle dans laquelle les collégiens de SEGPA se voient confier la responsabilité de faire des lectures à destinations des élèves de l'école maternelle située à proximité. Les collégiens sont également incités à poser des questions aux maternelles afin de déterminer leur degré de compréhension. Avant de se rendre à l'école maternelle, Yann indique aux collégiens quelle type de lecture serait apprécié par les plus jeunes : « *Les deux goinfres, ça a du succès en maternelle car les enfants doivent bouger dans tous les sens, les petits font les gestes, avec les doigts, le coude, les fesses, ils rigolent. Et quand arrive la voix du loup, ça se calme* ».

Les collégiens s'assoient seuls ou à deux à proximité de tables autour desquelles se placent de un à cinq élèves de maternelle, et ils racontent des histoires. Leur lecture est très hésitante. Mais ils sont soudainement calmes et appliqués à lire, alors que le trajet entre le collège et l'école maternelle n'a été qu'une suite de rappels à l'ordre disciplinaires et de remontrances.

J'observe dans un premier temps Mathieu, l'un des plus agités en classe (il répond systématiquement avec insolence à la « maîtresse »). Il fait participer les maternelles en se servant du « hors-texte » : « *où sont tes oreilles ?* », « *tu as de la moustache ?* », il me désigne même en disant : « *lui a de la moustache, mais il s'est rasé* ». Les petits semblent apprécier et se prêtent au jeu. Il leur serre la main quand il a fini, ce qui fait rire la directrice. Mathieu fanfaronne complètement : « *ils aiment bien mes livres* »; « *je les ai bien choisis mes livres* » ; « *je lis bien, je lis bien* » ; « *je vais être lecteur plus tard, comme Yann* ». Je lui demande ce qu'il ressent quand il fait la lecture aux maternelles : « *ben je sais pas... Normal, quoi ! Ils m'obéissent à chaque fois, sauf lui là-bas, il bouge tout le temps !* ». De son côté, Sébastien est plus autoritaire. Je l'entends donner des consignes et reprocher aux petits de ne pas l'écouter : « *oh, oh, oh... Tu rends ce livre ! Je suis en train de lire ! Ce n'est pas bien !* »

Yann s'apprête à reprendre des lectures pour tous. Tout le monde s'assoit sur la banquette, collégiens et maternelles : « *c'était bien les histoires qu'on vous a racontées ? C'est bien les grands, vous avez bien raconté, félicitations* ». Avant que Yann ne poursuive ses lectures, la directrice de l'école maternelle souhaite montrer aux collégiens ce que les petits sont capables de faire, à savoir chanter « la chanson de la galette ». Le but est de chanter en tapant ses fesses sur les bancs, ce qui provoque un grand vacarme. Les élèves de maternelle sont alors tournés vers les collégiens qui, gênés qu'on leur offre ce spectacle, se retiennent de rire mais font preuve d'attention et applaudissent à son terme.

Sébastien estime que « *ça s'est bien passé* », et Lucie me dit : « *y en a une qui m'a adoptée* ».

Vers 10h00, nous sommes invités à goûter. Les collégiens, sous l'œil des adultes, sont priés de servir les maternelles en lait et céréales. Pour Yann, « *y a cette dimension là aussi, partager un moment ensemble, les responsabiliser dans le rôle d'adulte, et ils aiment ça* ». L'enseignante du collège, surprenant Justine et Amélie en train de rire, les réprimande : « *Oh, les filles ! Je vous rappelle que vous êtes des modèles pour les petits, alors vous vous tenez correctement !* »

Si nous allons chercher encore une fois en dehors de ce qui se joue strictement dans l'exercice de la lecture, nous nous rendons compte que donner aux enfants plus âgés la responsabilité de faire des lectures aux plus petits incite les premiers à adapter leur comportement à des attentes différentes de ce à quoi ils sont habitués. Les collégiens, notamment, ont dû s'adapter au jeune âge de leurs auditeurs. En prenant progressivement conscience que la manière dont est lu un texte a une grande importance chez les maternelles, ils ont cherché à les comprendre et ont fait vivre les albums, souvent avec plaisir, par des jeux sur les intonations et différentes voix. Ils ont également pris soin d'articuler, de lire doucement et de laisser le temps que les plus petits voient les illustrations. Par la suite, la chanson que leur ont chantée les maternelles les ont placés dans la situation d'un auditoire à qui on voulait faire plaisir : ils ont manifesté leur gratitude en applaudissant. Enfin, le moment du goûter est organisé de sorte que sa réussite dépende de l'investissement des collégiens. Leur donner des obligations en dehors du cadre scolaire les a donc poussés à envisager un autre rôle social que celui auquel ils sont habituellement cantonnés. Donner des responsabilités, placer les plus petits sous leur autorité, adapter leurs pratiques à un jeune public, envisager des rapports hiérarchiques dans lesquels ils sont dominants, recevoir des preuves de confiance, permet ainsi aux plus âgés de mettre en pratique et de développer des compétences générales applicables à d'autres univers que dans le seul cadre des ateliers de lecture. Ces moments leur donnent l'occasion d'être confrontés à une altérité, à des modes d'organisation, d'envisager des rapports sociaux, de réagir à des situations inédites, soit autant d'éléments qui forment des compétences politiques, car liées à des principes généraux qui mobilisent des concepts abstraits tels que la tolérance, l'autorité ou la confiance.

De la même manière, quand les collégiens font des lectures entre eux en vue de choisir les albums qui plairont le plus aux maternelles et évaluent leurs camarades-lecteurs, ils sont d'une part invités à s'imaginer à la place des autres : quelles sont leurs attentes ? Quels albums peuvent correspondre à ces attentes ? Comment restituer l'interprétation que l'on se fait du récit ? D'autre part, ils s'entraident en livrant leurs impressions sur la manière dont lisent leurs camarades. Et, alors qu'ils sont prompts à exprimer des positions contradictoires voire opposées quand ils débattent des albums, ils livrent plutôt des remarques bienveillantes et encourageantes dans ce contexte différent. Même les collégiens ayant de grandes difficultés de lecture n'ont pas été visés par des remarques désobligeantes ou des moqueries par leurs pairs. Arnaud estime ainsi que Kahina « *lit bien, mais c'est parfois un peu long* » ; Abdel trouve également que « *c'est long, mais ils vont quand même aimer, ça parle de monstres* » : Arnaud intervient pendant la lecture de Mathieu pour lui demander de porter l'album avec son autre main, car « *on voit pas quand tu tournes les pages, donc les petits verront pas* ». Si Solène a davantage de difficultés pour lire, les autres collégiens lui suggèrent de décrire les images, « *de toute façon les maternelles ne savent pas lire* ».

Ainsi, quand ils se trouvent dans une position dans laquelle ils appartiennent à un même groupe (les collégiens-lecteurs), les enfants de la classe de SEGPA font preuve d'une véritable solidarité montrant qu'ils ont conscience de jouer sur un registre de représentation vis-à-vis d'un public extérieur, et que, dès lors, les divisions qu'ils expriment habituellement ne sont plus de mise. Nous avons remarqué, au contraire, un respect mutuel, et une compréhension des ressentis et des difficultés qui se sont présentées Cette activité nous semble constituer un moment au cours duquel sont travaillées des valeurs que l'on peut là aussi mobiliser à un niveau plus général.

4. Conclusion : un exemple de socialisation politique conflictuelle

Étudier des thématiques d'ordre politique à partir d'albums pour enfants, qui ne revendiquent aucun apprentissage en ce sens, semble paradoxalement constituer une socialisation à la politique où les aspects conflictuels sont paradoxalement plus intenses que dans les CME ou *via* l'instruction civique à l'école. L'utilisation de scénarios qui confrontent à des situations différentes les principes qui organisent l'expérience propre des enfants aide à mettre en évidence des compétences politiques. Les scénarios lus lors des différentes phases de lectures à voix haute mettent en scène des personnes et des situations épurées dans lesquelles chacun peut se reconnaître et à propos desquelles on peut espérer qu'il exprimera des compétences générales d'acteur social. La forme des questions qu'on peut ensuite leur poser peut avoir pour vertu, pour peu qu'elles portent bien sur l'univers de sens de ceux à qui elles s'adressent, de les contraindre à choisir entre les principes en fonction desquels ils orientent leurs actions. Aborder la politique par des moyens « détournés », à travers les situations vécues par des personnages fictifs d'albums pour enfants a permis aux enfants de trouver par eux-mêmes des valeurs, concepts, et grandeurs politiques. Avoir suivi l'association « Lis avec moi » nous a permis de prendre part à des discussions enfantines qui ont produit des réactions, des réflexions, plus ou moins cohérentes et organisées, qui nécessitent la mobilisation et l'expression de certaines représentations du monde. La voie promue par l'association « Lis avec moi » est un accès plus autonome, ou, du moins, moins prescriptif et dirigiste, des enfants aux questions sociales. Il ne faut pour autant pas sous-estimer la participation active des adultes dans ces processus. C'est une pédagogie douce et subtile visant à l'intégration de valeurs (pas seulement « citoyennes » comme dans le cadre des CME, mais de valeurs tout de même socialement situées).

Surtout, les lectures à voix haute sont l'occasion pour des enfants socialement défavorisés de se retrouver dans un lieu où ils sont mis en avant et encouragés à s'exprimer. Ainsi, nous avons porté une attention particulière au contexte dans lequel les compétences politiques s'expriment, contexte *a priori* favorable aux enfants car faisant partie de leurs univers. Appréhender divers modes

d'appréhension du politique plutôt que de se référer à une compétence basée sur un modèle idéal nous a permis de ne pas tomber dans le piège évaluatif, et de nous centrer uniquement sur les expressions enfantines. Toutefois, la généralisation de ces expériences reste difficile dans la mesure où nous avons également prêté peu d'attention à d'autres éléments de contexte. Si nous nous sommes efforcé de trouver un moyen qui « parle » aux enfants pour déclencher des discussions politisées, n'omettons pas de signaler que la production des opinions fait appel à deux éléments de référence, comme le rappelle Michael Billig : elle dépend des objets dont on parle, et aussi des personnes à qui on s'adresse[957]. Or, si nous avons prêté une forte attention à l'objet - l'album -, ne rencontrer des enfants, dont la présence est intermittente qu'une fois par semaine, ne permet pas de prendre en compte quel est le degré d'interconnaissance entre enfants. Autrement dit, nous savons que la plupart des enfants dont nous avons relaté les propos dans ce chapitre se connaissent, voire se fréquentent en dehors du cadre d'étude dans lequel nous étions, mais nous ignorons ce degré de connaissance[958]. Aussi, certains éléments conflictuels constatés sont peut-être en partie à des prolongements d'autres types de conflits qui prennent forme dans d'autres arènes. En ce sens, il est peut-être des discussions conflictuelles qui nous auraient paru moins « éruptives » que l'impression que nous en avons eu.

Il résulte de ces discussions la mise en valeur de modes de perception du politique qui prennent appui sur les brèves expériences personnelles des enfants, qui permettent toutefois de généraliser les situations étudiées à des contextes réels détachés de toute référence personnelle. Ces formes de compétences sont, à notre sens, pleinement politiques, dans la mesure où elles consistent à interpréter et réguler les situations d'interaction, et parce que les enfants ne disposent pas d'autre solution pour ordonner leurs repères que de se référer à des grandeurs sans lesquelles aucune communauté ne pourrait s'instituer.

Elles peuvent fonder des rapports plus ou moins sensés au politique, car elles offrent la possibilité de repérer, discriminer et hiérarchiser des personnes, des concepts et des objets. Si des enfants donnent une signification au fait d'exercer et de valoriser telle conception de la justice plutôt que telle autre, au fait de favoriser le rapprochement avec certaines personnes plutôt que d'autres, au fait de distinguer des formes d'autorité légitimes ou exorbitantes, au fait de distinguer les apparences de la réalité, cela ne peut qu'avoir des répercussions sur leurs manières de se positionner par rapport à des individus qu'ils identifient comme proches ou éloignés, de construire leurs préférences, en somme de s'orienter en société, quelle que soit la traduction de cette orientation. En ce sens, les discussions provoquées par les lectures d'albums constituent des moments potentiellement socialisateurs politiquement.

[957] BILLIG Michael, « The Argumentative Nature of Holding Strong View », *Ideology and Opinions. Studies in Rhetorical Psychology*, Londres, Sage, 1991, p. 168-194.

[958] Quant à l'expérience de Sophie Duchesne et Florence Haegel sur la politisation de discussions sur la délinquance, elle concerne des personnes qui ne se connaissent pas, « La politisation des discussions, au croisement des logiques de spécialisation et de conflictualisation », art. cit.

CONCLUSION – LE CONSENSUS POUR TOUS, LE CONFLIT POUR QUELQUES-UNS ?

En début de troisième partie, nous avons posé l'hypothèse qu'il existait une socialisation politique au conflit. Nos terrains scolaires et associatifs nous ont permis d'observer des modes de socialisation différents de ceux en œuvre dans les CME. En effet, la procédure de vote se déroulant dans le cadre scolaire, tous les enfants, cette fois, et pas seulement les élus, sont exposés d'une part à un exercice pratique, qui est d'autre part le prétexte à une « sensibilisation » qu'effectuent les animatrices des CME, voire d'un cours d'« instruction » ou d'« éducation » civique que dispensent les enseignants. Les enfants se retrouvent donc, à leur échelle, acteurs d'une procédure qui reproduit les canons « adultes » de sa pratique, qu'il s'agisse du choix de candidats selon le principe majoritaire, ou de ses aspects symboliques (isoloirs, urnes, bulletins de vote...). Les discours des animatrices, élus et enseignants qui interviennent en amont de l'élection consistent en la répétition de principes censés garantir le « bon » fonctionnement de l'élection. En ce sens, les adultes transmettent des idéaux qui correspondent à leurs représentations de ce que doit être une « bonne » campagne électorale, à savoir une campagne qui aboutit à l'élection du « meilleur candidat », selon les critères de référence qu'ils ont déterminés. En l'occurrence, ceux-ci consistent en la valorisation du programme électoral, sur lequel les électeurs sont censés effectuer leur choix, mais aussi en la nécessité de savoir « bien » présenter ses « idées », oralement, ou par son style écrit.

Nous remarquons que la présentation des CME dans le cadre scolaire ne s'attarde que sur la procédure électorale, comme si ce moment présentait un intérêt pour lui-même, sans autre considération. Le vote semble ainsi envisagé comme un but en soi, comme une garantie en lui-même d'une démonstration démocratique en actes, plutôt qu'un moyen pour peser sur des décisions et imposer des représentations du monde. De la même manière, quand il est question d'évoquer plus largement « la politique », ce sont avant tout ses aspects formels et institutionnels qui sont valorisés. Les institutions sont présentés de manière théorique et sont supposées fonctionner de manière harmonieuse. D'une certaine

manière, nous retrouvons une forme de socialisation politique consensuelle, dans laquelle aucune éventualité de conflit n'est évoquée. À la différence de la socialisation politique dans les CME, de nombreux enseignants évoquent spontanément le mot « politique » dans leurs cours et leurs rapports avec les élèves et, en ce sens, ne disqualifient pas d'emblée leur démarche en la considérant comme « apolitique ».

Cette socialisation institutionnelle et formelle est également politique, dans la mesure où elle valorise de fait un modèle basé sur une confiance de principe à l'égard des institutions et des personnes qui les investissent, forcément « bonnes », car élues, selon une procédure qui, par principe, désigne les « meilleurs ». Les enseignants, davantage que les animatrices, revendiquent un héritage républicain qui semble incorporé et naturalisé. Il paraît « normal » de se référer au modèle de citoyenneté promu aux débuts de la IIIe République et de revendiquer cette fidélité, qui véhicule l'idée d'un attachement au modèle sur lequel la nation s'est construite. Ainsi, à la manière de ce qu'observe Géraldine Bozec quant à la manière d'enseigner la citoyenneté à l'école primaire, et qu'elle développe en conclusion dans un paragraphe appelé de façon éloquente « *une citoyenneté sans politique et peu participative*[959] », parler politique aux enfants, dans ce cadre, se limite à une présentation formelle et déconflictualisée. Elle souligne qu'une dimension de la citoyenneté faisant davantage la part belle aux rapports de forces et aux acteurs de la vie politique est davantage développée dans l'enseignement secondaire, à travers les cours d'éducation civique, juridique et sociale, qui comprennent théoriquement l'organisation de débats sur des sujets de société.

Cette thèse porte donc sur l'étude de la « politique » telle qu'elle est expliquée aux enfants à partir du cas des CME, dont l'organisation se prolonge jusque dans le cadre scolaire. En guise d'ouverture, il a semblé intéressant de proposer une comparaison avec un terrain très éloigné de toute prétention en termes de formation à la citoyenneté ou d'apprentissage démocratique. C'est finalement sur le terrain associatif que nous avons été confronté à une socialisation politique davantage définie par l'identification de conflits et de différences. Les récits d'albums et les discussions, aussi « innocentes » qu'elles paraissent, car ne portant pas sur des références politiques institutionnelles ou ne proposant pas des exercices pratiques comme l'organisation d'une élection, mobilisent chez les enfants des récits personnels qu'ils rattachent à des problématiques générales, ou créent des oppositions et des alliances entre eux. En raison du moyen par lequel se fait cette socialisation et des débats qu'ils suscitent sur des thèmes éloignés du champ politique spécialisé, les enfants présents n'ont peut-être pas le sentiment d'être exposés à une forme de socialisation politique, détachée des notions de « citoyenneté » ou d'« éducation civique ». Cependant, les échanges observés

[959] Nous ne sommes toutefois pas d'accord avec la dimension normative de ce titre, qui semble ne pas admettre qu'un modèle politique formel, institutionnel ou consensuel, puisse constituer un contenu politique.

correspondent à la définition de discussions politisées, selon la manière dont nous avons envisagé le repérage du politique. Un temps important est consacré à l'expression de controverses, qui portent soit sur des enjeux directement liés aux albums (interprétations), soit sur des enjeux moraux, mais aussi politiques. Les lecteurs envisagent leur neutralité non pas en évitant le conflit, mais en s'évertuant à ne pas donner une seule et unique interprétation ou solution à un problème posé. Ils incitent les enfants à prendre la parole, valorisent leurs points de vue, et révèlent ainsi l'existence de plusieurs groupes sociaux et « communautés » sociales dans la société, à la différence des visions véhiculées par les CME, jusque dans l'enceinte scolaire, qui mettent davantage en avant l'appartenance à une seule communauté nationale.

La socialisation politique au consensus présente dans les CME et dans les écoles s'inscrit donc dans un modèle de citoyenneté « à la française » qui ne reconnaît qu'une seule « communauté » partageant un même héritage national, ce qui, dès lors, limite l'expression d'intérêts divergents, quand bien même les enseignants seraient conscients de cette diversité et de ces différences sociales. Ils doivent cependant aussi composer avec des contraintes de rôles qui les assignent à une « neutralité scolaire » qu'ils revendiquent en retour pour ne pas s'attirer les foudres de ceux qui, pour diverses raisons, maintiennent une image « dépolitisée » de l'enfance. L'association « Lis avec moi » se situe à l'écart de ce modèle idéologique, et offre ainsi des moments de socialisation politique qui s'éloigne de ceux véhiculés dans les CME et les écoles.

Il semble alors qu'une socialisation au consensus, à la démocratie représentative et son mode de fonctionnement idéal est facilement accessible à tous, à travers les sensibilisations au CME effectuées dans le cadre scolaire, et constituerait une sorte de dénominateur commun aux enfants, tandis que d'autres formes de socialisation, notamment une socialisation conflictuelle, dans laquelle se politisent des interactions, sont plus rares, et réservées à certains enfants qui ne fréquent pas que les lieux dans lesquels ils ont l'obligation de se rendre.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Ce travail avait pour ambition de rendre compte des manières dont se construisent les rapports au/à la politique des enfants, c'est à dire d'étudier la socialisation politique des enfants. Les premières pages de ce travail pouvaient ainsi avancer, à titre d'hypothèse, que les enfants ont des compétences politiques, mais que les matériaux existants ne permettent pas de les repérer clairement. Les développements qui ont suivi se sont efforcés de convaincre de la pertinence de l'explication condensée dans ces phrases : les enfants ont effectivement des compétences politiques, entendues comme la capacité à identifier et à mobiliser des conflits et des montées en généralité, qui peuvent s'exprimer si les conditions de leur expression sont réunies. Il existe bien sûr d'autres modes de socialisation politique que celui ainsi défini, notamment une socialisation politique au consensus : les contenus de la socialisation politique, en fonction des lieux et des moments où elle se fait, sont très variables. Mais, ce qui est remarquable ici, c'est que les liens entre les contenus de la socialisation politique et leurs lieux sont contre-intuitifs, dans la mesure où nous avons constaté que c'est dans les arènes les plus « institutionnelles » que le politique est défini de façon la plus restrictive, en fonction des compétences « politiques » que les adultes concèdent aux enfants. En revanche, plus l'on s'éloigne d'une emprise institutionnelle, plus les probabilités d'être confronté à une socialisation politique conflictuelle sont grandes. Au terme de ce travail, cette conclusion est l'occasion de rappeler les principales articulations de notre argumentation.

Nous avons d'abord consacré une longue partie pour situer notre ancrage théorique et révéler les conditions pratiques de notre travail. Cette partie nous a semblé indispensable pour retracer l'histoire complexe du concept de socialisation

politique, la façon dont elle a été scientifiquement abordée, ainsi que pour montrer à quel point les enfants étaient désormais reconnus comme des êtres ayant des capacités propres, dont la socialisation politique n'est pas réductible à l'action d'institutions qui imposeraient leurs cadres de référence. Aussi, placer les enfants au cœur de notre recherche a répondu à la volonté de réhabiliter les points de vue enfantins, pas moins légitimes que les autres. Nous avons ensuite considéré, en prenant en compte les apports scientifiques de la littérature sur la socialisation politique des enfants, qu'il était opportun d'étudier les enfants dans un contexte qui leur est familier. En effet, se détacher d'une approche de la socialisation centrée avant tout sur des modes de repérage du politique traditionnellement appliqués aux « adultes » est une condition nécessaire pour saisir par quels moyens les enfants construisent leur rapport au politique, loin de préoccupation qui ne leur parlent que rarement (comme les références aux partis politiques ou autres thèmes fortement liés aux institutions), et qui, dès lors, aboutissent de fait au constat de la distance des enfants à l'égard du monde politique.

Nous avons alors souhaité construire un mode de repérage du politique qui soit applicable aux enfants, dans le sens où il serait intelligible en prenant en considération des éléments du monde social tel qu'il se présente à leurs yeux. En ce sens, il nous a semblé préférable de parler de socialisation *au* politique, plutôt que de socialisation *à la* politique, dans la mesure où la première acception, plus large, prend en considération des éléments généraux faisant appel à des principes d'arbitrage qui ne nécessitent pas forcément de maîtriser des connaissances sur le champ politique, ce qu'a plutôt tendance à prendre en considération une socialisation *à la* politique. Nous avons mobilisé la notion de *compétence politique* qui, en dépit de son caractère parfois normatif, présente l'indéniable avantage d'offrir un spectre élargi des manières de se positionner face au politique, pour peu qu'elle soit mobilisée en prenant en compte les contextes d'étude, et ne nous fasse pas tomber pas dans l'écueil de la considérer comme une disposition individuelle et mesurable. En nous appuyant sur de récents travaux qui, dans une démarche compréhensive, ont cherché à rendre compte du rapport au/à la politique de citoyens « ordinaires », nous avons tenté de déterminer comment les enfants, malgré leur faible niveau d'information, peuvent « se débrouiller » pour raisonner de manière cohérente, former des opinions, des jugements, des hiérarchies, et faire des choix. En cherchant à nous appuyer sur la diversité des modes d'appréhension du politique plutôt que sur les niveaux inégaux de compétence, nous avons supposé que l'ensemble des savoirs des enfants et la façon dont ils s'organisent constituent une compétence politique, permettant de rendre intelligibles des objets, agents, espaces et situations traditionnellement définis comme non-politiques. Nous sommes partis du principes que ces compétences politiques pouvaient être repérées par l'identification d'une conflictualité, ou par la détermination de montées en généralité.

Afin de mettre au jour ces compétences politiques, nous avons choisi de nous rendre sur deux types de terrain qui, *a priori*, pouvaient permettre l'expression de telles compétences. D'un côté, les conseils municipaux d'enfants, dont la création et le développement semblent consacrer l'existence d'une part, et l'expression d'autre part, de compétences politique enfantines, si l'on se fie à la manière dont leurs promoteurs les présentent, en effectuant des rapports entre ces structures et la vie politique, la démocratie ou la citoyenneté. Et, de manière d'abord plus expérimentale, nous nous sommes tourné vers un terrain non-institutionnel, pour mettre d'autant mieux en application le repérage de compétences politiques selon une définition élargie du politique. Ces deux types de terrain, de notre point de vue, permettent d'observer les enfants dans un contexte qui leur est familier. Les responsables des CME affirment en effet adapter la politique au niveau des enfants, tandis que notre terrain associatif propose une activité ludique et peu contraignante qui fait partie des univers enfantins : la lecture d'albums.

Qu'avons-nous alors observé ? À rebours de l'idée selon laquelle, dans les CME, nous nous serions retrouvé en compagnie d'individus qui défendent des points de vue différents, voire opposés, en fonction de leurs appartenances sociales, nous y avons observé la mise en place d'un régime de consensus. Autrement dit, il nous a été bien difficile d'y déceler des compétences politiques telles que nous les avons préalablement définies : tous les aspects conflictuels, clivants et différenciateurs sont en effet euphémisés, limités, voire évacués. Si la plupart des adultes qui interviennent de près ou de loin autour de ces structures ne voient pas de dimension « politique » aux CME, cette qualification pourrait être rapidement contredite par les faits. Or, qu'il s'agisse des actions réalisées par les enfants (récréatives, divertissantes ou ludiques, qui consistent à répondre par « projets » à des « problèmes » fragmentés individuellement) ou de leurs discussions dans les différents niveaux de séances (systématiquement orientées vers la singularisation et le visible), ce sont davantage des processus de *dépolitisation* entrelacés qui se donnent à voir. Ceux-ci tirent principalement leur origine dans les représentations persistantes de l'enfance, considérée comme un tout homogène, imperméable aux divisions, aux conflits, aux différences sociales, c'est à dire ce qui constitue la dimension conflictualisée du politique. Dès lors, les enfants ne seraient pas capables de s'occuper et de débattre de questions « politiques », autrement qu'en valorisant le consensus, l'entraide et la coopération. Les autres dimensions de la politique seraient le domaine réservé des adultes, et cette répartition des acteurs selon la dimension politique traitée serait même souhaitable. Les enfants restent ainsi, dans ce cadre, cantonnés à des occupations qui correspondent à leur nature supposée, à l'exception de certains éléments qui entrent dans le cadre d'une socialisation pratique au métier d'élu (contacter des partenaires, monter un projet...). Ces représentations, prégnantes, expliquent aussi en partie la méfiance que nous avons suscitée par notre présence dans les CME, et justifient que nous ayons consacré de longs développements aux conditions pratiques de notre enquête. Ceci explique aussi que, à certains moments,

nous avons eu le sentiment de perdre de vue les enfants, tant ce fait social majeur – comprendre et expliquer les socialisations à telle ou telle forme de politique – méritait que l'on s'y attarde.

Afin d'être éventuellement amené à observer d'autres modes de socialisation, nous avons prolongé l'observation des façons de parler politique dans les écoles reliées au CME grâce aux élections qui s'y déroulent. La présentation des CME dans le cadre scolaire se fait principalement à travers l'acte électoral, c'est à dire selon une vision procédurale et technique, à l'exception de toute autre approche, notamment comme moyen de peser politiquement ou de disposer d'un pouvoir d'action. Le vote est alors présenté comme un geste à accomplir pour lui-même en tant que garantie du « bon » fonctionnement démocratique, selon un modèle de citoyenneté faisant de cette pratique celle qui définit exclusivement l'exercice de la participation politique. On ressent dans ces discours le poids des représentations d'une citoyenneté « idéale » de la part des enseignants. Cependant, dans les faits, les enfants ont leurs logiques propres dans la production de sens sur l'élection. Quand les enseignants ambitionnent de se détacher des CME et souhaitent évoquer, de manière plus générale, « la politique », ils cantonnent son expression au vote, sans envisager des moyens de mobilisation collective, par exemple. Aussi, même en dehors des CME, on retrouve une présentation de la politique réduite à ses aspects formels et, aussi, non conflictuels. Dans ce cadre, ce phénomène tient beaucoup aux contraintes de rôles qui pèsent sur les enseignants : ils invoquent en effet souvent la « neutralité scolaire » pour justifier leurs discours. C'est finalement en s'éloignant de cadres institutionnels contraignants que nous avons observé des moments au cours desquels les enfants font preuve de compétences politiques « visibles » : la lecture d'albums pour enfants, officiellement présentée comme ludique ou pour familiariser à la lecture, permet de mobiliser des principes qui transcendent les seules situations observées, par des appels à des arbitrages « *tirés des valeurs centrales de la société*[960] », pour reprendre les mots de Jean Leca, et qui politisent les propos enfantins. Dans cette configuration, les enfants font effectivement preuve de compétences politiques définies par le recours aux notions de conflictualité et de montée en généralité. Ce travail nous permet ensuite de mettre en avant quelques avancées théoriques.

1. Les enfants, des individus comme les autres

Enfin, au niveau des méthodes employées – nous n'avons pas été avare dans nos propos pour les présenter – , nous avons tenté de donner de nombreux détails pratiques sur les circonstances de notre enquête et sur les conditions de réalisation d'une étude en compagnie d'enfants. À travers deux types de terrains différents, que nous avons déterminés en prenant en compte les évolutions les plus récentes de

[960] LECA Jean, « Le repérage du politique », art. cit.

la recherche sur les enfants, dans des disciplines souvent connexes à la science politique (la sociologie de l'enfance et les sciences de l'éducation), nous avons voulu prendre au sérieux les paroles enfantines et réhabiliter les enfants en tant qu'individus « ordinaires » pour déterminer des types de socialisation politique. Autrement dit, nous sommes partis du postulat que les enfants ont des points de vue. C'est pourquoi, pour les découvrir, nous avons mis en place des techniques censées mettre en place des conditions favorables à leur découverte. D'abord, en adoptant un ensemble de comportements que nous avons regroupés sous la bannière « *ami adulte* ». En tenant compte des conseils livrés par deux ouvrages méthodologiques[961], et en appréciant les spécificités de notre propre situation, nous avons cherché à construire une relation idoine avec les acteurs de notre terrain : les enfants, bien sûr, mais aussi les adultes, dans la mesure où nous nous retrouvons souvent dans des configurations triangulaires, ou à trois niveaux, si l'on considère que nous sommes placé entre les enfants et les adultes, situation assez confortable à notre âge, là où un chercheur plus « âgé » donnerait davantage l'impression d'être « du côté » des adultes représentants de l'autorité. La gymnastique de cette posture consiste à articuler distance et proximité avec chacun, selon les circonstances, et, surtout, selon notre intérêt, dans la mesure où il faut limiter le risques de se trouver disqualifié en tant que personne incompétente ou illégitime sur chaque terrain. Ensuite, au niveau de la saisie et du repérage du politique avec les enfants, nous avons fait en sorte de déterminer un indicateur qui renonce à partir de l'actualité politique. Cette précaution permet d'éviter que les enfants ne fournissent des réponses que l'on pourrait considérer de prime abord comme peu fiables. En réalité, la « fiabilité » des propos enfantins dépend aussi (et surtout !) de la construction du matériau d'enquête : en l'occurrence, celui-ci doit interroger les enfants en des termes qui s'adressent à leur expérience. Se rendre sur des terrains qui fassent écho à leur vécu permet de se retrouver dans des conditions idéales pour appréhender les représentations enfantines du politique, et celles-ci ne correspondent pas forcément à ce qu'en disent certains acteurs officiels. En modifiant ainsi le point de vue adulto-centrique, les enfants sont considérés comme des des acteurs sociaux à part entière.

Cependant, à y regarder de plus près, les questions méthodologiques que nous nous posons à propos d'enfants ne sont pas radicalement différentes de celles auxquelles on peut être confronté dans toute recherche en sciences sociales rencontre globalement en sciences sociales. En effet, il convient toujours de recourir à des recoupement, à des rapprochements, à des vérifications, pour écarter l'abracadabrant et se rapprocher de l'admissible. Ces similitudes plaident en faveur de la reconnaissance des enfants comme des enquêtés « comme les autres », qui ont certes des caractéristiques propres mais comme en a n'importe quel groupe spécifique étudié.

[961] FINE Gary Alan & SANDSTORM Kent, *Knowing Children. Participant observation with Minor*, op. cit. ; DANIC Isabelle, DELALANDE Julie & RAYOU Patrick, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes,* op. cit.

2. La persistance de représentations naturalisantes sur « l'enfance »

Cette reconnaissance des enfants comme des individus « comme les autres », dotés de compétences semblables à celles des adultes, n'est pas partagée par beaucoup des acteurs adultes que nous avons rencontrés au cours de cette enquête. En effet, les responsables des CME enferment les enfants dans les représentations qu'ils leur portent, à savoir une population « par nature » étrangère aux problématiques politiques. Les enfants rencontrés ne manquent pourtant pas de capacités à opiner politiquement ou exprimer des différences sociales, mais les différentes autorités qui pèsent sur eux et les dépendances dans lesquelles ils sont pris ne leur permettent de s'exprimer que là où on leur laisse la parole, et selon certaines exigences discursives. Dès lors, même si « l'innocence politique des enfants » a été démentie dès les années 1960 par les premières études de socialisation politique aux États-Unis, puis, en France, par les travaux d'Annick Percheron, ou plus récemment par ceux de Katharine Throssell, l'idée de son effectivité reste profondément ancrée.

Si toute société élabore donc sa propre représentation de l'enfance, alors nous constatons que les CME participent grandement à faire des enfants des être soumis à diverses dépendances, que l'on convoque ensuite pour justifier leur caractère inné[962]. Les élus des CME et, plus généralement, l'ensemble des enfants qui participent au processus électif, même à l'école, restent cantonnés à des domaines dont on estime qu'ils correspondent à ce qu'ils sont, mais qui ne font que les consacrer dans le rôle que les adultes attendent d'eux : un rôle qui serait l'expression du dernier havre d'onirisme dans lequel les adultes projettent leurs souhaits. Dans les faits, ces représentations contribuent effectivement à faire des enfants des êtres a-politiques, déconnectés des problématiques générales que leurs questions soulèvent, incapables de proposer des solutions autres que généreuses et philanthropiques, et réduisant leur discours aux aspects les plus anecdotiques de l'action politique, parce qu'aucune autre possibilité d'agir ne leur est offerte.

3. Le consensus est un contenu de socialisation

Avoir tenté de déterminer des éléments qui permettent de repérer le politique et, finalement, constater qu'ils ne sont pas opérationnels ni dans les CME, ni dans le cadre scolaire, ne doit pas nous amener à considérer qu'il n'y a pas de

[962] « *C'est bien notre société qui rend l'enfant élève, joueur, spectateur télévisuel, incapable de se prendre en charge, irresponsable et l'exclut simultanément des activités professionnelles, domestiques, associatives, politiques. La dépendance, la faiblesse, l'immaturité des enfants sont entretenues, voire renforcées, par certaines conditions sociales d'existence, et au contraire réduites et raccourcies dans d'autres sociétés ou d'autres fractions d'une même société. Lorsqu'il construit l'objet enfance, le chercheur doit considérer que c'est une réalité pour une grande part socialement produite, et que ses caractéristiques essentielles sont façonnées par le traitement social des enfants* », DANIC Isabelle, DELALANDE Julie & RAYOU Patrick, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes,* op. cit, p. 88.

socialisation politique en ces lieux. Il n'y a en effet pas de socialisation politique au conflit, aux différences et aux clivages, mais ces éléments ne constituent qu'une forme possible de socialisation politique. Ne pas trouver de politique tel que nous l'avons défini est d'autant plus perturbant que l'on imagine que la socialisation doit avoir un contenu explicite : la naissance de certaines attitudes ou des dispositions à s'exprimer selon un vocabulaire aisément identifiable. Cette vision est héritée de conceptions de la socialisation qui soit l'envisagent comme un processus, soit comme un produit fini, c'est à dire selon une conception développementaliste qui assimile la socialisation politique aux moments ou au résultat d'apprentissages qui aboutissent à des connaissances dont l'ampleur serait quantifiable et limitée. Or, nous avons observé une forme de socialisation politique faite de retraits, de non-dits, d'effacements... qui constituent pourtant tout autant un contenu, moins visible et moins reconnaissable.

Le consensus constitue une socialisation politique en ce sens qu'elle implique la normalisation d'une vision particulière du monde « politique » au sein d'une structure présentée comme un apprentissage de la démocratie. Nous le voyons clairement en écoutant les enfants qui, dans les CME, intériorisent progressivement des normes discursives dépouillées de toute montée en généralité par exemple. Les visions du monde politique véhiculées partagent bon nombre de caractéristiques avec d'autres aspects de la réalité sociale avec lesquels les enfants sont familiarisés, comme un sentiment d'immuabilité ou de nécessité, ainsi que Katarine Throssell l'a montré avec le nationalisme[963]. Le consensus apparaît ainsi comme une situation banale et « normale », y compris dans l'enceinte scolaire. La socialisation au consensus est-elle même consensuelle en ce sens qu'aucune voix discordante n'interroge « l'évidence » de cette réalité telle qu'elle se développe dans les conceptions du monde politique des enfants, notamment ceux qui fréquentent les CME.

4. Le consensus est politique

La socialisation au consensus véhicule une vision idéologique d'un monde politique confronté à un certain nombre de « problèmes » qu'il convient de résoudre en agissant immédiatement et visiblement. Outre le fait que les réponses apportées permettent aux municipalités de valoriser une action visible à moindre frais, tout en mettant en avant l'image politiquement peu coûteuse des enfants, le modèle politique valorisé par le consensus est basé sur le modèle associatif. Les actions des enfants doivent en outre être pensées localement et individuellement, ce qui conduit à une certaine apathie politique, dans la mesure où les thèmes évoqués ne sont pas problématisés et sont réduits à leurs symptômes visibles, comme s'ils apparaissaient *ex nihilo*, sans causes structurelles. Le fait de se tourner systématiquement vers les « victimes », sans se demander qui est « coupable » conduit les jeunes élus ne s'occuper que de l'aspect philanthropique et compassionnel des problèmes, ce qui correspond là encore à des activités qui correspondent aux représentations portées sur l'enfance et au

[963] THROSSELL Katharine, *Child and Nation,* op. cit.

rôle qui leur serait dévolu, mais qui ne permet pas d'agir durablement et profondément sur les questions évoquées. Ce modèle de citoyenneté promu de fait, basé sur un engagement « à la carte » et peu contraignant, valorisant avant tout un modèle de « l'action finalisée », pose question sur ses conséquences à long terme : que peuvent en retirer les enfants qui y prennent part ? Loin d'être guidé par la « nature » des enfants, le consensus a bel et bien des fondements institutionnels, dont des effets se font sentir dans les conversations des enfants élus lors des séances de travail.

5. La compétence politique, un continuum de rapports au politique

Grâce aux lectures d'albums, nous avons montré que les enfants sont capables de faire référence à des grandeurs qui permettent d'entretenir un rapport cohérent au politique. Si tous les agents peuvent produire une opinion politique, si on peut être « politisé » sans maîtriser les institutions, si la compétence n'est plus une condition d'entrée à la participation politique, alors est-il encore pertinent de conserver la notion de compétence politique, ou celle-ci n'est-elle qu'un « *artefact épistémologique*[964] » ? De notre point de vue, les difficultés que pose la notion de compétence politique sont liées à son caractère normatif et performatif. Si l'incompétence politique existe bel et bien, c'est au regard du monopole de la définition légitime du politique et des manières de l'investir. Si l'on s'en tient à une définition élargie du politique telle que nous le faisons dans ce travail, nous nous trouvons plutôt face à un continuum de « compétences » politiques qui prennent sens différemment selon les univers sociaux dans lesquels évoluent les agents. Certaines compétences restent valables pour se repérer dans le champ politique spécialisé, et, de fait, elles dévaluent d'autres types de compétences, non moins valables mais socialement moins légitimes au regard d'une définition dominante, qui servent à se repérer dans l'univers politique, considéré comme l'ensemble des conflits et modes d'arbitrage qui traversent une société.

Certes, pour agir politiquement, la généralité des points de vue enfantins n'est pas équivalente à ceux des individus mieux pourvus en ressources spécifiquement politiques, notamment parce que les compétences enfantines exprimées dans ce cadre ne trouvent pas (encore) de traduction dans le champ politique. S'il est possible de découvrir de nouveaux lieux de construction du rapport au politique, la compétence ainsi désignée reste très différente de celle traditionnellement admise, correspondant à celle des agents richement pourvus en ressources culturelles et scolaires, mais il ne nous semble pas qu'elle soit moins légitime. Inventer des compétences politiques enfantines ne transforme pas les enfants en spécialistes. Les recompositions qu'ils opèrent sont originales mais ne

[964] *Ibid.*, p. 760.

prennent sens, pour l'instant que dans leur contexte d'étude. Mais, fondamentalement, la révélation de « *savoirs pratiques, des échelles de pertinence profanes et des rapports élémentaires au politique*[965] » constitue une démarche semblable à celle qu'effectuent les individus considérés comme « compétents ».

Certains auteurs avancent que considérer la compétence politique comme un attribut universel fait perdre de vue les inégalités sociales qui caractérisent la compréhension des enjeux du champ politique[966], en plaçant les individus sur un pied d'égalité. Nous considérons pour notre part que la compétence est partagée, à des degrés divers, par tous les individus, pour peu qu'on trouve les moyens de la déceler en raisonnant en des termes qui font sens pour les plus éloignés du champ politique. Il n'empêche que les différents types de compétence n'ont pas tous la même valeur sociale, et cette valeur reste déterminée par ceux qui dominent ce champ. Mais des compétences générales, détachées de ces préoccupations socialement plus légitimes, existent bel et bien, et nous ne cherchons pas, en affirmant ceci, en nier les inégalités. Nous mettons en valeur des compétences qui ne sont pas constituées de savoirs différenciés et plus ou moins spécialisés, mais de repères qu'il convient de préciser. À l'arrivée, les formes de compétence « rustiques », « artisanales » ou résultant d'un « bricolage » que nous avons tenté de définir restent incomparables avec la compétence mobilisée par les individus abondamment dotés en ressources culturelles et bien positionnés dans le champ politique, ou au moins aptes à s'orienter sur le spectre politique. Mais les compétences politiques ne sont pas selon les mêmes critères ; dès lors, les inégalités sociales face au champ politique spécialisé demeurent visibles. Ainsi, si la notion de compétence politique reste pertinente, « *c'est à condition de ne jamais étudier le phénomène pour lui-même mais toujours en relation avec un contexte d'inégalités sociales structurelles et avec la question de l'engagement (ou du retrait politique) des groupes dominés qu'un tel objet mérite toujours, et pour longtemps, d'être étudié*[967] ».

C'est pourquoi l'étude des perceptions enfantines du politique, des différenciations sociales entre enfants, des classements qu'ils effectuent et des registres discursifs qu'ils mobilisent permet de mieux comprendre comment ces phénomènes se construisent dans la pratique, mais aussi de préciser à quel point les divisions sociales qui traversent les mondes enfantins sont comparables, du point de vue de l'expérience qu'en font les enfants, à celles qui traversent les mondes adultes.

6. La socialisation politique comme un palimpseste

Au cours de ce travail, nous nous sommes détaché des approches de la socialisation qui l'envisagent comme un processus ou un produit fini. De même, nous nous sommes gardé de parler en termes de socialisation « primaire » ou « secondaire », considérant que ces divisions étaient somme toute largement hypothétiques. Nous avons également évité l'utilisation de mots tels que « transmission » ou « héritage » et n'avons

[965] JOIGNANT Alfredo, « Compétence politique et bricolage », art. cit., p. 816.
[966] BLONDIAUX Loïc, « Faut-il se débarrasser de la notion de compétence politique ?... », art. cit.
[967] BLONDIAUX Loïc, *Faut-il se débarrasser de la notion de compétence politique ? Retour critique sur un concept classique de la science politique*, art. cit, p. 773.

en général parlé d'effets que pour les supputer. Bien sûr, les origines sociales des enfants, notamment leur socialisation familiale, influent probablement sur les situations observées, de même que les propriétés sociales des « adultes » dont nous avons relaté les propos. Nous avons finalement peu pris en considérations ces aspects pour la raison suivante : en observant ce qui se passe dans les CME, nous nous sommes rendu compte qu'avant même de comprendre les prises de position des enfants en fonction de qui ils sont socialement, il fallait d'abord analyser ce que les contraintes de rôles des adultes, qui influent ensuite sur les « messages » qu'ils leur transmettent, leur font dire de « l'enfance », puis sur la conception de la politique qu'ils promeuvent de fait. Dès lors, nous avons à un moment renoncé à multiplier les entretiens avec les enfants et avec les parents, et de nombreux entretiens que nous avons effectués ne sont pas exploités. Nous avons constaté qu'avant d'accéder aux paroles enfantines, il fallait étudier les conditions générales d'énonciation de leur parole, ce qui nous a parfois éloigné des enfants[968].

En revanche, nous avons insisté sur le fait que nous avons observé les enfants au cours de « moments » durant lesquels ils ont été « exposés » à certaines conceptions du politique. À ce titre, nous nous inscrivons davantage dans la lignée de la thèse de Florence Plumat, qui a envisagé la socialisation politique comme « *une mémoire en train de se former* », et ce à tout âge. Appliquée aux enfants, l'hypothèse liant la socialisation politique à la mémoire des individus rencontre une difficulté : comment appréhender la mémoire des plus jeunes ? F. Plumat répond à cette question en énonçant qu'aux enfants correspond la constitution de cette mémoire : « *l'étude d'une mémoire en train de se faire, en train de se construire, nous permettrait d'envisager une définition alternative à toutes les socialisations politiques aujourd'hui, définition qui laisserait sa place à la pluralité et l'hétérogénéité d'expériences de rencontre avec le politique, définition qui créerait la perspective d'une multi-socialisation politique*[969] ». De ce point de vue, la socialisation politique serait une compilation de « *moments* » et d'« *expositions* » au cours desquels les enfants « *assistent* » à des événements aux effets potentiels, à des expériences, à des manières d'apprendre la politique potentiellement génératrices de comportements politiques futurs, qui forment leur mémoire. F. Plumat souligne ainsi l'incertitude qui entoure la détermination de la socialisation politique et de ses effets : « *dans le champ des contraintes que des hommes exercent sur d'autres hommes, la socialisation est le domaine de l'apprentissage et du réajustement permanent d'un savoir, d'une pratique et de croyances, plus ou moins stables, variant en fonction d'informateurs au sens large, appelés "agents", de la personnalité de chacun et des circonstances de la vie des individus et de la*

[968] Suzanne Mollo-Bouvier souligne également que, dans la sociologie de l'enfance, les enfants sont bien souvent traités de façon indirecte, c'est à dire que les recherches portent davantage sur les personnels et les structures qui les encadrent que sur les enfants eux-mêmes, cf. MOLLO-BOUVIER Suzanne, « La sociologie de l'enfance : des premiers pas à la crise de croissance », *in* SIROTA Régine (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, PUR, 2006.

[969] PLUMAT Florence, *« L'univers politique des enfants » en 2001. Lectures critiques et nouvelles questions autour de la socialisation politique des 5-12 ans*, op. cit., p. 30.

société toute entière. Dans ce champ, la socialisation politique des enfants concentre ses études sur une période de la vie restreinte et concerne les phénomènes premiers de mise en place des fondations du savoir, de la pratique et des croyances relatives à la chose politique[970] ».

La manière dont les enfants interprètent les propos des adultes « éducateurs » est difficile à concevoir, même quand ils y réagissent, et ce qu'il en reste est complexe à déterminer. Il est plus facile d'attribuer une influence causale forte aux événements les plus évidents, tels que le traitement du politique par le conflit, qu'à des événements plus subtils, souvent invisibles, tels que le traitement de la politique dans les CME. Mais rien ne dit que l'une ou l'autre exposition au politique est plus marquante. Pour le dire très prosaïquement : nous ne savons pas grand chose des effets à long terme des phénomènes que nous avons observés, de leur « puissance », de leur ancrage. Seulement, nous savons que les enfants de notre étude ont été exposés, à certains moments, à des situations faisant appel à des conceptions variées du politique. L'étude de la socialisation politique des enfants est donc celle d'une histoire encore peu développée, dans laquelle il faut repérer les moments où les sont confrontés à des expositions potentiellement politiques, elles-mêmes potentiellement créatrices de futurs comportements politiques, mais aussi celle d'une mémoire en construction, à degrés variables selon les périodes de vie, qui perçoit ces moments et en fait la source d'un comportement politique pour les uns, ou d'indifférence pour les autres.

Cette conception de la socialisation nous a amené à la penser comme un palimpseste. Le CNRTL le définit dans son sens premier comme un « *manuscrit sur parchemin d'auteurs anciens que les copistes du Moyen Âge ont effacé pour le recouvrir d'un second texte* ». Par extension, au figuré, on parle de palimpseste pour désigner une « *œuvre dont l'état présent peut laisser supposer et apparaître des traces de versions antérieures* », et un « *mécanisme psychologique tel que les faits nouvellement mémorisés se substituent à ceux qui leur préexistaient dans la mémoire* »[971]. Son étymologie grecque désigne quelque chose « *qu'on gratte pour écrire de nouveau* ». Le terme palimpseste a été employé dans des textes littéraires au sens figuré. Par exemple, Marcel Proust fait dire à l'un de ses personnages : « *hé bien ! par exemple, tout ce que vous lisez, je suppose, dans le récit d'un narrateur militaire, les plus petits faits, les plus petits événements, ne sont que les signes d'une idée qu'il faut dégager et qui souvent en recouvre d'autres comme dans un palimpseste*[972] ». Sur un plan scientifique, Gérard Genette emploie le terme dans une étude sur la « *transtextualité* », qu'il baptise « *hypertextualité* »[973]. Dans sa démonstration, le terme palimpseste est utilisé pour montrer qu'un texte littéraire peut toujours en cacher un autre, mais que, comme dans les palimpsestes anciens, le texte le plus récent ne dissimule jamais tout à fait le plus ancien, de sorte que le texte « hybride » se prête souvent à une double lecture où se superposent, au moins, un « *hypertexte* » et son « *hypotexte* ». On parle ainsi de

[970] *Ibid.*, p. 495-496.
[971] Pour ces trois définitions : http://www.cnrtl.fr/definition/palimpseste
[972] PROUST Marcel, *Le côté de Guermantes*, tome 2 (*À la recherche du temps perdu*), Pléiade, p. 408.
[973] GENETTE Gérard, *Palimpsestes, la littérature au second degré*, Paris, Seuil, 1982.

palimpseste pour désigner un objet qui se construit par destructions et reconstructions successives, tout en gardant l'historique des traces d'édification anciennes. Par exemple, Olivier Mongin parle de la « *ville palimpseste*[974] », en tant que stratification temporelle, spatiale et sociale. Charles Baudelaire, quant à lui, mobilise ce mot à propos du cerveau humain. L'utilisation qu'il en fait est encore plus éclairante.

> « *Qu'est-ce que le cerveau humain, sinon un palimpseste immense et naturel ? Mon cerveau est un palimpseste et le vôtre aussi, lecteur.* ***Des couches innombrables d'idées, d'images, de sentiments sont tombées successivement sur votre cerveau****, aussi doucement que la lumière. Il a semblé que chacune ensevelissait la précédente. Mais* ***aucune en réalité n'a péri*** *(...) Quelque incohérente que soit une existence, l'unité humaine n'en est pas troublée. Tous les échos de la mémoire, si on pouvait les réveiller simultanément, formeraient un concert, agréable ou douloureux, mais logique et sans dissonances (...) Souvent des êtres, surpris par un accident subit, suffoqués brusquement par l'eau, et en danger de mort, ont vu s'allumer dans leur cerveau tout le théâtre de leur vie passée. Le temps a été annihilé, et quelques secondes ont suffi à contenir une quantité de sentiments et d'images équivalente à des années. Et ce qu'il y a de plus singulier dans cette expérience, que le hasard a amenée plus d'une fois, ce n'est pas la simultanéité de tant d'éléments qui furent successifs,* ***c'est la réapparition de tout ce que l'être lui même ne connaissait plus, mais qu'il est cependant forcé de reconnaître comme lui étant propre. L'oubli n'est donc que momentané*** *; et dans telles circonstances solennelles, dans la mort peut-être, et généralement dans les excitations intenses créées par l'opium,* ***tout l'immense et compliqué palimpseste de la mémoire se déroule d'un seul coup, avec toutes ses couches superposées de sentiments défunts, mystérieusement embaumés dans ce que nous appelons l'oubli*** *(...) Oui, lecteur, innombrables sont les poèmes de joie ou de chagrin qui se sont gravés successivement sur le palimpseste de votre cerveau, et comme les feuilles des forêts vierges, comme les neiges indissolubles de l'Himalaya, comme la lumière qui tombe sur la lumière,* ***leurs couches incessantes se sont accumulées et se sont, chacune à son tour, recouvertes d'oubli. Mais à l'heure de la mort, ou bien dans la fièvre, ou par les recherches de l'opium, tous ces poèmes peuvent reprendre de la vie et de la force. Ils ne sont pas morts, ils dorment***[975] ».

En étendant l'analogie à la socialisation politique des enfants – mais sans considérer que seules des expériences de mort imminente ou la consommation d'opium permettent aux individus de retrouver des éléments de leur mémoire – , on peut envisager celle-ci comme une suite de moments et d'expositions à diverses conceptions du politique, et les conceptions présentées de façon plus récente peuvent occulter les modèles présentés antérieurement, les compléter, ou même n'avoir que peu d'influence si les conceptions premières sont plus puissamment ancrées. L'idée est que les moments d'exposition constituent une expérience permettant de cumuler des souvenirs politiques. Ces souvenirs politiques constituent une mémoire, et les souvenirs qui l'habitent sont plus ou moins actifs et, dès lors, ont plus ou moins de conséquences sur les manières d'envisager le

[974] MONGIN Olivier, *La condition urbaine, la ville à l'heure de la mondialisation*, Le Seuil, 2005 ; rééd. coll. poche Points Seuil, 2007, p. 50.

[975] BAUDELAIRE Charles, « Un mangeur d'opium », in *Les paradis artificiels*, in *Œuvres complètes,* Volume I, Bibliothèque de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1975, p. 505-506.

monde social et d'agir. Dans tous les cas, l'accumulation de « moments » politiques renforce le caractère plurivoque de la mémoire et des représentations du politique qu'elle contient. Mais il est peu aisé de déterminer à quels moments et en fonction de quoi telle conception s'imposera sur une autre. C'est en général la constance et la répétition des activités qui permettent de faire en sorte qu'elles aient des effets durables. Si les réunions des enfants élus dans les CME et leur présence durant les lectures d'albums sont régulières, il n'empêche que ces expositions à des formes du politique restent en concurrence avec d'autres modèles, en famille notamment. La socialisation politique, en tant que palimpseste, nous invite donc à la considérer comme un concept fait de souvenirs, dans une mémoire dont le contenu se fait et se défait sans cesse.

Glossaire

Liste des sigles et acronymes utilisés

AFSP : Association Française de Science Politique.

ANACEJ : Association NAtionale des Conseils d'Enfants et de Jeunes

CME : Conseil(s) Municipal(aux) d'Enfants.

CNRTL : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

LICRA : Ligue Internationale Contre le Racisme et l'Antisémitisme.

MRAP : Mouvement contre le Racisme et pour l'Amitié entre les Peuples.

LDH : Ligue des Droits de l'Homme.

LGDJ : Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence.

ONU : Organisation des Nations unies.

PS : Parti Socialiste.

RFSP : Revue Française de Science Politique.

UMP : Union pour un Mouvement Populaire.

UNICEF : Fonds des nations unies pour l'enfance.

UPN : Union Pour le Nord.

Bibliographie

L'organisation par thèmes vise à faciliter la lecture et le repérage des titres indiqués en notes de bas de page. Les titres sont classés par ordre alphabétique des auteurs (puis par date de parution) à l'intérieur de chaque rubrique.

Références générales

ACCARDO Alain, *Introduction à une sociologie critique. Lire Pierre Bourdieu*, Agone, coll. « Éléments », 2006.

ALTHUSSER Louis, « Idéologie et appareils idéologiques d'État », *Positions*, Paris, Éditions Sociales, 1976.

BADIE Bertrand, *La culture politique*, Paris, Economica, 1983.

BEN DAVID Joseph & COLLINS Randall, *Social factors in the origins of a new science : the case of psychology*, American sociological review, août 1966, p. 451-465.

BERGER Peter & LUCKMAN Thomas, *The Social Construction of Reality*, Harmondsworth, Penguin Books, 1966.

BOLTANSKI Luc, *Les cadres, la formation d'un groupe social*, Éditions de Minuit, Paris, 1982.

BOLTANSKI Luc & CHIAPELLO Eve, *Le nouvel esprit du capitalism*e, Paris, Gallimard, 1999.

BUILLOUD Jean-Philippe, *Sociologie et société,* PUF, 1997.

BOURDIEU Pierre & PASSERON Jean-Claude, *Les Héritiers*, Paris, Éditions de Minuit, 1964.

BOURDIEU Pierre, *La Distinction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1971.

BOURDIEU Pierre, « La représentation politique : éléments pour une théorie du champ politique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°36-37, février-mars 1981, p. 3-24.

BOURDIEU Pierre, *La misère du monde,* Paris, Seuil, 1993.

BOURDIEU Pierre, *Propos sur le champ politique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2000.

BOURDIEU Pierre, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, éditions du Seuil, 2001.

BOURDIEU Pierre, « Les conditions sociales de la circulation internationale des idées », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2002/5, 145, p. 3-8.

BRAUD Philippe, *Sociologie politique*, Paris, LGDJ, 2011 (10e édition).

CONVERSE Philip, « The Nature of Belief Systems in Mass Publics » in *Ideology and discontent*, David Apter, 1964.

COT Jean-Pierre & MOUNIER Jean-Pierre, *Pour une sociologie politique (Tome 1)*. Paris, Point seuil, 1974.

DURKHEIM Émile et MAUSS Marcel, « De quelques formes de classification. Contribution à l'étude des représentations collectives », *L'année sociologique*, 6, 1903.

ELIAS Norbert, *La dynamique de l'Occident*, Agora, coll. Pocket, Paris, 1990 [1939].

FLANDRIN Jean-Louis, *Enfance et société*, Annales ESC, volume XIX, n°2, 1964.

GAXIE Daniel, *La démocratie représentative*, Paris, Montchrestien, 2000.

GOFFMAN Erwing, *La mise en scène de la vie quotidienne. T1 : La présentation de soi,* Paris, Éditions de Minuit, 1973.

HALBWACHS Maurice, *La mémoire collective*, Paris, PUF, 1968.

LAHIRE Bernard, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Nathan, « Essais et recherches », 1998.

LAHIRE Bernard, *Tableaux de famille*, Gallimard, Le Seuil, 1995.

MULLER Pierre & SUREL Yves, *Analyse des politiques publiques*, coll. Clef/Politique, Ed. Montchrestien, 1998.

NAY Olivier (dir.), *Lexique de science politique : vie et institutions politiques*, Paris, Dalloz, 2011.

OFFERLÉ Michel, *Sociologie des groupes d'intérêt*, Paris, Montchrestien, 1994.

PIAGET Jean, *Six études de psychologie*, Paris, Gonthier, 1964.

PIAGET Jean, *Études sociologiques*, Genève, Droz, 1965.

PIAGET Jean, *Épistémologie des sciences de l'homme*, Paris, Gallimard, 1970.

PIAGET Jean, « Pensée égocentrique et pensée sociocentrique », in *Études sociologiques*, Paris, Droz, 1977.

ROUSSEL Violaine (dir.), *Les artistes et la politique : terrains franco-américains*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, 2010.

SAUGER Nicolas (dir.), « Gauche - droite : quels clivages aujourd'hui ? », *Problèmes politiques et Sociaux*, La Documentation française, 958, 2009.

WEBER Max, *Le savant et le politique*, Paris, Plon, 1959.

Outils méthodologiques

ALBERA Dionigi, « Terrains minés », introduction au numéro spécial « Terrains minés en ethnologie », *Ethnologie française* , 1, 2001.

BEAUD Stéphane & WEBER Florence, Guide de l'enquête de terrain, Paris, La Découverte, « Grands repères », 2003 [1997].

BOURDIEU Pierre, « Méthode scientifique et hiérarchie sociale des objets », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, volume 1, numéro 1, 1975, p. 4-6.

BOURDIEU Pierre, « Le sociologue en question », *Questions de sociologie*, Éditions de Minuit, 2006, p. 37-60.

BOURDIEU Pierre, « L'objectivation participante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003/5 n° 150, p. 51-55.

BOUMAZA Magali & CAMPANA Aurélie, « Enquêter en milieu "difficile". Introduction », *Revue française de science politique* 2007/1, Volume 57, p. 5-25.

BUSHIN Naomi, « Interviewing with Children in their Homes: Putting Ethical Principles into Practice and Developing Flexible Techniques », *Children's Geographies*, 5-3, 2007, p. 235-251.

CHAMBOREDON Hélène, PAVIS Fabienne, SURDEZ Manuelle et WILLEMEZ Laurent, « S'imposer aux imposants. À propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien », *Genèses* n°16, juin 1994, p. 114-132.

CUSICK Philip, *Inside High School*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1973.

DANIC Isabelle, DELALANDE Julie et RAYOU Patrick, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Presses Universitaires de Rennes, 2006.

DAVID Miriam. « Children and School-based Research: "informed consent" or "educated consent" ? » *British Educational Research Journal* 27, n° 3, 2001, p. 347-365.

EDER Donna & FINGERSON Laura, « Interviewing Children and Adolescents » in *Inside Interviewing : New Lenses, New Concerns*, edited by James HOLSTEIN and Jaber GUBRIUM. London, SAGE, 2003.

FINE Gary Alan, SANDSTORM Kent, *Knowing Children. Participant observation with Minor*, Newbury Park, Sage Publications (Qualitative Research methods, volume 15), 1988.

GARFINKEL Harold, *Studies in ethnomethodology*, New York, Englewood Clifford, Prentice Hall, 1967.

HARDEN Jeni, SCOTT Sue, BACKETT-MILBURNB Kathryn & JACKSON Stevi, « Can't talk, Won't Talk? Methodological Issues in Researching Children », in *Sociological Research Online*, vol 5, n° 2, 2000.

HOLLINGSHEAD August, *Elmtown's Youth and Elmtown Revisited*, New York, John Wiley, 1975.

KOLSON Kenneth & GREEN Justin, « Response Set Bias and Political Socialization Research », *Social Science Quarterly*, vol. 51, n°3, 1970, p. 527-538.

LAERKE Anna, « By Means of Re-membering. Notes on a Fieldwork with English Children », *Anthropology Today,* vol. 14, n° 1, 1998.

LAHIRE Bernard, « La variation des contextes en sciences sociales. Remarques épistémologiques », *Annales, Histoire, Sciences Sociales*, 1996.

LAURENS Sylvain « "Pourquoi" et "comment" poser les questions qui fâchent ?. Réflexions sur les dilemmes récurrents que posent les entretiens avec des "imposants" », *Genèses* 2007/4, N° 69, p. 112-127.

LIGNIER Wilfried, « La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants », *Genèses*, 2008/4, n°73, p. 22-23.

LLEWELLYN Mandy, « Studying Girls at School : the Implications of Confusion » in *Schooling for Women's work*, edited by R. Deem, London, Routledge & Keagan Paul, 1980.

MANDELL Nancy, « The Least-Adult Role in Studying Children », *Journal of Contemporary Ethnography*, 16, 1988, p. 433-467.

MARSH David, 1971, « Political socialization : the implicit assuptions questioned », *British Journal of Political Science*, 1, p.453-465.

MAUGER Gérard, « Enquêter en milieu populaire », *Genèses*, 6, 1991, p. 125-143.

SLUCKIN Andy, *Growing Up in the Playground*, London, Routledge & Kegan Paul, 1981.

SPINDLER George. *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action,* New York: Holt Rinehart and Winston, 1982.

TAYLOR Steven & BOGDAN Robert, *Introduction to Qualitative Research Methods*. New York, John Wiley, 1984.

VANHÉE Olivier, « Interviewer des enfants sur leurs pratiques culturelles : problèmes de méthode », in OCTOBRE Sylvie et SIROTA Régine (dir.), *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*, [en ligne], http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/vanhee.pdf, Paris, 2010.

Comportements politiques

ALLERBECK Klaus, « Alternative Explanation of Particpation in Students Movements », *Congrès de l'AISP, Munich*, septembre 1970.

ALMOND Gabriel & COLEMAN James, *The Politics of the Developping Areas*, Princeton, New Jersey, Princeton University Press, 1960.

ALMOND Gabriel A & POWELL G. Bingham, *Comparative Politics Today : a World View*, New York, Little Brown and company, 1984, (1e edition 1966).

ALMOND Gabriel & VERBA Sidney, *The civic culture revisited*, Boston, Little Brown, 1980.

BECK Ulrich, BECK-GERNSHEM Elisabeth, *Individualization : Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*, Sage, 2002.

BERELSON Bernard, GAUDET Hazel, LAZARSFELD Paul, *The people's choice*, New York, Columbia University Press, 1944.

BERELSON Bernard, LAZARSFELD Paul, MCPHEE William, *Voting*, Chicago, University of Chicago Press, 1954.

CAMPBELL Angus, CONVERSE Philip, MILLER Warren, STOKES Donald, *The American Voter, an Abridgment*, Survey research center, University of Michigan, John Wiley and Sons, Inc., 1960.

CAMPBELL Angus, GURING Gerald, MILLER Warren, *The voter decides*, New York, Evanston, Row, Peterson and co., 1954.

CONVERSE Philip & DUPEUX George, « Politization of the electorate in France and United States », *Public opinion quartely*, 26, printemps 1961, p. 1-23.

EASTON David, *A Framework for Political Analysis*, New York, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 1965.

EASTON David & DENNIS Jack, *Children in the Political System*, New York, McGraw-Hill, 1969.

FILLIEULE Olivier (dir.), *Le désengagement militant*, Paris, Belin, 2005.

FOURNIER Bernard & PEPRATX Franck, *La majorité politique : études des débats parlementaires sur la fixation d'un seuil*, in PERCHERON Annick & RÉMOND René, *Âge et politique.*

FOURNIER Bernard, « Images plurielles de l'intérêt politique », *Agora débats/jeunesses*, 1/2009 (n° 51), p. 97-107.

GAMSON William*, Talking politics,* Cambridge, Cambridge University Press, 1992.

LAFONT Valérie, « Perpétuer, rompre, innover : "hériter" et devenir militant Front National », *RFSP*, 2001.

MATONTI Frédérique (dir.), *La démobilisation politique*, Paris, La Dispute, 2005.

MELUCCI Alberto, *Challenging Codes : Collective Action in the Information Age*, Cambridge [England], New York, Cambridge University Press, 1996.

MICHELAT Guy & SIMON Michel, *Classe, religion et comportement politique*, Paris, PFNSP, 1977.

MUXEL Anne & JAFFRE Jérôme, « S'abstenir : hors du jeu ou dans le jeu politique ? », in BRECHON Pierre, LAURENT Annie, PERRINEAU Pascal (dir.), *Les cultures politiques des français*, Paris, Presses de Science Po, 2000, p. 19-52.

MUXEL Anne, « Socialisation et formes de liens au politique dans le temps de la jeunesse », communication au Congrès de l'association internationale de science politique, Québec, 2000.

MUXEL Anne, *L'expérience politique des jeunes*, Paris, Presses de Sciences Po, 2001.

MUXEL Anne (dir.), *La politique au fil de l'âge,* Paris, Presses de Sciences Po, 2011.

PECHU Cécile, « Quand les "exclus" passent à l'action. La mobilisation des mal-logés, *Politix*. Vol. 9, N°34. Deuxième trimestre 1996, p. 114-133.

ZALLER John, *The Nature and Origins of Mass Opinion*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992.

Socialisations, socialisation politique

CONNELL Raewyn, « Political Socialization in the American Family : the Evidence Reexamined », *Public Opinion Quarterly*, vol.36, n°3, p.323-333, 1972.

CONNELL Raewyn , « Why the "Political Socialization" Paradigm Failed and What Should Replace It », *International Political Science Review,* 8, no. 3, 1987, p. 215–223.

COURT Martine, *Corps de filles, corps de garçons : une construction sociale*, Paris, La Dispute, 2010.

DAFFLON-NOVELLE Anne (dir.), *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* Grenoble, PUG, 2006.

DARMON Muriel, *La socialisation*, Paris, Armand Colin, 2007 [2006].

DAWSON Richard & PREWEITT Kenneth E., *Political socialization* , Boston, Little, Brown, 1969.

DENNIS Jack, LINDBERG Léon & MCCRONE Donald, *Support for Nation and Government Among English Children*, Congrès de l'association internationale de science politique, Munich, septembre 1970.

DUBET François & MARTUCELLI Danilo, 1996, « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école », *Revue Française de Sociologie*, n°4, p. 511-535.

DUBAR Claude, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991.

FEDERINI Fabienne, « Prolégomènes à une théorie des modes de formation des dispositions politiques », *SociologieS*, Théories et recherches, mis en ligne le 15 novembre 2007. URL : http://sociologies.revues.org/document1113.html

GREENSTEIN FRED, *Children and Politics*. New Haven: Yale University Press, 1969.

GREENSTEIN Fred, « A Note on the Ambiguity of "Political Socialisation" : Definitions, Criticisms and Strategies of Inquiry », *The Journal of Politics* 32, no. 4, 1970, p. 969- 978.

GREENSTEIN Fred, « The Benevolent Leader Revisited : Children's images of Political Leaders in Three Democracies », *American Political Science Review*, vol. 69, n°4, 1975, p. 1371-1398.

HESS Robert et TORNEY Judith *The Development of Political Attitudes in Children*, Chicago, Aldine Publishing Company, 1967.

HYMAN Herbert, *Political socialization. A study in the psychology of political behavior*, Glencoe, The free press, 1959.

IHL Olivier, « Socialisation et événements politiques », *Revue française de science politique*, volume 52, numéro 2-3, avril-juin 2002, p. 125-144.

JAROS Dean, HIRSCH Herbert, FLERON Frederic, *The malevolent leader : Political Socialization in an American Subculture*, *American political science review*, vol. 62, 1968.

KUKLINSKI James, « Political psychology and the study of politics » in KUKLINSKI James (ed.), *Thinking about political psychology*, Cambridge, Cambride University Press, 2002.

LAGROYE Jacques, « La socialisation politique. La pensée vivante d'Annick Percheron », *RFSP*, 44e année, n°1, 1994. p. 134.

MAURER Sophie, « École, famille et politique : socialisations politiques et apprentissage de la citoyenneté. Bilan des recherches en science politique », Dossiers d'études des allocations familiales, n°15, décembre 2000.

MAYER Nonna, « In memoriam : l'apport d'Annick Percheron à la sociologie », *Revue française de sociologie*, 1993, p. 125-133.

MERRIAM Charles, *The making of citizens*, Chicago, The University of Chicago Press, 1931.

MIMIAGUE Michel, *Bilan critique des études de socialisation politique. Le cas des recherches anglo-saxonnes*, Bordeaux, Université de Bordeaux II, Thèse pour le doctorat de 3e cycle, 1979.

MUXEL Anne, « Socialisation et lien politique », in BLÖSS Thierry (dir.), *La Dialectique des rapports hommes-femmes*, Paris, PUF, 2001, p. 27-45.

NIEMI Richard G. and associates, *The politics of Future Citizens*, San Francisco, Jossey-Bass publishers, 1974.

NIEMI Richard & HEPBURN Mary, « The Rebirth of Political Socialization », *Perspectives on Political Science*, n°1, 1995, p. 7-16.

PAGIS Julie, *Les incidences biographiques du militantisme en mai 68. Une enquête sur deux générations familiales : des « soixante-huitards » et leurs enfants scolarisés dans deux écoles expérimentales (Vitruve et Ange-Guépin)*, Thèse pour l'obtention du titre de Docteur de l'EHESS, Sous la direction de Gérard Mauger, 2009.

PARSONS Talcott & BALES Robert F., *Family, Socialization and Interaction Process, The Free Press*, Illinois, 1955.

PERCHERON Annick, « La formation politique des individus », in PARODI Jean-Luc, *La politique*, Paris, Hachette, Collection « les sciences de l'action, 1972.

PERCHERON Annick, *L'univers politique des enfants*, Fondation nationale des sciences politiques, Armand Colin, 1974.

PERCHERON Annick, *Les 10-16 ans et la politique,* Presses de la fondation nationale des sciences politiques, Paris, 1978.

PERCHERON Annick, *Les études américaines sur les phénomènes de socialisation politique dans l'impasse ? Chronique d'un domaine de recherche*, L'année sociologique, n°1-II, 1981, p. 69-96.

PERCHERON Annick, *La socialisation politique : défense et illustration* in Madeleine GRAWITZ & Jean LECA, *Traité de science politique*, Tome III, L'action politique, Paris, PUF, 1985.

PERCHERON Annick, *Peut-on encore parler d'héritage politique en 1989* ? in MENY Yves, *Idéologies, partis politiques et groupes sociaux*, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1989.

PERCHERON Annick & RÉMOND René (dir), *Âge et politique*, Economica, coll. « la vie politique », 1991.

PERCHERON Annick, « La mémoire des générations: la guerre d'Algérie - Mai 68 », Sofres, *L'état de l'opinion 1991*, Paris : Le Seuil, 1991, p. 39-57.

PERCHERON Annick, *La socialisation politique*, textes réunis par Nonna Mayer et Anne Muxel, Paris, Armand Colin, 1993.

PLUMAT Florence, *« L'univers politique des enfants » en 2001. Lectures critiques et nouvelles questions autour de la socialisation politique des 5-12 ans,* Thèse pour l'obtention du doctorat de l'université de Lille II en science politique, Lille, 2001.

QVORTRUP Jens, BARDY Marjatta, SGRITTA Giovanni & WINTERSBERGER Helmut, *Childhood Matters. Social theory, practice and politics*, Aldershot, Avebury, 1994.

ROIG Charles & BILLON-GRAND Françoise, *La socialisation politique des enfants, Cahiers de la fondation nationale des sciences politiques*, Armand Colin, 1968.

ROSENAU Norah, « The sources of Children's Political Concepts », in S. K. SCHWARTZ et D. C. SCHWARTZ, *New Directions in Political Socialization*, New York, The free Press, 1975.

SAPIRO Virginia, « Not Your Parent's Political Socialization : Introduction for a New Generation », *Annual Review of Political Science*, 7, 2004.

SEARING Donald, SCHWARTZ Joel, & LIND Alden, « The structuring principle : political socialization and beliefs systems », *American politcal Science Revie*w, vol 91, n°1, 1973.

SEARS David, *Political Socialization* in GREENSTEIN & POLSBY (eds.), Handbook of political science : micropolitical theory (vol. 2), Reading, Mass., Addison-Wesley, 1975.

SEARS David & VALENTINO Nicolas, « Politics Matters : Political Events as Catalysts for Preadult Socialization », *American Political Science Review*, vol. 91, 1997.

SIGEL Robert, « Political Socialization and Social Class. A Study of Working Class School Children », Congrès de l'association internationale de science politique, Munich, septembre 1970.

TOURNIER Vincent, *La politique en héritage ? Famille et politique : bilan critique et analyse empirique*, Thèse de doctorat, Grenoble, 1997.

TOURNIER Vincent, « Les "Guignols de l'Info" et la socialisation politique des jeunes (à travers deux enquêtes iséroises) », *Revue française de science politique* 4/2005 (Vol. 55), p. 691-724.

TOURNIER Vincent, « Le rôle de la famille dans la transmission politique entre les générations. Histoire et bilan des études de socialisation politique », *Politiques sociales et familiales*, n°99, mars 2010.

VERBA Sydney, « The Comparative Study of Political Socialization », *Congrès de l'association américaine de science politique*, Chicago, septembre 1964.

Sociologie de l'enfance, sociologie de la jeunesse

ADLER Patricia & ADLER Peter, *Peer Power: Preadolescent Culture and Identity,* New Brunswick, Rutgers University Press, 1998.

ARLEO Andy, DELALANDE Julie, *Culture enfantine. Universalité et diversité*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010.

CARDON Dominique, « La culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents », *Réseaux*, 2000, volume 18 n°99, p. 264-269.

CARTRONAnnick & WINNYKAMEN Fayda, *Les relations sociales chez l'enfant*, Paris, Armand Colin, 1995.

CORSARO William, Sociology of Childhood, Pine Forge Press, Thousand Oaks, CA, 2004.

GALLAND Olivier, *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin, 1997.

GLÉVAREC Hervé, *La culture de la chambre. Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*, Paris, La Documentation française, 2010.

JAMES Allison, JENKS Chris & PROUT Alan, *Theorizing Childhood*, Cambridge, Polity Press, 1998.

JAMES Allison & JAMES Adrian, *Key Concepts in Childhood Studies*, London, SAGE, 2008.

LIGNIER Wilfried, *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*, Paris, La Découverte, coll. « Laboratoire des sciences », 2012.

MAYALL Berry (ed.), *Children's Childhoods: Observed and Experienced*, p. 33-44, London, Falmer Press, 1994.

MONTANDON Cléopâtre, « La sociologie de l'enfance. L'essor des travaux en langue anglaise », *Éducation et sociétés*, « Sociologie de l'enfance I », n°2, 1998.

OCTOBRE Sylvie, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La Documentation française, 2004.

OCTOBRE Sylvie, DÉTREZ Christine, MERCKLÉ Pierre et BERTHOMIER Nathalie, *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, La Documentation française, 2010.

PASQUIER Dominique, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement, 2005.

SIROTA Régine (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2005.

WYNESS Michael, *Childhood and society: An introduction to the sociology of childhood, « Conclusion »,* New York, Palgrave, 2006.

Réflexions sur les représentations sociales de l'enfance et de la jeunesse

ALANEN Leena, « 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.2005, p. 31-45.

ARIÈS Philippe, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon, 1960.

BARNIER Julien, « La domination adulte. Critique d'un pouvoir incontesté », *Les mots sont importants*, 2 février 2013, http://lmsi.net/La-domination-adulte.

BOURDIEU Pierre, *La jeunesse n'est qu'un mot,* in *Questions de sociologie*, Éditions de Minuit, 2006 [1984], p. 143-154.

CHRISTENSEN Pia Hadrup, « Childhood and the Cultural Construction of Vulnerable Bodies », in PROUT Alan (ed.), *The Body, Childhood and Society*, Basingstoke, Macmillan, 2000, p. 38-59.

FIRESTONE Shulamith, *Pour l'abolition de l'enfance*, éditions Tahin Party, 2002.

HERBAUT Clotilde et WALLET Jean-William, *Des sociétés et des enfants. Le regard sur l'enfant dans diverses cultures*, Paris, L'Harmattan, 1996

LAVALETTE Michael, « In Defence of Childhood : Against the Neo-Liberal Assault on Social Life », in QVORTRUP Jens (ed.), *Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Culture*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2005, p. 147-166.

MAYALL Berry, « Lo status morale dell'infanzia: appunti dalla Gran Bretagna » [The Moral Status of Childhood: Notes from Great Britain], in H. Hengst and H. Zehier (eds) *Per una sociologia dell'infanzia*, Milan, Franco Angeli, p. 124-49.

MAUGER Gérard, « Les mondes des jeunes », *Sociétés contemporaines*, n°21, 1995, p. 5-14.

MAUGER Gérard, « Jeunesse : l'âge des classements. Essai de définition sociologique d'un âge de la vie », *Recherches et prévisions*, n°40, juin 1995, p. 19-36.

MAUGER Gérard, « Générations et rapports de générations », *in* QUENIART Anne, HURTUBISE Roch (dir.), *L'intergénérationnel. Regards pluridisciplinaires*, Presses de l'EHSP, coll. « Lien social et politiques », Rennes, 2009, p. 17-36.

MAUGER Gérard, «Jeunesse : essai de construction d'objet », *Agora débats/jeunesses*, 2010/3, n° 56, p. 14.

MEYER Anneke, « The Moral Rhetoric of Childhood », *Childhood*, SAGE Publications. London, Thousand Oaks and New Delhi, Vol 14 (1), 2007.

VALENTINE Gill, « Angels and devils: moral landscapes of childhood », *Environment and Planning D: Society and Space* 14 (5), 1996, p. 581-599.

Sur les compétences enfantines

AUGUSTINS Georges, « Le jeu de billes : lieu de la raison, lieu de la passion », *Ethnologie Française*, XVIII, n°1, p. 5-14.

DARMON Muriel, « Devenir sans pareil. La construction de la différence dans la fratrie gémellaire », in DE SNGLY François (dir.), *Être soi d'un âge à l'autre. Famille et individualisation*, Paris, L'Harmattan, tome 2.

DELALANDE Julie, *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, PUR, 2001.

DUNN Judy, *The Beginnings of Social Understanding*, Oxford, Blackwell, 1988.

GOFFMAN Erving, *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit, 1974.

HOLLAND Janet, THOMSON Rachel, HENDERSON Sheila, McGRELLIS Sheena, SHARPE Sue, « Catching on, Wising up and Learning from your Mistakes: Young People's Accounts of Moral Development », *The International Journal of Children's Rights*, 8, 2000, p. 271-294.

LIGNIER Wilfried & PAGIS Julie, « Quand les enfants parlent l'ordre social. Enquête sur les classements et jugements enfantins », *Politix*, 2012/3, n° 99, p. 23-49.

MAYALL Berry, *Towards a Sociology for Childhood : Thinking from Children's Lives*, Maidenhead, Open University Press, 2002.

PIAGET Jean, *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux, 1967.

PRITCHARD Michael, *Reasonable Children: Moral Education and Moral Learning*. Lawrence, University Press of Kansas, 1996.

RAYOU Patrick, *La Grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, Paris, PUF, 1999.

SAADI-MOKRANE Djamila (coord.), *Sociétés et cultures enfantines*, Lille, Université Charles De Gaulle, 2000.

TICHIT Christine, « L'émergence de goûts de classe chez les enfants de migrants. Modèles concurrents de goûts et pratiques alimentaires », *Politix*, 2012/3 n° 99, p. 51-77.

WILLIS Paul, *Learning to Labor, How Working-Class Kids Get Working-Class Jobs*, Farnborough, Saxon House, 1977.

ZARKA Bernard, « Le sens social des enfants », *Sociétés contemporaines*, 36, 1999.

Compétence politique, (dé)politisations

AÏT-AOUDIA Myriam, BENNANI-CHRAÏBI Mounia, CONTAMIN Jean-Gabriel, « Indicateurs et vecteurs de la politisation des individus : les vertus heuristiques du croisement des regards », *Critique internationale*, 2011/1, n° 50, p. 9-20.

AÏT-AOUDIA Myriam, BENNANI-CHRAÏBI Mounia, CONTAMIN Jean-Gabriel, « Contribution à une histoire sociale de la conception lagroyenne de la politisation », *Critique internationale*, 2010/3 n° 48, p. 207-220.

ARENDT Hannah, *La condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 1961.

ARNAUD Lionel, GUIONNET Christine, *Les frontières du politique. Enquête sur les processus de politisation et de dépolitisation*, PUR, Res Publica, 2005.

BALLE Francis, « Les grands quotidiens français sont-ils dépolitisés ? », *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations,* 23e année, n° 2, 1968. p. 296-334.

BAYART Jean-François. « L'énonciation du politique », *Revue française de science politique*, 35e année, n°3, 1985, p. 343-373.

BERTHO Alain, *La crise de la politique. Du désarroi militant à la politique de la ville*, L'Harmattan, 1996.

BLONDIAUX Loïc, *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 2007/6, volume 57, p. 759-774.

BOLTANSKI Luc et THÉVENOT Laurent, *Les économies de la grandeur*, PUF, Paris, 1987.

BOLTANSKI Luc, *L'amour et la Justice comme compétences, Trois essais sociologiques de l'action*, Métailié, Paris, 1990.

BOURDIEU Pierre, « Décrire et prescrire. Note sur les conditions de possibilité et les limites de l'efficacité politique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1981, n°38, p. 69-73.

BOURDIEU Pierre, *Contre-feux 2*, Paris, Raisons d'agir, 2001.

CHOMSKY Noam & HERMAN Edward, *La fabrication du consentement : de la propagande médiatique en démocratie*, Agone, 2008 [1988 pour la version initiale].

COLLOVALD Annie, « La lecture de polars : une contestation sans engagement ? », in BALASINSKI Justyne, MATHIEU Lillian (dir.), *Art et Contestation* (colloque organisé le 25 juin 2004 par le Laboratoire d'analyse des systèmes politiques de l'Université Paris X-Nanterre), Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006.

DESAGE Fabien & GUÉRANGUER David, *La politique confisquée. Sociologie des réformes et des institutions intercommunales,* Éditions du Croquant, coll. Savoir/Agir, 2011.

DÉLOYE Yves, « 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,* 2007/6, volume 57, p. 775-798.

DUCHESNE Sophie & HAEGEL Florence, « La politisation des discussions, au croisement des logiques de spécialisation et de conflictualisation », *Revue française de science politique*, 2004/6 Vol. 54, p. 877-909.

DUCHESNE Sophie & HAEGEL Florence, « La politisation des discussions à l'épreuve de la comparaison : premiers enseignements d'une enquête en France, en Belgique francophone et en Angleterre sur le thème de l'Europe », Congrès AFSP Toulouse 2007, Atelier 2 : « Regards croisés sur la politisation des individus : ici et là-bas, hier et aujourd'hui ».

ELIASOPH Nina, *L'évitement du politique. Comment les américains produisent l'apathie dans la vie quotidienne*, Economica, 1998, 2010 pour la traduction française.

ELIASOPH Nina, *Making Volunteers. Civic Life after Welfare's End*, Princeton, Princeton University Press, 2011.

FAVRE Pierre & OFFERLÉ Michel, « Connaissances politiques, compétence politique ? Enquête sur les performances cognitives des étudiants français », *Revue française de science politique*, 52e année, n°2-3, 2002. p. 201-232.

FOURNIER Marcel et LAMOND Michèle (dir.), *Cultivating Differences : Symbolic Boundaries and the Making of Inequalities*, Chicago, The University of Chicago Press, 1992.

GAXIE Daniel, *Le cens caché. Inégalités culturelles et ségrégation politique*, Paris, Seuil, 1978.

GAXIE Daniel, « Vu du sens commun », *Espaces Temps*, Repérages du politique. Regards disciplinaires et approches de terrain, 76-77, 2001, p. 82-94.

GAXIE Daniel, « Cognitions, auto-habilitation et pouvoirs des "citoyens" », *Revue française de science politique* 6/2007 (Vol. 57), p. 737-757.

GRUNBERG Gérard, MAYER Nonna, SNIDERMAN Paul M., *La démocratie à l'épreuve. Une nouvelle approche de l'opinion des Français*, Paris, Presses de Sciences Po « Académique », 2002.

HAMIDI Camille, « Éléments pour une approche interactionniste de la politisation. Engagement associatif et rapport au politique dans des associations locales issues de l'immigration », *Revue française de science politique*, 2006/1 Vol. 56, p. 5-25.

HAMIDI Camille, *La société civile dans les cités. Engagement associatif et politisation dans des associations de quartier,* Paris, Economica, 2010.

HAZAN Éric, *LQR, La propagande au quotidien*, Raisons d'agir, Paris, 2006.

JOIGNANT Alfredo, « Compétence politique et bricolage. Les formes profanes du rapport au politique », *Revue française de science politique*, 6/2007 (Vol. 57), p. 799-817.

JOUVE Bernard, « Éditorial. L'empowerment : entre mythe et réalités, entre espoir et désenchantement », *Géographie, économie, société* 1/2006 (Vol. 8), p. 5-15.

KAMINSTEIN Dana., « Toxic Talk », *Social policy*, 19 (2), 1988.

LAGROYE Jacques, *Société et politique. Jacques Chaban-Delmas à Bordeaux*, Paris, Pedone, 1973.

LAGROYE Jacques (dir.), *La politisation*, Paris, Belin, 2003.

LECA Jean, « Le repérage du politique », *Projets*, 71, 1971, p. 11-24.

MAUGER Gérard, *L'émeute de novembre 2005. Une révolte protopolitique*, Éditions du Croquant, 2006.

MÉHEUST BERTRAND, *La politique de l'oxymore. Comment ceux qui nous gouvernent masquent la réalité du monde*, Paris, Les empêcheurs de penser en rond, La découverte, 2009.

RÉMOND René, « Droite et gauche dans le catholicisme français contemporain », *Revue française de science politique*, 8e année, n°3, 1958.

SADOUN Marc, « Faut-il être compétent ? », *Pouvoirs*, 1/2007, n° 120, p. 57-69.

SEMPRUN Jaime, *Défense et illustration de la novlangue française*, Éditions de l'encyclopédie des nuisances, Paris, 2005.

WANG Hui & DUTOURNIER Guillaume « « Politique de dépolitisation » et « caractère public » des médias de masse », *Extrême-Orient Extrême-Occident* 1/2009 (n° 31), p. 155-177.

Conseils municipaux d'enfants, démocratie locale, participation politique des « jeunes »

BACQUÉ Marie-Hélène, REY Henri, SINTOMER Yves, *Gestion de proximité et démocratie participative*, La découverte, coll. « Recherches », Paris, 2005.

BECQUART-LECLERCQ Jeanne, *Paradoxes du pouvoir local*, Paris, Presses de la FNSP, 1976.

BECQUET Valérie, « Le traitement d'une 'défection' sociale : quand les institutions se préoccupent de la citoyenneté des jeunes », in CALLU (E.), JURMAND (J.-P.), VULBEAU Alain (dir.), *La place des jeunes dans la cité*, tome II : *espaces de rue, espaces de parole*, L'Harmattan, coll « Logiques sociales – Cahiers du GRIOT », Paris, 2005.

BECQUET Valérie, « Participation des jeunes : regards sur six pays », *Agora Débats/jeunesse*, n°42, 2007, p. 14-29.

BLATRIX Cécile, « L'apprentissage de la démocratie. Les conseils municipaux d'enfants et de jeunes », in CURAPP, *La politique ailleurs*, PUF, 1998, p. 72-87.

BLONDIAUX Loïc, « La Démocratie par le bas : prise de parole dans les conseils de quartier du vingtième arrondissement de Paris », *Hermès*, n°26-27, 2000.

BLONDIAUX Loïc & SINTOMER Yves, « L'impératif délibératif », *Politix*, n°57, 2002, p. 17-35.

BRAILLON Céline & TADDÉÏ Dominique, « Vers une démocratie participative », *Mouvements*, 2002/4, n°23, p. 89-96.

HUGUES Everett, « Le travail et le soi », *Le regard sociologique*, p. 107-121, Ed. de l'EHESS, 1996, p. 75-85.

JODRY Claire, *À 13 ans, déjà citoyen !*, Syros, Paris, 1987.

KOEBEL Michel, *Le recours à la jeunesse dans l'espace politique local. Les conseils de jeunes en Alsace*, Thèse de doctorat en sciences sociales, Université des sciences humaines de Strasbourg, 1997.

KOEBEL Michel « La politique noble des conseils d'enfants », *Lien social et politiques*, n°44, automne 2000.

KOEBEL Michel, *Le pouvoir local ou la démocratie improbable*, Broissieux, Éditions du Croquant, 2006.

SICHEL Jean-Claude, « Conseils et origine. Une histoire déjà longue », *L'enfant acteur de la commune*, n°5, mai 1999.

Autres publications :

CHAMPREDON Michel, *Les conseils d'enfants et de jeunes*, Dossiers d'experts, Éditions « La lettre du cadre territorial », mai 1998.

KOEBEL Michel, « Le conseil de jeunes : outil de revalorisation de la politique », *Revue des sciences sociales de la France et de l'Est*, 1998, n°25, Urbanité et Citoyenneté.

ROSSINI Nathalie & VULBEAU Alain, *Les conseils municipaux d'enfants et de jeunes. À la recherche d'un dispositif de participation*, coédition ANACEJ-IDEF-FAS, non daté (probablement 1994).

ROSSINI Nathalie, *Les jeunes conseillers engagés dans la démocratie locale,* publication de l'ANACEJ et de l'Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire, 2003.

SÉGUIN Philippe, « Lutter contre l'exclusion. Le véritable enjeu des conseils d'enfants et de jeunes », *Territoire*, n°352, novembre 1994.

« Conseils municipaux d'enfants. Un formidable développement », *L'enfant créateur de sa commune*, n°5, mai 1989.

Milieu associatif, bénévolat

BARTHÉLÉMY Martine, *Associations : un nouvel âge de la participation ?*, Paris, Presses de Sciences Po, 2000.

BOLTANSKI Luc, *La souffrance à distance, morale humanitaire, médias et politique*, Paris, A-M. Métailié, 1993.

BORY Anne, *De la générosité en entreprise. Mécénat et bénévolat des salariés dans les grandes entreprises en France et aux États-Unis*, Thèse pour l'obtention du doctorat de sciences sociales, sous la direction de Françoise Piotet, Université Paris I, 2008.

BORY Anne, « Syndicaliste et/ou bénévole : mécénat d'entreprise et engagement dans le monde de l'entreprise », *Revue de l'IRES* n° 57, 2008/2.

BORY Anne, « Produire de l'engagement au service de l'entreprise. Le développement des politiques de bénévolat d'entreprise en France : des influences étasuniennes à l'intersection du secteur privé et de la sphère publique », à paraître.

COLLOVALD Annie & GAÏTI Brigitte, « Des causes qui "parlent" », *Politix*, Vol. 4, n°16, Quatrième trimestre 1991.

COLLOVALD Annie (dir), *L'humanitaire ou le management des dévouements. Enquête sur un militantisme de « solidarité internationale » en faveur du Tiers-Monde*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2002.

HAVARD-DUCLOS Bénédicte, *Entre philanthropie et syndicalisme. Militants et mal-logés de l'association Droit Au Logement (DAL)*, Thèse pour l'obtention du doctorat en sociologie, sous la direction de Olivier Schwartz, Université de Versailles-Saint-Quentin en Yvelines, 2002.

HAVARD-DUCLOS Bénédicte & NICOURD Sandrine, *Pourquoi s'engager ? Bénévoles et militants dans les associations de solidarité*, Payot, Paris, 2005.

HÉLY Matthieu, *Les métamorphoses du monde associatif*, PUF, Paris, 2009.

HÉLY Matthieu, « Le travail salarié associatif est-il une variable d'ajustement des politiques publiques ? », *CNAF Informations sociales*, 2012/4, n°172, p. 34-42.

HÉLY Matthieu, « Des TUC aux "emplois d'avenir". Comment la politique de l'emploi "à tout prix" fabrique des "demi-travailleurs" dans les associations », Revue *Savoir/Agir*,

Éditions du Croquant, dossier « Travail et dépossession » coordonné par Manuel Schotté et Laurent Willemez, n°21, septembre 2012, p. 47-53.

HÉLY Matthieu & SIMONET Maud (dir), *Le travail associatif*, Presses Universitaires de Paris Ouest, Hors collection, 2013.

HOURS Bernard, « L'idéologie humanitaire ou la globalisation morale », *L'Homme et la société*, n°129, 1998. Regards sur l'humanitaire, p. 47-55.

ION Jacques, *La fin des militants ?*, éditions de L'atelier, 1997.

JUHEM Philippe, « La légitimation de la cause humanitaire : un discours sans adversaires », *Mots*, mars 2001, n°65.

LICHTERMAN Paul, *Elusive Togetherness. Church Groups Trying to Bridge America's divisions*, Princeton, Princeton University Press, 2005.

ROZIER Sabine, *L'entreprise-providence, Mécénat des entreprises et transformation de l'action publique dans la France des années 1960-2000*, Thèse de doctorat de science politique sous la direction de Michel Offerlé, Paris I, 2001.

SIMONET Maud, *Les mondes sociaux du « travail citoyen », sociologie comparative de la pratique bénévole en France et aux États-Unis*, Thèse pour le doctorat de sociologie, Université de Nantes, 2000.

SIMONET Maud, *Le travail bénévole, Engagement citoyen ou travail gratuit ?*, La Dispute, Paris, 2010.

TOCQUEVILLE Alexis (de), *De la démocratie en Amérique*, tome 2, Paris, Gallimard, 3e ed revue, 1967.

WORMS Jean-Pierre, « L'individu, défi et chance pour les associations », *Projets*, n°264, hiver 2000-2001, p.35-43.

Apprentissage politique à l'école, citoyenneté, éducation

BARRÈRE Anne & MARTUCELLI Danilo, « La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique », *Revue française de sociologie*, 1998, vol. 39, n°4, p. 651-671.

BICKEL Jean-François, « Significations, histoire et renouvellement de la citoyenneté », *Gérontologie et société* 1/2007 (n° 120), p. 11-28.

BILLIG Michael. *Banal nationalism*, London, Sage, 1995.

BOURDIEU Pierre et Jean-Claude PASSERON, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970.

BOZEC Géraldine, *Les héritiers de la République. Éduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui*, Thèse pour l'obtention du doctorat en science politique, IEP de Paris, 2010.

DELANNOI Gil, *Sociologie de la nation. Fondements théoriques et expériences historiques*, Paris, Armand Colin, 1999.

DÉLOYE Yves, *École et Citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy: Controverses*, Paris, Presses de la FNSP, 1994.

DUCHESNE Sophie, *Citoyenneté à la française*, Paris, Presses de Sciences Po, 1997.

DUCHESNE Sophie, « La citoyenneté en France entre particularisme et universalisme », *Horizons philosophiques*, vol. 12, n° 1, 2001.

DUCHESNE Sophie, « Citoyenneté, nationalité et vote : une association perturbée », *Pouvoirs*, n°120, janvier 2007, p. 71-81.

DURKHEIM Émile, *Éducation et sociologie*, Paris, Quadrige/Presses Universitaires de France, 1999 [première publication de l'ouvrage : 1922].

EHMAN Lee, « Political Efficacy and the High School Social Studies Curriculum », in MASSIALAS Byron (ed.) *Political youth, traditional schools: national and international perspectives*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1972, p. 90-102.

GALICHET François, *L'éducation à la citoyenneté*, éditions Economica, Anthropos, 1998.

GIDDENS Anthony, *La constitution de la société*, Paris, PUF, 1987.

HAHN Carole, *Becoming Political : Comparative Perspectives on Citizenship Education*, Albany, State University of New-York Press, 1998.

JENNINGS Kent & NIEMI Richard, « Political Socialization and the High School Civics Curriculum in the United States », *American Political Science Review*, vol. 62, n°3, p. 852-867.

LAGROYE Jacques, « On ne subit pas son rôle », Entretien, *Politix*, vol. 10, n°38, 1997, p. 7-17.

LANGTON Kenneth & JENNINGS Kent, « Political socialization and the high school civics curriculum in the United States », *American Political Science Review*, 62/3, 1968, p. 852-867.

LECA Jean, « Individualisme et citoyenneté », in Pierre Birnbaum, Jean Leca (dir.), *Sur l'individualisme*, Paris, Presses de la Fondation nationale des Sciences politiques, 1991.

LOUBES Olivier, *L'école et la patrie : histoire d'un désenchantement 1914-1940,* Paris, Belin, 2001.

MEZIERES Alfred, *Éducation morale et instruction civique*, Paris, Librairie C. Delagrave, 1883.

NIEMI Richard & JUNN Jane, *Civic Education: What Makes Students Learn*, New Haven, Yale University Press, 1998.

OUELLET Fernand, *Les défis du pluralisme en éducation. Essai sur la formation interculturelle,* L'Harmattan, Les presses de l'université Laval, 2002.

PERCHERON Annick, « L'école en porte-à-faux. Réalités et limites des pouvoirs de l'école dans la socialisation politique », *Pouvoirs*, n°30, 1984, p. 15-28.

PIAGET Jean , *Où va l'éducation*, Gonthier méditations, 1972.

PROST Antoine, *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours,* Paris, Folio, 1997.

PYE Lucian, *Politics, Personnality and Nation Building*, New Heaven, Yale University Press, 1962.

RÉMOND René, « Être citoyen partout » in BADIE Bertrand & PERRINEAU Pascal. *Le citoyen. Mélanges offerts à Alain Lancelot,* Paris, Presses de Sciences Po, 2000, p. 37-50.

THROSSELL Katharine, *Child and Nation. A Study of Political Socialisation and Banal Nationalism in France and* England, Thèse pour l'obtention du doctorat en science politique (spécialisation sociologie politique et politiques publiques), IEP de Paris, 2012.

WALZER Michael, « Citizenship », *Political innovation and conceptual change*, Terence Ball, James Farrand Russell L. Hanson eds., Cambridge, Cambridge U.P., 1989.

Sociologie de la réception

BAKHTINE Mikhaïl, *Le principe dialogique*, suivi de *Écrits du cercle de Bakhtine*, Paris, Le Seuil, 1981.

CHARPENTIER Isabelle (dir), *Comment sont reçues les œuvres*, Paris, Créaphis, 2006.

DAYAN Daniel, À *propos de la théorie des effets limités*, Hermès n°4, p. 93-95

GERSTLÉ Jacques, « L'impact politique et électoral des messages télévisés », *Les dossiers de l'audiovisuel*, n° 102, mars-avril, 2002.

HALL Stuart (1994), « Codage/ Décodage », Réseaux (numéro spécial « les théories de la réception »), volume 12, n°68, p. 27-39

IYENGAR Shanto, *Is anyone responsible? How Television Frames Political Issues*, Chicago, University of Chicago Press 1991.

LE GRIGNOU Brigitte, *Du côté du public : usages et réceptions de la télévision*, Paris, Economica, 2003.

LIEBES Tamar & KATZ Elihu, « *Six interprétations de la série Dallas* », *Hermès* n° 11-12, 1993, p. 125-144.

MATTELARD Armand & Michèle, *Histoire des théories de la communication*, Paris, La découverte, 1995.

Pratiques de la lecture

CHARLES Michel, *Rhétorique de la lecture*, Paris, Le Seuil, 1977.

CHARTIER Roger (dir), *Pratiques de la lecture*, Payot, coll. « petite bibliothèque Payot », 2003.

DE CERTEAU Michel, *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*, chapitre XII « Lire : un braconnage », 1990.

LAHIRE Bernard, *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1993.

MOLLIER Jean-Yves, *La Lecture et ses publics à l'époque contemporaine. Essais d'histoire culturelle,* Le nœud gordien, Paris, Presses Universitaires de France, 2001.

PARMEGIANI Claude-Anne. (dir.) *Lectures, livres et bibliothèques pour enfants*, Paris, Éditions du cercle de la librairie, 1993

Autres publications :

« L'album, une littérature pour tous les publics », *Kit du praticien,* Document de l'association « Lis avec moi ».

Littérature jeunesse

BELAVAL, Annie-France, « Pourquoi les adolescents devraient-ils lire ? », *L'école des lettres*, n°12-13, 1993-1994.

BONNAFÉ Marie, *Les livres, c'est bon pour les bébés*, Paris, Calmann-Lévy, 1994.

BRUGEILLES Carole, CROMER Isabelle, CROMER Sylvie, « Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre », *Population*, 57e année, n°2, 2002.

DAFFLON-NOVELLE Anne, Université de Genève, « Sexisme dans la littérature enfantine, quels effets pour le développement des enfants ? », Université de Genève. http://www.cemea.asso.fr/aquoijouestu/fr/textesref/SexismeLitteratEnfants.htm

GOMBAULT Ludovic-Jérôme, MIRI Nadia & RABANY Anne, *Littérature : l'album*, Paris, Éditions Bordas pédagogie, 2002.

LAGACHE Françoise, *La littérature de jeunesse. La connaître, la comprendre, l'enseigner*, Belin, 2006.

LE MEN Ségolène, *Livres d'enfance, livres de France, Paris, Hachette Jeunesse, 1998. Livres d'enfance, livres de France*, 1998.

PERRIN Raymond, *Littérature de jeunesse et presse des jeunes au début du XXIème siècle*, L'Harmattan, 2007.

PRINCE Nathalie (dir), *La littérature de jeunesse en question (s)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « interférences », 2009.

SALVAT Émilie, *Le rôle interactionnel de la littérature jeunesse dans les politiques de socialisation gustative, hygiénique et citoyenne d'une population interculturelle et urbaine*, thèse pour obtenir le grade de docteur en sociologie, sous la direction de Jean-Pierre Corbeau, Université François Rabelais, Tours, 2009.

Table des matières

Préambule.....11
Propos introductifs – Les origines autobiographiques du travail de thèse. Tentative d'auto-analyse et objectivation du rapport à l'objet.....17
1. Quand la lecture du Canard enchaîné est concomitante à la rédaction de la thèse.....18
1.1. Premières réflexions sur les objectifs scolaires assignés au lycée : Rapport scolaire à l'institution et délégitimation des produits extra-scolaires 18
1.2. Vers un rapport décomplexé aux produits « illégitimes ».....20
1.3. Des perceptions variables du monde politique.....21
1.4. Un héritage en termes de dispositions plutôt qu'en termes de contenu.23
2. Premiers questionnements scientifiques à partir d'un travail sur les Schtroumpfs.....24
2.1. Les Schtroumpfs comme prétexte à l'étude de la socialisation politique des enfants.....25
2.2. Premiers contacts difficiles avec le terrain….....27
2.3. … et premiers enseignements.....28
3. Le travail de Master 2 comme base au travail de thèse : repenser la socialisation politique des enfants.....30
3.1. De la politique « ailleurs » ?.....32
3.2. La socialisation politique des enfants, des études insatisfaisantes.....33
3.3. La nécessité de mettre en place une méthodologie innovante pour appréhender la socialisation politique.....37
PARTIE 1 – BILAN DES SAVOIRS, NOUVELLES QUESTIONS THÉORIQUES ET MISE EN PLACE DU DISPOSITIF D'ENQUÊTE.....43
1. Qu'est-ce que la « socialisation politique » ?.....45
1.1. De nombreuses définitions.....45
1.2. … qui postulent une approche développementaliste.....47
2. La « jeunesse » et l'« enfance » : des notions contingentes.....49
2.1. Des jeunesses.....49
2.2. … aux comportements divers.....50
2.3. L'enfance selon les époques.....52
2.4. L'enfance selon les lieux.....54
2.5. L'âge, une construction sociale.....56
2.6. Enfance et politique, une association oxymorique.....57
Chapitre 1 – Placer les enfants au cœur de la recherche.....61
1. Le primat des structures sociales sur l'individu.....61
1.1. L'héritage de Durkheim : la socialisation comme éducation.....62

1.2. Le développement des études de socialisation politique aux États-Unis : le rôle de la socialisation politique dans la stabilité ou le changement politique....64
1.3. La prise en compte des critiques de Piaget....69
1.4. Rendre aux enfants leur autonomie et ne plus en faire une « population-prétexte »....72
1.5. Des premiers résultats contestés qui sèment le doute....73
2. Vers une démarche compréhensive de la socialisation des « enfants » et des « jeunes »....75
3. L'importance de la socialisation politique primaire : une période de formation de dispositions....77
4. « L'enfance », un monde et des individus à part entière....78
4.1. La redécouverte du sentiment d'enfance ?....78
4.2. Pour la reconnaissance d'un individu achevé....81
Chapitre 2 – Prendre en compte le rôle actif des enfants, dans un environnement qui leur est familier....85
1. Vers une nouvelle appréhension de la socialisation politique....86
1.1. Un renversement de perspective : l'apport d'Annick Percheron et le rôle actif du socialisé....87
1.2. Tentative de synthèse chez Pierre Bourdieu....91
1.3. Vers un élargissement du champ d'application de la socialisation politique....93
2. Réhabiliter les perceptions enfantines....96
2.1. Se détacher d'approches « adulto-centrées »....96
2.2. Prendre en considération les représentations enfantines....99
3. Quels indicateurs ? Vers un élargissement progressif du champ d'étude de la socialisation politique....101
3.1. Des délimitations du politique variables....103
3.2. … qui incitent à se tourner vers de nouveaux indicateurs....107
Chapitre 3 – « Bricoler » la compétence politique pour l'adapter à une population enfantine....111
1. La compétence politique comme clé d'analyse pour l'étude de la socialisation politique....112
1.1. Compétence et politique, compétence politique : éviter l'écueil normatif 112
1.1.1. Une compétence politique « mesurée à l'aune des critères d'identification du politique dominants....113
1.1.2. Envisager la compétence politique de manière située....116
1.2. Les enfants, des « citoyens ordinaires » ?....119
1.3. Appliquer la compétence politique aux enfants....121
2. Comment identifier les compétences « politiques » des enfants ?....122

2.1. Un idéal théorique : considérer toute définition du politique a priori comme inutile....122
2.2. La confrontation au terrain : la nécessité d'avoir une définition opératoire 123
Chapitre 4 – Des premiers tâtonnements aux terrains d'enquête : un cheminement cahoteux....133
1. La recherche de terrains : un parcours semé d'embûches....134
1.1. Rencontrer des enfants, mais quels enfants ?....134
1.2. L'école comme lieu idéal d'observation des enfants....137
1.2.1. Un chercheur à l'école ?....138
1.2.1. La quête tardive du terrain....141
1.3. Les enfants, des êtres sous protection....142
1.3.1. Le rythme de l'enfant....143
1.3.2. Les autorisations administratives....144
1.3.3. Les autorisations parentales....145
2. Deux types de terrain pour deux manières d'appréhender la socialisation politique des enfants....147
2.1. Les conseils municipaux d'enfants (CME) : un terrain institutionnel qui a reconnu les enfants comme acteurs politiques....147
2.1.1. La participation des « jeunes » et des « enfants », une généalogie ancienne....148
2.1.2. Vers un renouvellement démocratique ?....152
2.2. Les lectures d'albums pour enfants : un terrain non-institutionnel pour élargir la définition du politique....154
2.2.1. L'importance de la littérature jeunesse....156
2.2.2. Une littérature aux contenus socialement, historiquement et politiquement situés....158
2.2.3. La réception des albums : un travail actif....159
3. Présentation et objectifs des structures....161
3.1. Les raisons et les objectifs de la création des CME....161
3.2. Le choix de la tranche d'âge....163
3.3. Nombre de membres et mode d'élection....165
3.4. Structuration des CME et encadrement des enfants....167
3.5. Histoires et buts de « Lis avec moi »....169
4. Négociations des terrains....174
4.1. Les CME comme porte d'entrée des écoles : présentation....174
4.2. Du côté de l'association : moins de contraintes avec les enfants, davantage avec les parents....178
Chapitre 4 bis – Présentation des méthodes mobilisées : composer avec une relation triangulaire....181
1. L'observation participante : Être un « ami adulte »....184
1.1. Articuler distance et proximité avec les enfants....185

1.2. Pour les adultes : savoir montrer des moments d'autorité.....189
1.3. Du côté des enfants : privilégier des moments de sympathie.....193
2. La présence physique d'un chercheur.....198
3. Représentations et portée symbolique du rôle de chercheur.....203
4. Compléter l'observation participante : la réalisation d'entretiens.....210
4.1. Faire confiance à la parole des enfants (ou pas moins qu'à celle des autres).....212
4.2. Les enfants sont-ils consentants ?.....214
4.3. Minimiser les incompréhensions avec les enfants.....215
4.3.1. « Débroussailler le terrain » avant les entretiens.....216
4.3.2. La nécessité d'avoir quelques éléments de connaissance des enfants 218
4.3.3. S'assurer que les enfants comprennent notre langage.....219
4.3.4. Limiter l'intimidation des enfants en les rencontrant dans un contexte familier.....221
4.3.5. Faire des entretiens avec les parents.....223
4.3.6. Difficultés, artefacts et implications.....224
PARTIE 2 – LA DÉPOLITISATION DANS LES C.M.E. : UNE SOCIALISATION AU CONSENSUS.....231
Politisations, dépolitisations : retour sur des notions ambivalentes et équivoques.....233
Le consensus comme modèle.....237
Chapitre 5 – Les CME : des structures à (dé)politisations variables.....241
1. Le mythe persistant de « l'innocence politique des enfants ».....246
1.1. Les enfants : des êtres apolitiques par nature ?.....249
1.2. La nature supposée des enfants.....252
1.3. Les enfants, vulnérables : des anti-adultes.....256
1.4. Des tâches « naturellement » attribuées aux enfants.....259
1.5. Mettre à l'abri les jeunes de toute « instrumentalisation ».....262
2. La politique, souvent une affaire de famille.....270
3. La participation des écoles au fonctionnement des CME : la garantie d'une « neutralité politique ».....274
3.1. L'école, un lieu politiquement neutre ?.....274
3.2. La rhétorique pédagogique et éducative comme euphémisation des discours.....278
4. Une volonté de « consensualiser » les débats au niveau local.....279
5. Conclusion : des labellisations « dépolitisantes » aux effets réels.....283
Chapitre 6 – Des activités déconnectées du terrain politique.....287
1. La philanthropie comme domaine d'action privilégié : un investissement sans risque.....293
1.1. Des actions résolument tournées vers la « solidarité ».....293

1.2. L'appel à des associations : un jeu sans perdant.....297
1.3. Choisir des associations qui ne divisent pas.....305
2. Individualisation et fragmentation des « problèmes », réponses par « projets » 308
2.1. Soulager visiblement et individuellement des problèmes urgents.....309
2.2. Des investissements divers et au coup par coup.....311
3. Favoriser des activités en groupe et ludiques : pour quel type de « travail » ? 316
3.1. Être actif.....317
3.2. Développer le goût du travail de groupe.....319
3.3. Faire des activités ludiques.....322
3.4. Les activités enfantines, entre engagement et travail.....329
4. Assurer le « service après assistance » : montrer ce qui a été fait.....333
4.1. Visibiliser l'utilité du CME.....334
4.2. Avoir du quantifiable et du concret.....342
5. Conclusion : des jeunes élus socialisés à soigner des symptômes, dans un cadre associatif.....343
Chapitre 7 – L'impossible « politisation » des discussions.....349
1. La descente en singularité.....352
2. Se focaliser sur ce qui est immédiatement réalisable pour susciter peu de discussion.....365
3. Une division du travail qui favorise l'évaporation du politique.....373
4. Un langage euphémisé ou technique qui invisibilise inégalités et conflits sociaux et évite le débat.....375
5. La mise en place d'un régime de consensus : plus le lieu est public, moins les propos le sont.....384
Conclusion : Une apathie politique aux fondements institutionnels.....390
Conclusion Partie 2 : L'indifférence comme contenu de la socialisation politique 393
Transition.....399
PARTIE 3 – CE QUE PARLER POLITIQUE AUX ENFANTS VEUT DIRE403
Le discours des adultes à l'école.....406
Quelle marge de liberté pour les enfants ?.....409
Les pratiques plurielles de la lecture et les spécificités des lectures d'albums410
Chapitre 8 – L'apprentissage du vote à l'école, entre volonté de transmettre un idéal et résistances enfantines.....413
1. « Sensibiliser » les enfants, ou comment dresser le portrait de l'élu idéal415
1.1. Le vote, un acte essentiel.....418
1.2. Voter, mais pas n'importe comment : une élection se joue sur des programmes.....425
1.3. Présenter son programme oralement pour identifier les candidats.....427
1.4. Des élections qui favorisent un certain type de profil.....431

1.4.1. Une connaissance préalable du CME via un aîné qui y a été confronté....431
1.4.2. Des discussions sur l'actualité en famille....432
1.4.3. Des antécédents « politiques » avec les enfants....433
1.4.4. Profession ou parcours biographique singulier des parents....434
2. Des enfants co-producteurs de l'ordre politique....435
2.1. Quand les enfants modifient les règles....437
2.2. Quand les adultes évoquent d'autres critères d'identification que le vote : des adultes pas dupes des idéaux qu'ils transmettent....439
2.3. Un cens caché enfantin à relativiser....446
3. Conclusion : Une socialisation électorale domestiquée....448
Chapitre 9 – Parler « politique » aux enfants à l'école : une approche formelle et institutionnelle....451
1. Laisser les enfants se poser des questions....455
2. Une politique réduite à ses institutions, aux mécanismes formels et aux règles....461
3. Des institutions qui fonctionnent harmonieusement : « la démocratie, c'est une relation de confiance entre les électeurs et les dirigeants »....469
4. Un monde sans conflit politique....479
5. Conclusion : Une conception du politique aux effets démobilisateurs ?...483
Chapitre 10 – Appréhender des compétences politiques par le biais des albums pour enfants....497
1. Conditions et circonstances des discussions....504
1.1. Le contexte pratique des lectures....504
1.2. Quelques éléments sociaux sur les enfants....506
1.3. Mettre à l'aise les enfants....508
1.4. Présentation des albums choisis....510
1.5. Des enfants plus ou moins habilités à échanger....511
2. Comment les enfants en viennent à exprimer des compétences politiques : identification d'une controverse et désingularisation....517
2.1. L'identification d'une controverse comme point de départ à la discussion politique....517
2.2. Désingulariser les débats....519
2.3. Le désintérêt et l'indifférence comme formes de repérage du politique 522
3. Des moments pour exprimer des compétences politiques....524
3.1. Nationaux et étrangers : « eux » et « nous »....524
3.2. Conceptions de la justice : Prévention vs. Répression....526
3.3. Être et paraître....529
3.4. L'autorité : pouvoir légitime et pouvoir exorbitant....530
3.4. Les changements de rôles....533
4. Conclusion : un exemple de socialisation politique conflictuelle....536

Conclusion – Le consensus pour tous, le conflit pour quelques-uns ?.....539

CONCLUSION GÉNÉRALE.....543

1. Les enfants, des individus comme les autres.....546

2. La persistance de représentations naturalisantes sur « l'enfance ».....548

3. Le consensus est un contenu de socialisation.....548

4. Le consensus est politique.....549

5. La compétence politique, un continuum de rapports au politique.....550

6. La socialisation politique comme un palimpseste.....551

GLOSSAIRE.....557

BIBLIOGRAPHIE.....559

Références générales 559

Outils méthodologiques.....561

Comportements politiques.....564

Socialisations, socialisation politique 566

Sociologie de l'enfance, sociologie de la jeunesse.....570

Réflexions sur les représentations sociales de l'enfance et de la jeunesse.571

Sur les compétences enfantines.....572

Compétence politique, (dé)politisations.....574

Conseils municipaux d'enfants, démocratie locale, participation politique des « jeunes ».....577

Milieu associatif, bénévolat.....579

Apprentissage politique à l'école, citoyenneté, éducation.....580

Sociologie de la réception 583

Pratiques de la lecture.....584

Littérature jeunesse.....584

TABLE DES MATIÈRES.....587

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.

Résumé

Que recouvre la politisation des enfants ? Entendue comme synonyme de la socialisation politique, elle désigne traditionnellement l'ensemble des mécanismes et des processus de formation et de transformation des systèmes individuels de représentations, d'opinions et d'attitudes politiques. Elle est aussi l'attribution aux enfants d'un degré d'intégration au sein du monde politique. Cette thèse étudie les différentes dimensions de la socialisation politique des enfants, en analysant à quelles conception du politique les enfants sont amenés à être exposés. Réfléchir en termes d'expositions suppose de se détacher d'une vision développementaliste qui associerait la socialisation politique à l'acquisition linéaire d'un contenu cumulatif. Dans cette optique, la socialisation politique se présente comme une juxtaposition de moments au cours desquels se présentent diverses conceptions du politique, de la recherche du consensus à la capacité à proposer des situations conflictuelles, en passant par des apprentissages centrés sur les procédures électorales et les institutions. Ainsi, les instances étudiées, deux conseils municipaux d'enfants, des écoles primaires et une association de lecture d'albums pour enfants offrent des épisodes de socialisation politique. Il s'avère que les contenus de chaque type de socialisation dépendent étroitement des représentations que l'on se fait des enfants quant à leur capacité à être des acteurs politiques, et des contraintes sociales de contextes d'étude qui associent à des degrés de facilité divers enfance et politique.

Mots-clés : socialisation politique – politisation – rapports au politique – compétence politique - conflictualité – consensus – éducation à la citoyenneté - politique à l'école.

Politics explained for Children. Learnings taken in Apparatuses between consensus and conflict. A Study of the Paths to (De)Politicisation of Children.

Abstract

What covers children politization? Understood as the synonym of political socialisation, it traditionally points to all the mechanisms and processes of construction and transformation of individual systems of representation, opinions and political behaviour. It is also understood as a certain level of entry of children into the political sphere.This work studied the different dimensions of children's political socialisation, determining which political concept children can be exposed to. Thinking in terms of exposition implies to detach oneself from the vision of associating political socialisation to the accumulation of norms and values that add to each other, implying that once an individual acquires a norm, he will never act against it. With this in mind, political socialisation is also an addition of moments during which various political concepts come by: from the search for an unanimous approval to the capacity of proposing conflictual situations, via trainings focusing on electoral procedures and institutions. Therefore, observed instances, 2 children municipal councils, primary schools and a reading club for children provide political socialisation moments. It turns out that concepts of each type of socialisation depend strongly on how we consider the children capacity to be political actors, and on social restrictions in a studying environment related to the more or less easy association of childhood and politics.

Keys words: political socialisation, politicisation, approach to politics, political competence, conflictual, consensus, civil education, politics in school.

Unité de recherche/Research unit : *CERAPS – 1 place Déliot – BP 629 – 59024 LILLE Cedex / ceraps@univ-lille2.fr / http://ceraps.univ-lille2.fr/*
École doctorale/Doctoral school : *École doctorale des sciences juridiques, politiques et de gestion, n° 74, même adresse, ecodoc.univ-lille2.fr, http://edoctorale74.univ-lille2.fr*
Université/University : *Université Lille 2, Droit et Santé, 42 rue Paul Duez, 59000 Lille, http://www.univ-lille2.fr*