



**HAL**  
open science

# Apprendre à juger l'univers politique ; étude de rapports normatifs à la politique chez les enfants de 8 à 11 ans

Alice Simon

## ► To cite this version:

Alice Simon. Apprendre à juger l'univers politique ; étude de rapports normatifs à la politique chez les enfants de 8 à 11 ans. Les représentations enfantines du politique, Association Française de Science Politique (afsp), Jul 2017, Montpellier, France. hal-03231394

**HAL Id: hal-03231394**

**<https://hal.umontpellier.fr/hal-03231394>**

Submitted on 20 May 2021

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

## ST 46 : Les représentations enfantines du politique

Alice Simon, Université de Montpellier, CEPEL, alicesimon@hotmail.fr

*Apprendre à juger l'univers politique ; étude de rapports normatifs à la politique chez les enfants de 8 à 11 ans*

Cette contribution s'interroge sur le poids des normes dans le processus d'appréhension et de compréhension de la politique chez les enfants. Elle part du postulat que « comprendre » n'implique pas uniquement un processus d'accumulation et de mise en cohérence de connaissances, mais aussi l'intériorisation de normes, de valeurs et de jugements, qui sont associés aux informations acquises et qui permettent de leur *donner du sens*. Le sens commun veut ainsi que la « compréhension » et le « jugement » du monde politique soient deux dimensions clairement distinctes, et que la première précède la seconde. Cette contribution montre au contraire qu'il s'agit de deux dimensions largement entremêlées, au point qu'elles ne peuvent bien souvent être dissociées.

Les études fondatrices sur la socialisation politique infantile, à partir des années 1960, étaient centrées sur la question de l'acquisition d'orientations politiques dès le plus jeune âge. Deux éléments en particulier ont retenu l'attention des chercheurs : le développement d'identifications partisans (par exemple Hess, Torney 1967) et la valorisation du système politique (Easton, Dennis 1962 ; Greenstein 1965). Ces études se sont alors beaucoup intéressées aux normes que les enfants intériorisaient à propos du monde politique ainsi qu'à leurs « affects » envers ses dirigeants (par exemple Easton, Dennis 1962 ; Hess, Torney 1967). Les auteurs ont alors constaté le caractère premier des affects dans les rapports à la politique. Comme l'indiquent par exemple D. Easton et R. Dennis (1962, p.240), « les cognitions sont dues à des processus plus émotionnels que rationnels, qui permettent aux enfants de développer des sentiments favorables à la forme d'autorité présidentielle aux Etats-Unis bien avant qu'ils ne sachent grand-chose de sa nature concrète » (*ma traduction*). Greenstein (1965, p.35) parle quant à lui de « connaissances affectives » sur les dirigeants politiques, qui « précèdent les informations factuelles sur lesquelles on pourrait penser qu'elles devraient être fondées » (*ma traduction*). Ces travaux centrent l'analyse sur la psychologie des acteurs – mobilisant les notions « d'affect » et d'« émotion » sans se donner les moyens méthodologiques de les mesurer. Ils interprètent les résultats de questions fermées de questionnaire où les enfants déclarent par exemple « aimer le président » comme étant la preuve que les enfants développent des affects positifs vis-à-vis des dirigeants politiques, et qu'ils valorisent donc l'ensemble du système politique (notamment Easton, Dennis 1962). Bien que cette analyse relève probablement de la surinterprétation, le constat selon lequel les enfants apprennent à aimer avant d'apprendre à connaître n'en demeure pas moins fondamental.

Cette contribution se situe alors principalement vis-à-vis de ces travaux qui, bien qu'ayant mal vieilli, et ayant subi des critiques aussi nombreuses que légitimes<sup>1</sup> (notamment : Connell 1987 ; Somit, Peterson 1987 ; Percheron 1987), constituent à ce jour les principales

---

<sup>1</sup> Procédant majoritairement par questionnaires, ces études se sont de plus heurtées à la relative instabilité des réponses obtenues, qui a mis en doute leur fiabilité et leur validité scientifique (Vaillancourt 1973). Au-delà de ces problèmes méthodologiques, elles se sont trouvées dans une impasse théorique : partant du postulat fonctionnaliste que la socialisation politique permet d'assurer la stabilité des systèmes politiques, ces travaux cherchaient à montrer la stabilité des dispositions acquises – sans y parvenir.

références sur le poids des normes dans la socialisation politique des enfants. Elle s'appuie par ailleurs sur de nombreux travaux plus récents (notamment Percheron 1974 ; Throssell 2015 ; Lignier, Pagis 2017), qui ont contribué à la réinvention du champ de la socialisation politique des enfants, encore aujourd'hui largement en friche, et qu'il serait trop long de situer ici dans le détail.

### **Encadré méthodologique**

Les résultats présentés ici proviennent de deux sources :

- 1) un questionnaire auto-administré rempli par 539 élèves du troisième cycle (du CE2 au CM2, c'est-à-dire de huit à onze ans) dans huit écoles primaires situées dans une plutôt grande ville du Sud de la France, choisies pour leur hétérogénéité socioculturelle. Le questionnaire comportait principalement : 1) des questions sociodémographiques et des questions sur la famille et ses pratiques ; 2) des questions de connaissance et 3) des questions d'opinion. Les enseignants ont par ailleurs renseigné le niveau scolaire des enquêtés.

- 2) 27 entretiens effectués avec 54 enfants, par binômes, scolarisés dans trois des huit écoles de l'enquête quantitative : une école plutôt favorisée de centre-ville, appelée ici « école Centre-fav » par souci de simplicité, bien qu'elle comporte une certaine hétérogénéité sociale ; une école très défavorisée de périphérie urbaine, nommée « école Périph-Défav » ; et une école associative bilingue (français / langue régionale) qui met en œuvre une pédagogie alternative (type Freinet), nommée « école Associative », dont la composition sociale est mixte.

Interroger les enfants par binômes permet d'observer des interactions entre-enfants, et a pour objectif de réduire la violence symbolique induite par le double rapport de domination enquêteur-enquêté et adulte-enfant. La méthodologie de l'entretien a par ailleurs été adaptée au public enfantin : j'ai utilisé un jeu sous forme de cartes plastifiées de différentes couleurs sur lesquelles étaient imprimées des questions, que les enfants piochaient au hasard. Ils devaient ensuite lire la question et y répondre : je n'intervenais que pour demander des précisions ou répéter les consignes<sup>2</sup>. Le jeu comportait cinq types de cartes :

- cartes-questions sur l'enfant, sa famille et ses habitudes
- cartes-questions plus spécifiquement politiques (ex : « aimerais-tu pouvoir voter », « tes parents parlent-ils de politique », etc.)
- cartes-concepts (« la protection de l'environnement », « le racisme », « les impôts », etc.)
- cartes-scénarios (présentés ci-dessous)
- cartes-images (photographies de personnalités politiques)

L'objectif de ce papier est d'analyser les normes intériorisées par les enfants au sujet de l'univers politique. Une première partie analyse les représentations des enfants sur l'univers politique : elle montre que les jeunes enquêtés ne valorisent pas spontanément ni la politique ni le président, comme l'ont supposé les études fondatrices sur la socialisation politique. Une seconde partie indique que les connaissances des enfants sur l'univers politique prennent souvent la forme de *savoirs normatifs*, dans le sens où elles s'accompagnent de jugements de valeur.

---

<sup>2</sup> Pour une analyse plus approfondie des spécificités méthodologiques rencontrées auprès des publics enfantins et des solutions que j'ai choisies pour y remédier, se référer à : Simon 2015.

## **I. (Dé)valorisation de la politique**

Les représentations enfantines sur « la politique » ne sont pas neutres : elles s'accompagnent souvent de jugements de valeurs, relatifs à des normes et à des croyances sur l'univers politique. Nous verrons ainsi que, malgré l'intériorisation générale de la norme démocratique, certains enfants se font une image très négative du monde politique (I.A). Il semble ainsi que les représentations des enfants sur les dirigeants, et notamment sur le président, aient évolué, et aillent de plus en plus dans le sens d'une démystification de la figure présidentielle (I.B).

### **A. De la norme démocratique au « tous pourris »**

Les enfants ont-ils spontanément une vision positive du monde politique ? Parmi les études fondatrices de socialisation politique, divers travaux suggèrent que les enfants acquièrent dès l'école primaire des affects positifs vis-à-vis des autorités politiques en général (Hess, Torney 1967 ; Easton, Dennis 1962 ; 1967 ; Greenstein 1965), et de la figure présidentielle en particulier (Hess, Easton 1960 ; Landes 1977). Ces travaux constatent ainsi une forte adhésion des enfants au système et à son gouvernement<sup>3</sup>. Cette adhésion est parfois expliquée comme étant l'effet d'un transfert psychologique que feraient les enfants de la figure paternelle à la figure présidentielle (Hess, Easton 1960 ; Easton, Dennis 1962 ; Greenstein 1965), et est globalement présentée comme une condition fondamentale de la reproduction des systèmes politiques. En France cependant, les travaux menés à la même époque par R. Roig et F. Billon-Grand (1968) indiquent que si les enfants français sont très attachés à leur pays, leurs sentiments pour le chef de l'État sont « pour le moins mélangés » (p.80) et qu'on ne retrouve pas en France une idéalisation des dirigeants comparable à celle constatée aux Etats-Unis. A. Percheron confirmera quelques années plus tard (1971) que les résultats états-uniens ne s'appliquent pas en France : si les enfants accordent une importance fondamentale au Président dans l'exercice du pouvoir, et le connaissent très généralement, ils différencient l'homme de la fonction et témoignent d'une distanciation et d'un « détachement affectif » (p.117) bien plus fort qu'aux Etats-Unis. Le déclin des études de socialisation politique, et la réorientation des questions de recherche, expliquent la difficulté à trouver des références plus récentes sur ces questions. On peut néanmoins citer l'étude d'A. Carter et R. Teten (2002), qui reprend de façon quasi identique un questionnaire conçu par Greenstein (1969) dans lequel étaient posées une série de questions sur la perception de la figure présidentielle. A. Carter et R. Teten ont administré le questionnaire à une population d'enfants états-uniens d'âges identiques à ceux interrogés par Greenstein, permettant alors une comparaison dans le temps. Celle-ci indique que :

« les enfants accordent à la fois de l'importance et de la puissance à la fonction présidentielle ; cependant, les enfants ne donnent pas inconditionnellement leur soutien à la personne qui exerce cette fonction comme ils le faisaient dans le passé. [L'] étude montre que les enfants d'aujourd'hui évaluent, critiquent, et émettent des jugements négatifs concernant le chef de l'exécutif – bien plus que les enfants étudiés par Greenstein »\* (p.461).

Aucune étude comparable n'a à ma connaissance été menée récemment en France. Plusieurs travaux qualitatifs indiquent néanmoins trouver l'existence d'une forte défiance envers le milieu politique, et ce dès l'école primaire (Throssell 2015 ; Lignier & Pagis 2017,

---

<sup>3</sup> à l'exception de l'étude de D. Jaros, H. Hirsch et F. Fleron (1968) sur les enfants apaches.

p.230). Les données recueillies dans le cadre de cette thèse confirment globalement ce constat. Si les enfants considèrent en général le système politique comme légitime, ils ne valorisent pas toujours le milieu politique tel qu'il est incarné par les dirigeants. La norme démocratique semble ainsi avoir été intériorisée par la plupart des enfants, dont certains, en particulier dans les milieux favorisés, la défendent explicitement lors des entretiens :

#### Extrait n°1

- Raphaël<sup>4</sup> : [carte-scénario : « un enfant d'un pays très lointain vient visiter la France. Explique-lui comment fonctionne le gouvernement de ton pays »] bah... le peuple a la parole... si t'as pas de visa tu peux pas rester très longtemps en France... euh... bah c'est un... un gouvernement où y'a la démocratie...

- Alban : [doucelement] donc le peuple a le pouvoir

- Raphaël : et t'es libre de faire pratiquer n'importe quelle religion, d'avoir n'importe quelle origine...

[CM2, École Centre-Fav. **Alban** : père rhumatologue, mère pédopsychiatre. Bon élève. Connaissances politiques : 11. **Raphaël** : père ingénieur dans le bâtiment, mère architecte. Très bon élève. Connaissance : 14.]<sup>5</sup>

#### Extrait n°2

- Baptiste : [carte-question : « les élections, ça sert à quoi ? »] Alors ça sert à élire les personnes qui dirigent soit le pays, soit... la... soit l'Etat dans lequel on vit... et ça sert à qui y'ait pas de rois et qu'on puisse choisir un petit peu... que nous on... que nous ça serve un petit peu à... notre opinion qui serve un petit peu à faire quelque chose. Pas comme quand y'a les rois ou quand on n'est pas d'accord... ben quasiment couic quoi, on te coupe la tête ! [rires] [dé, tire un 5]

[CE2, École Centre-Fav. **Baptiste** : mère enseignante à l'école primaire, père chef de bureau à Bouygues. Très bon élève. Connaissances politiques : 8.]

L'intériorisation de la norme démocratique, que l'on peut notamment attribuer aux discours scolaires sur l'importance de la république et de la démocratie (Throssell 2015), est ainsi plus souvent exprimée par des enfants de milieux favorisés, bons à l'école de surcroît. Notons cependant qu'elle ne doit pas être confondue avec la valorisation du milieu politique : ainsi certains enfants de milieux populaires valorisent également le système électoral tout en dévalorisant le milieu politique :

#### Extrait n°3

- Medhi: en fait le problème c'est qu'on trouve pas de choses pour qu'on soit vraiment bien, avec les présidents on n'est pas très très bien... on sera jamais...

- Youssef : c'est vrai en ce moment y'a des présidents au début ils disent des bonnes choses mais après ils tiennent pas leur parole !

- Medhi : hum, c'est ça qui m'énervé. Ce serait mieux que... si les français ils en ont marre ils disent « c'est bon, on n'en veut plus », c'est bon...

- Youssef : t'inquiète non c'est bon, t'attends les autres élections présidentielles ce sera peut-être un autre qui va être président.

---

<sup>4</sup> Tous les prénoms ont été anonymisés, en reproduisant dans la mesure du possible l'origine socioculturelle des prénoms.

<sup>5</sup> Ces informations succinctes sur les enquêtés sont issues de leurs déclarations lors de l'entretien et de leurs réponses au questionnaire (sauf concernant quelques enquêtés qui n'ont pas rempli le questionnaire). Le niveau scolaire est renseigné par les enseignants. Le niveau de connaissance politique correspond au score obtenu par les enfants au test de connaissance du questionnaire, sur 15 (moyenne : 6,6/15).

[CM2, École Périph-Défav1. **Youssef** : père décédé, anciennement « grand médium voyant africain » et éboueur, mère au chômage (« travaillait dans un centre »). Élève en difficulté. Connaissances politiques : 10. **Mehdi** : père « fait les maisons, la peinture », mère travaille en maison de retraite. Élève moyen. Connaissances politiques : 7].

Malgré une représentation globalement négative du milieu politique chez ces enfants (le début de phrase de Mehdi, « on sera jamais... », suggère une forme de défiance très pessimiste), la remarque de Youssef montre qu'il a intériorisé la norme démocratique. Les enfants remettent ainsi rarement en cause le système ou ses institutions, mais n'en ont pas moins des images parfois très négatives du milieu politique. Ainsi, le modèle selon lequel les enfants verraient les dirigeants comme « bienveillants » (Greenstein 1965) semble loin d'être d'actualité, comme le montrent les réponses à la question « que penses-tu de François Hollande ? ».

Tableau : Réponses des enfants à la question « que penses-tu de François Hollande ? » (N=512)

	N	% du total	% de ceux qui se prononcent
Je l'adore	26	5%	8%
Je l'aime bien	160	31%	49%
Je ne l'aime pas	81	16%	25%
Je le déteste	57	11%	18%
<i>Je ne le connais pas</i>	<i>33</i>	<i>6%</i>	
<i>Je ne sais pas</i>	<i>140</i>	<i>27%</i>	
<i>Non-réponse</i>	<i>14</i>	<i>3%</i>	

Seuls 36% des enfants donnent une évaluation positive de François Hollande, et parmi eux seuls 5% déclarent « l'adorer ». Ces faibles scores peuvent en partie s'expliquer par le nombre important de réponses « je ne sais pas » (27%), « je ne le connais pas » (6%) et de non-réponses (3%). En excluant ces dernières, il apparaît qu'une petite minorité (57%) de ceux qui se prononcent le fait de façon positive. Cependant, considérant que la vaste majorité (90%) des enfants reconnaît François Hollande sur une photographie et sait qu'il est président (Simon, *thèse en cours*), la réponse « je ne sais pas » peut s'analyser comme un refus de se prononcer ou une façon de répondre « entre les deux », et montre en tous les cas que ces enfants ne se font pas une image particulièrement positive de François Hollande.

Si on élargit le raisonnement aux autres personnalités politiques à propos desquelles il leur était demandé leur avis, c'est-à-dire Marine le Pen et Nicolas Sarkozy, le constat est globalement le même : le nombre d'enfants qui déclare n'aimer aucune de ces personnalités est plus important que celui de ceux qui déclarent en aimer au moins une.

Tableau : réponses des enfants aux questions « que penses-tu de François Hollande / Marine le Pen / Nicolas Sarkozy »

Aucune évaluation	97
Evaluations négatives uniquement <sup>6</sup>	154
Evaluations positives uniquement	76
Evaluations positives et négatives	187
Total	514

Ces résultats confirment donc que les enfants ne sont pas particulièrement enthousiastes a propos des personnalités politiques, contrairement à ce qu'ont longtemps affirmé les études anglo-saxonnes. Plus encore, les entretiens révèlent l'existence d'une défiance importante envers le milieu politique chez certains enfants, principalement issus de milieux populaires à l'instar de Mehdi et Youssef cités plus haut.

Extrait n°4

- Amira : [dans le cadre d'une discussion sur François Hollande] tous les présidents ils sont nuls.
- *Pourquoi ?*
- parce que ils veulent être présidents juste pour l'argent !
- *François Hollande il veut être président juste pour l'argent tu penses ?*
- je sais pas. Y'en a qui disent c'est juste pour l'argent, juste pour voyager.

[CM2, École Périph-Défav1. mère au foyer, père plâtrier. Bonne élève. Connaissances politiques : 9.]

Extrait n°5

- *Et qu'en penses-tu ? [à propos de François Hollande]*
- Karim : Ca va il est bien !
- *Pourquoi ?*
- Parce que... en même temps je l'aime bien et en même temps je l'aime pas, parce que... il prend soin un peu de... de la France mais en même temps... en même temps il pense qu'à lui un petit peu. Des fois il pense pas à ce que la France elle peut... enfin presque tous les présidents s'en fichent de nous ! [ce qui leur importe] c'est juste tant que eux ils ont de l'argent... voilà !

[CM2, École Périph-Défav1. père « faisait maçon mais il a arrêté », mère au foyer. Bon élève. Connaissances politiques : 10]

Extrait n°6

- *qu'est-ce que t'en penses ? [à propos de François Hollande]*
- Jules : j'en pense que... juste tous les présidents sont mauvais. Je pense ça. Moi quand je suis né j'avais Nicolas Sarkozy [...] et bah y'avait mes parents, et ils parlaient de Nicolas Sarkozy, et ils disaient que c'était quelqu'un de nul, que ses lois étaient nulles, et c'est pareil pour François Hollande. Moi je trouve que les présidents sont vraiment... voilà ils donnent pas très de bonnes lois, ils donnent pas trop de bonnes lois. Il me semble que ce sont des anciens... des anciens gangsters, parce que y'avait Nicolas Sarkozy il a fait du trafic d'armes, etc. Voilà il me semble que c'est ça et je trouve que... moi je l'aime pas !
- Amaïa : moi ben... je pense que... c'est Nicolas Sarkozy, il est président, voilà...

<sup>6</sup> Tous les enfants qui ont donné au moins une évaluation négative, et aucune évaluation positive sont regroupés dans cette catégorie, qui a pour défaut d'assimiler les enfants qui ont donné trois évaluations négatives, et ceux qui n'en ont par exemple donné qu'une seule et répondu « je ne sais pas » pour les deux autres. Ce choix se justifie par le souci de clarifier la lecture.

- c'est Nicolas Sarkozy ? [Nous commentons une photographie de François Hollande]  
- euh pff ! [Elle constate son erreur, éclate de rire, suivie par Jules] euh François Hollande ! Et il est président, de la France, et euh... ben moi... moi ma mère elle dit... elle est déçue de tous les présidents parce que ils disent des choses pour qu'ils soient élus et après ils le font pas quand ils sont présidents.

[CM2, École Associative. Jules : mère travaille à Pôle Emploi, père ancien cuisinier/jardinier en arrêt maladie à long terme. Bon élève. Connaissances politiques : 9. Amaïa : Mère médiatrice sociale, père soudeur. Très bonne élève. Connaissances politiques : 8]

Mis à part Jules et Amaïa qui appartiennent plutôt aux fractions inférieures de la classe moyenne (et qui sont par ailleurs scolarisés dans l'école Associative), les discours disqualifiant l'ensemble de la classe politique sur le mode « tous pourris » se retrouvent uniquement chez les enfants de milieux populaires de l'école Périph-Défav1. Cette corrélation entre la défiance et l'origine sociale doit probablement être attribuée à la reproduction des propos entendus dans l'entourage adulte – comme l'indiquent d'ailleurs certaines des citations ci-dessus : « ma mère elle dit », « y'en a qui disent », etc. De nombreuses études ont ainsi montré que certaines fractions peu politisées des classes populaires tendaient à produire des discours très critiques vis-à-vis de la classe politique (Platone 1990 ; Gaxie 2001, Mayer 2002, Hamidi 2010). Ces discours ne sont pas pour autant incompatibles avec la valorisation du système démocratique ou de certaines personnalités en particulier : D. Gaxie (2001) a ainsi montré que les discours critiques vis-à-vis de la politique étaient en général ambivalents, notamment en ce qui concerne la « distance soupçonneuse » (p.223) caractéristique des agents peu politisés des milieux populaires. Notons par ailleurs que tous les enfants de l'école Périph-Défav1 ne partagent pas cette perception de l'univers politique. Ces exemples montrent en tout cas que les enfants ne se représentent pas spontanément le milieu politique de façon positive comme l'ont longtemps cru certains behavioristes. Le niveau de confiance des enfants ne semble pas particulièrement plus fort que celui des adultes, et apparaît (comme d'ailleurs chez ces derniers) très variable selon le milieu social. Il est délicat de comparer ces résultats à ceux des behavioristes, dont nous avons mentionné les défauts sur le plan méthodologique. Il est ainsi probable que ces travaux aient surestimé l'adhésion des enfants au système politique. Cependant le fort contraste entre leurs résultats et ceux présentés ici tient probablement aussi à un effet de contexte, à la fois géographique et temporel : comme l'avaient déjà montré des études menées dans les années 1960 citées ci-dessus (Roig, Billon Grand 1968 ; Percheron 1971), les enfants français semblent plus enclins à critiquer leur gouvernement que les enfants états-unis. Par ailleurs, l'expression de fortes défiances envers le milieu politique paraît de plus en plus répandue ces dernières années (Gaxie 2001 ; CEVIPOF 2014), y compris chez les enfants comme le montre l'étude de A. Carter et N. Teten (2002). Il semble ainsi que les représentations sur le monde politique aient évolué, comme le montre également l'analyse de la perception du président.

## **B. Évolutions de la perception du président**

Une comparaison dans le temps de la perception de la figure présidentielle peut être faite grâce à la reprise d'un scénario proposé par Greenstein (1975). Lors d'entretiens individuels menés avec des enfants de 10 à 13 ans en France, en Grande-Bretagne et aux États-Unis en 1969 et 1970, le scénario suivant était présenté aux enfants : « le président (/la reine) est en retard pour une réunion importante. Il roule trop vite et fait un excès de vitesse. Un policier arrête sa voiture. Finis l'histoire »<sup>7</sup>. Greenstein s'intéressait, à travers cette

---

<sup>7</sup> Il s'agit en réalité de ma propre traduction du scénario, dont F. Greenstein ne fournit au lecteur que la version anglophone : « One day the President [substitute Queen in England, President of the Republic in France] was



méthode, à la perception des dirigeants par les enfants. Il constate que seule une minorité d'enfants en France (25%) et en Grande-Bretagne (23%) imaginent que le chef de l'Etat va être puni d'une façon ou d'une autre, contre 41% aux Etats-Unis (p.280). Si une partie des enfants français (18%) pensent que le président va être mis en garde par le policier, une majorité d'entre eux (56%) considèrent que le policier ne fera rien (contre 42% des enfants en Grande-Bretagne et 39% aux Etats-Unis, p.289).

Si j'ai repris à l'identique le scénario de Greenstein, les données ne peuvent donner lieu à une stricte comparaison : les enfants sont en effet plus jeunes (8 à 11 ans au lieu de 10 à 13 dans l'étude de Greenstein) ; ils sont par ailleurs interrogés par binômes, ce qui change fondamentalement le mode d'interaction ; enfin, il est difficile de savoir à quel point mes relances ont pu différer de celles de enquêteurs travaillant pour F. Greenstein. Quoi qu'il en soit, les différences observées entre les résultats des deux enquêtes sont si fortes qu'elles ne peuvent être dues uniquement à ces éléments méthodologiques. Contrairement aux résultats présentés par F. Greenstein, en effet, les enfants sont aujourd'hui largement majoritaires à imaginer une suite au scénario dans laquelle le président est puni (le plus souvent d'une amende), comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau : fin du scénario imaginé par les enfants (dans l'étude de Greenstein et dans celle de la thèse)

	Données de Greenstein (enfants français) N=98 enfants	Données de la thèse N=27 binômes (54 enfants)
Le président est puni	25%	63%
Le président est mis en garde	18%	7%
Le président n'est pas puni	56%	7%
Désaccord / Ambiguïté	-	23%

Notons qu'en raison du mode d'interaction par binômes, une catégorie supplémentaire a dû être ajoutée au tableau pour classer les situations où il y a un désaccord au sein du binôme, ainsi que celles où les enfants changent d'avis au cours de l'échange. L'intérêt de ce scénario est en effet qu'il met les enfants face à une tension entre la norme d'égalité des citoyens et leur perception souvent autoritaire et toute-puissante de la figure présidentielle. Les enfants hésitent ainsi bien souvent, rendant le classement difficile. Quoi qu'il en soit, celui-ci permet de constater une franche évolution entre les réactions des enfants en 1969-1970 et aujourd'hui (entre 2014 et 2016). Le scénario selon lequel le policier punit le président pour son excès de vitesse est en effet devenu largement majoritaire, alors que celui où le président s'en sort sans même être mis en garde, qui était celui le plus souvent choisi par les enfants étudiés par Greenstein, est devenu exceptionnel. Il semble que nous ayons affaire à une transformation de la représentation du président chez les enfants : malgré la forte présidentialisation de la vie politique française (François 2011) et les accusations de patrimonialisation du pouvoir dans les années récentes, il semble que les enfants fassent aujourd'hui plus qu'hier la distinction entre l'homme et la fonction. S'ils accordent aujourd'hui encore beaucoup d'importance à la fonction<sup>8</sup>, l'homme est en revanche considéré comme un citoyen normal, susceptible d'être sanctionné et d'être critiqué. Des résultats similaires ont d'ailleurs été trouvés aux Etats-Unis

---

driving his car to a meeting. Because he was late, he was driving very fast. The police stop the car. Finish the story. ». Ma traduction change légèrement l'ordre des éléments du scénario afin de le rendre aussi clair que possible. Il paraît peu probable que cette modification ait un impact considérable sur les résultats.

<sup>8</sup> Le président demeure une figure centrale dans la façon dont les enfants perçoivent la politique (Connell 1971 ; Simon, *thèse en cours*).

par A. Carter et R. Teten (2002) et en France par K. Throssell (2012) suite à la reproduction de cette expérience.

Au-delà de cette comparaison dans le temps, le scénario de Greenstein a pour intérêt de susciter de riches échanges concernant les représentations enfantines sur l'ordre politique. F. Greenstein a principalement utilisé ce scénario pour évaluer les affects des enfants envers le président (p.280), notamment selon l'image qu'ils en donnent dans leur histoire (selon qu'il soit présenté comme colérique ou poli, arrogant ou humble, autoritaire ou bienveillant, etc.). Si cette démarche permet de comparer ces affects entre les trois pays étudiés par Greenstein, elle révèle néanmoins une limite dans son analyse : l'auteur ne considère pas la dimension fictive des récits énoncés par les enfants. Ceux-ci semblent, pourtant, clairement conscients du caractère imaginaire du scénario qui leur est proposé (Greenstein note d'ailleurs que beaucoup d'entre eux le critiquent ou le reformulent, notamment parce qu'ils considèrent improbable que le chef de l'Etat conduise lui-même la voiture). Les enfants finissent alors le scénario en racontant une histoire – c'est d'ailleurs ce qui leur est demandé dans la consigne – qu'ils agrémentent parfois d'éléments volontairement fantaisistes.

#### Extrait n°7

- Jeanne : [avec empressement] alors moi mon histoire en fait, c'est le président il est en retard pour une réunion importante, et il va trop trop vite, il va à 500 km/h parce qu'il a une voiture qui peut aller vite, et euh... alors le policier il lui « mais vous allez trois millions de fois trop vite, faut vraiment que vous ralentissez », il lui donner une amende de un milliard, et après le président il est pas content, donc il lui fonce dessus... et le policier il est mort, et en plus là il est allé hyper vite et y'a pas de policier sur la route et il est en avance.

[CE2, École Centre-Fav. Père professeur de science politique, mère vendeuse dans une boutique de décoration. Très bonne élève. Connaissances politiques : 14.]

#### Extrait n°8

- Khaled : bah moi j'suis un président, j'suis super pressé et je lui dis [avec une voix empressée] « j'ai une réunion, je dois faire ... » alors le policier [dit] « allez, allez, allez », j'ai la police à mes trousses comme ça, [imitant une voix transmise par mégaphone] « attention, attention, attention, le président est en retard, attention, attention » [rires] avec le haut parleur en plus « attention ... donnez-moi une Ferrari, je vous achète cette Ferrari, merci, tenez, ma Twingo, allez, vvvvvvvvvv... » [Enis rit] et voilà !

- Enis : t'as des actions dans ta tête ! [rires]

[CM1, École Périph-Défav1. **Enis** : père maçon, mère couturière. **Khaled** : « mon père il fait femme de ménage », mère caissière.]

#### Extrait n°9

- Élouane [imitant le président, ton hautain] : « si tu m'arrêtes, si tu m'enlèves un point, tu vas en prison ! »

- et alors il fait quoi le policier ? il le laisse partir ?

- oui ! [rires] et après bah si il le fait, il va en prison !

- tu penses ça toi aussi [à Lucie] ?

- Lucie : bah... un peu ... enfin c'est pas grave si je suis la présidente et y'a un policier qui m'arrête bah j'suis la présidente donc euh... [Élouane : « c'est moi qui décide »] ouais voilà !

- Élouane : « t'as pas le droit de m'arrêter ! je te mettrai pas en prison mais t'as pas le droit de m'arrêter ! sinon, coup de pied dans les... zizi ! »

- vous pensez que ça se passerait vraiment comme ça ?

- Lucie : non !! bah en fait les présidents je pense que... je sais pas mais je pense qu'ils décident plus que les policiers !
- Élouane : bah normalement les présidents ils sont dans leur bureau à l'Élysées en fait !

[CM1, École Associative. **Élouane** : mère expert comptable, 2<sup>ème</sup> mère boulangère [pas de questionnaire]. **Lucie** : père « ramène des fauteuils roulants, il porte des grosses choses », mère auxiliaire de vie. Élève moyenne. Connaissances politiques : 0.]

Les enfants sont ainsi nombreux à jouer le rôle du policier ou du président, à théâtraliser et à imaginer des fins de scénarios qu'eux-mêmes considèrent improbables dans la réalité. Le récit se situe alors clairement dans le registre narratif, et ne doit pas être pris au pied de la lettre. Au-delà des quelques exemples particulièrement romancés présentés ci-dessus, il semble que les enfants ne cherchent pas toujours à décrire le scénario qui leur paraît le plus probable, mais souvent plutôt celui qui leur paraît le plus souhaitable.

#### Extrait n°10

- Chloé : moi je pense que si j'étais le policier... bah si je reconnais [le président], il m'explique son cas, mais je pense que... même si il a une réunion, que c'est le président, tout ça, il a pas à faire un excès de vitesse, parce que je pense pas qu'il est mieux que les autres et qu'il a le droit de [ne] pas respecter des lois, juste parce que c'est le président, je sais pas, donc peut-être... **moi je ferais pas vraiment la différence.**

- tu lui mettrais la même chose qu'à quelqu'un de normal ?

- oui voilà. Peut-être que voilà, je reconnaitrais, si il m'explique... je sais pas, mais j'vais pas vraiment faire la différence parce que c'est pas parce que c'est le président qu'il a des... si il a des droits mais... que il respecte pas une loi, tout ça, donc euh... il est pareil que les autres.

- et est-ce que tu penses que le policier il ferait ça ? que le policier il le traiterait comme tout le monde ?

- non ! [...] 'fin... moi **si c'était moi le policier** je pense pas que je ferais la différence, mais...

- Maël : je lui demanderais un autographe ! [rires]

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

#### Extrait n°11

- Kays : eh bah on lui enlève des points !
- comme si c'était une personne normale ?
- Amy : oh bah non, c'est le président !
- et toi tu dis non, parce que comme c'est le président...
- bah si, bah si [changeant d'avis]. Bah si parce que quand même c'est pas normal que lui il ait le droit que les autres ils... voilà, donc **moi j'suis pour qu'il ait une amende.**

[CE2, École Associative. **Kays** : père entraîneur de foot, animateur périscolaire et barman. Mère « travaille à l'APF pour aider les personnes handicapées ». Bon élève. Connaissances politiques : 7. **Amy** : mère « animatrice-coordinatrice enfance/jeunesse », père militaire. Bonne élève. Connaissances politiques : 7].

#### Extrait n°12

- [...] et du coup [le policier ne] lui met pas d'amende ?
- Anissa : non, j'crois pas non.

- et toi qu'est-ce que t'en penses [à Rabia] ?

- Rabia : **euh moi j'suis contre**, parce que même si il est pas comme tous les êtres humains, c'est lui le président, c'est pas [parce] que... c'est lui le président qu'on doit pas lui mettre une amende, c'est aussi un être humain comme les autres, sauf il a plus de... pas plus de responsabilités mais... il prend en charge les... par exemple si on propose une proposition au président, c'est lui qui va s'en charger. Bah moi c'est... par rapport à la question, **il faut qu'il lui met une amende !**

[CM2, École Périph-Défav. **Rabia** : père maçon, mère « fait le ménage dans une école ». Bonne élève. Connaissance : 9. **Anissa** : père chef de chantier, mère au foyer. Élève en difficulté. Connaissance : 7]

#### Extrait n°13

- Astrid : il dit « ah mais vous êtes président alors on vous donne pas d'amende », **mais j'trouve ça pas normal** parce que... parce que c'est quand même quelqu'un comme tout le monde et si... il empreint [sic] la loi de ce qui lui il... là c'est pas normal !

[CM1, École Associative. **Astrid** : père menuisier, mère assistante maternelle en crèche. Très bonne élève. Connaissance : 7]

Comme le montrent ces exemples, imaginer la fin du scénario permet parfois aux enfants de livrer leur opinion sur ce que « devrait » faire le policier. Ces discours révèlent donc davantage de la revendication que de la croyance. Le scénario est en effet l'occasion de revendiquer la norme de l'égalité des citoyens devant la loi, qui est énoncée avec force lors de nombreux entretiens :

#### Extrait n°14

- Nesrine : parce que les présidents c'est comme les autres humains hein, comme un être humain. Comme les autres gens... c'est pas que c'est un président qu'on doit le laisser faire, qu'on doit le laisser passer et qu'il obéisse pas à la loi aussi.

[École Périph-Défav1. CM1. Père maçon, père au foyer [pas de questionnaire]

#### Extrait n°15

- Youssef : c'est pas parce que c'est le président qu'il va pas l'arrêter hein !

- Medhi : ouais, c'est vrai, ce serait injuste !

[CM2, École Périph-Défav1. **Youssef** : père décédé, anciennement « grand médium voyant africain » et éboueur, mère au chômage (« travaillant dans un centre »). Élève en difficulté. Connaissances politiques : 10. **Mehdi** : père « fait les maisons, la peinture », mère travaille en maison de retraite. Élève moyen. Connaissances politiques : 7].

#### Extrait n°16

- Audrey : [rires] non le policier le gronde un peu, il lui met pas d'amende parce que c'est le Président quand même....

- Annabelle : mais ouais mais c'est un citoyen quand même ! Donc il a pas à avoir un traitement de faveur !

[CE2, École Centre-Fav. **Annabelle** : père informaticien, mère professeure de natation. Bonne élève. Connaissances politiques : 10. **Audrey** : père « travaille dans le spectacle », mère directrice technique d'un festival public et chef d'équipe dans un espace culturel. Bonne élève. Connaissances politiques : 10.]

#### Extrait n°17

- Ibrahim : bah il te met une amende ! une amende ! comme tout le monde !

- *et le président il dit quoi ?*

- il dit « non ! sinon on vous rentre en prison » ou quelque chose comme ça, il le menace ! alors après le policier il va répondre « j'suis pas d'accord avec vous parce que ce pays c'est un pays de liberté-égalité-fraternité, c'est pas rien que [parce que] vous êtes le président vous allez enlever cette excès de vitesse.

[CM1, *École Périph-Défav1. Père « maçon du bois et du plafond », mère au foyer*]

Le scénario amène alors beaucoup d'enfants à affirmer leur attachement à la norme d'égalité : le policier doit faire preuve de « justice » en traitant tous les citoyens de façon équitable. Quelques enfants suggèrent même que le président, de par son statut, mérite plus encore que quiconque d'être puni pour son excès de vitesse :

#### Extrait n°18

- Jules : euh... enfin qu'il va arrêter le président parce que c'est lui qui a donné un peu les lois... à l'Etat, truc comme ça, et si lui il respecte pas les règles...

[CM2, *École Associative. Mère travaille à Pôle Emploi, père ancien cuisinier/jardinier en arrêt maladie à long terme. Bon élève. Connaissances politiques : 9*]

#### Extrait n°19

- *Du coup il fait quoi le policier ?*

- [les deux] bah il l'arrête ! Quand même !

- Yacine : quand même, une amende !

- Karim : c'est le rôle, après si il lui dit... si il le menace, j'sais pas !

- Yacine : oh, même !

- Karim : c'est son travail !

- Yacine : c'est lui qui les a engagés !

[CM2, *École Périph-Défav1. Karim : père « faisait maçon mais il a arrêté », mère au foyer. Bon élève. Connaissances politiques : 10. Yacine : père « fait du commerce » (tient un bazar), mère couturière. Élève en difficulté. Connaissances politiques : 9,5.*]

La comparaison dans le temps indique donc une forme de démythification de la figure du président, auquel s'applique la norme égalitaire. L'intériorisation de cette norme d'égalité des citoyens fait aujourd'hui partie du socle de valeurs acquises par les enfants très tôt dans le processus de socialisation politique et dont on peut penser qu'elles orientent de façon significative leur compréhension des événements politiques. Pour autant, nous l'avons vu, cela ne signifie pas que les enfants croient que cette norme est appliquée – il s'agit alors davantage d'une revendication que d'une croyance. Cela montre quoi qu'il en soit qu'ils s'autorisent à remettre en cause la norme, sinon la réalité, de la toute puissance présidentielle – ce qui était moins fréquent en 1975 dans l'étude menée par Greenstein.

La perception spontanée des enfants sur l'univers politique n'est pas particulièrement positive : nombreux sont au contraire les enfants à exprimer davantage de jugements négatifs que de jugements positifs à l'égard du monde politique. Ainsi, si la figure présidentielle tient une place prépondérante dans leur représentation d'un univers qui leur est encore largement étranger, ni la fonction ni l'homme qui la détient ne sont idéalisés pour autant. Les compréhensions enfantines de la politique ne sont donc pas constituées uniquement de connaissances factuelles : elles impliquent également des normes et des jugements. Nous allons voir à présent que ces éléments normatifs font partie du processus de compréhension des concepts politiques.

## II. Juger pour comprendre

Le quotidien des enfants est fortement marqué par l'apprentissage : de connaissances scolaires, de règles sociales, de savoirs plus généraux. Dans le domaine politique comme dans la plupart des domaines, ils font office de novices, largement conscients de leur illégitimité statutaire (Simon, *thèse en cours*). Les enfants réexpliquent alors ce qu'on leur a appris, à l'école ou à la maison, et ne font en cela que peu de différence entre ce qui relève de la connaissance et ce qui relève de l'opinion. Il n'est ainsi pas toujours possible de catégoriser les *verbatim* comme étant de l'ordre de l'information ou de l'opinion. Nous parlerons alors de *savoirs normatifs* pour désigner les catégories de pensée qui sont à la frontière entre information et opinion : il s'agit d'informations chargées normativement, ou encore de normes intériorisées comme étant des vérités absolues, et donc perçue comme étant de l'ordre de l'information et non du jugement (II.A). L'exemple du clivage gauche-droite permet d'analyser des *savoirs normatifs* portant précisément sur l'univers politique : se positionner sur ce clivage permet de lui donner du sens (III.2).

### A. Les savoirs normatifs

Prenons un exemple simple et relativement intuitif pour illustrer la notion de savoir normatif : celui du terme « racisme », qui faisait l'objet d'une carte-question. Lorsqu'ils apprennent ce qu'est le racisme, les enfants apprennent par la même occasion à le déprécier : la compréhension de ce concept implique alors l'intériorisation d'un jugement moral. Notons tout d'abord que pour les enfants, le racisme consiste le plus souvent en le fait de « se moquer » des autres, et est donc prioritairement perçu sous le prisme de l'expérience vécue, notamment dans la cour de récréation, ainsi qu'à travers les injonctions répétées des adultes pour proscrire les moqueries à caractère racial. On peut par exemple noter les propos de Farah : « le racisme... c'est se moquer des personnes, des gens », Nathanaël : « le racisme, c'est... par exemple je suis arabe, ou noir par exemple, et y'a des gens qui disent 'oh tu es moche, ton pays est nul et tout ça !' », Youssef : « le racisme c'est quand tu te moques de quelqu'un qui n'a pas la même peau que toi » ou encore Aurore : « ben le racisme c'est par exemple, quelqu'un qui a la peau blanche et qui traite quelqu'un d'un cochon noir ». Lorsque le racisme n'est pas expliqué comme relevant de la « moquerie », il est généralement défini comme le fait de « ne pas aimer » certaines catégories de personnes : Yacine dit que « bah le racisme c'est par exemple un blanc qui n'aime pas un Noir parce que il n'est pas de la même couleur que lui », et Delphine explique : « d'est quand on n'aime pas une personne qui vient d'un autre pays. Par exemple mon beau-papy, bah il aime pas les arabes ». On voit dans ces exemples que la majorité des enfants fait explicitement référence à la couleur de peau comme origine de la moquerie ou du désamour. Il est cependant intéressant de noter que plusieurs enfants confondent le racisme avec d'autres formes de discrimination :

#### Extrait n°20

- Ibrahim : alors en fait par exemple y'en a ils vont me traiter de petit nain
- Mustapha : ah oui moi aussi, [Ibrahim et Mustapha sont tous les deux assez petits] y'en a beaucoup !
- Ibrahim : alors par exemple ça c'est du racisme, parce que ils le considèrent à sa taille, et aussi je me rappelle bien, en mille-neuf-cent-quelque-chose, en Afrique du Sud y'avait Nelson Mandela, en fait y'avait les Noirs, y'avait les Blancs ils sont venus conquérir les Noirs.
- Mustapha : ah ouiiii le maître il nous avait raconté en histoire !
- Ibrahim : ouais, et après en fait y'avait Nelson Mandela, par exemple chaque fois qu'y'avait un truc avec les Noirs, par exemple... [...]

[CM1, École Périph-Défav1. **Ibrahim** : père « maçon du bois et du plafond », mère au foyer. [pas de questionnaire] **Moustapha** : père « travaille dans les chantiers », mère au foyer. Élève en difficulté. Connaissances politiques : 2.]

#### Extrait n°21

- le racisme c'est quand on... quand on dit par exemple.... Moi je suis petit en taille [Alec est atteint d'une forme de nanisme] par exemple, et y'a des grands qui ont dit « ah non toi tu joues pas parce que t'es petit », par exemple. Ou alors y'a un Blanc, parfois c'est souvent ça, un jour y'avait un supporter de foot, et il était dans le métro à Paris, et y'avait un homme de peau noire, et il lui a dit ... euh... il lui a dit « non rentre pas dans le métro, t'es de la peau noire », par exemple. C'est ça le racisme !

[CE2, École Associative. **Alec** : parents « danseurs contemporains ». Bon élève. Connaissances politiques : 2. **Constantin** : mère plasticienne, père acteur et metteur en scène. Bon élève. Connaissances politiques : 2.]

#### Extrait n°22

- Élouane : je pense que c'est... que les filles n'aiment pas les garçons.  
- Lucie : non le racisme c'est... on est « RACISTE » ! [insistant sur le mot, sur un ton agressif] par exemple j'sais pas... y'a des gens qui... que si par exemple t'es pas blanc, bah si t'es pas blanc ils te tuent !

[CM1, École Associative. **Élouane** : mère expert comptable, 2<sup>ème</sup> mère boulangère [pas de questionnaire]. **Lucie** : père « ramène des fauteuils roulants, il porte des grosses choses », mère auxiliaire de vie. Élève moyenne. Connaissances politiques : 0.]

#### Extrait n°23

- Kays : le racisme c'est que... moi par exemple j'ai pas de lunettes, que quelqu'un d'autre a des lunettes et j'te dis « moi j't'aime pas parce que t'as des lunettes », par exemple moi j'suis pas gros et l'autre il est gros, j'lui dis « j't'aime pas parce que t'es gros »

- Amy : « ouais t'es gros, t'es obèse... »

- Kays : ou par exemple toi t'es noir, « j't'aime pas parce que t'es noir »

- Amy : bah ouais toi t'es blanc ou moi j'suis noire, et euh... comme toi t'es noir tu fais partie du monde, ou voilà quoi.

[CE2, École Associative. **Kays** : père entraîneur de foot, animateur périscolaire et barman. Mère « travaille à l'APF pour aider les personnes handicapées ». Bon élève. Connaissances politiques : 7. **Amy** : mère « animatrice-coordinatrice enfance/jeunesse », père militaire. Bonne élève. Connaissances politiques : 7].

Cette confusion entre les différentes formes de discrimination est symptomatique des messages relayés par la lutte scolaire contre les discriminations, qui tend à minimiser les discriminations à caractère racial en les mettant sur le même plan que toutes les autres, ce qui revient à nier leur caractère structurel pour les assimiler à un refus des différences physiques (Matefia 2017). On notera également que les enfants font régulièrement référence à leur propre expérience, parfois douloureuse, comme par exemple celle d'être petit pour un garçon. Ces exemples contrastent avec l'absence de récits d'expérience du racisme au sens strict : lorsque les enfants donnent des exemples d'actes ou propos racistes, ceux-ci sont presque toujours des exemples soit théoriques soit historiques. Plusieurs enfants évoquent ainsi Hitler, et la moitié des élèves d'une classe de l'école Périph-Défav1 parlent de la ségrégation en pointant majoritairement l'Afrique du Sud mais en narrant l'histoire de Rosa Parks<sup>9</sup>, qui les a

---

<sup>9</sup> Femme afro-américaine, figure emblématique de la lutte contre la ségrégation pour avoir refusé de céder sa place à un Blanc dans un bus aux États-Unis en 1955.

visiblement marqués. Quelques enfants, par ailleurs, évoquent directement l'univers politique – en citant quasi systématiquement Marine le Pen.

Extrait n°24

- Audrey : [prend une carte] le racisme. Alors le racisme, c'est des gens qui... par exemple...

- Annabelle : comme le... Marine le Pen !

- Audrey : oui par exemple Marine le Pen elle est raciste, mais si... par exemple des blancs qui peuvent rejeter des Noirs juste par leur couleur alors qu'on est pareils, et... ça... par exemple Marine le Pen... est très raciste...

[CE2, École Centre-Fav. **Annabelle** : père informaticien, mère professeure de natation. Bonne élève. Connaissances politiques : 10. **Audrey** : père « travaille dans le spectacle », mère directrice technique d'un festival public et chef d'équipe dans un espace culturel. Bonne élève. Connaissances politiques : 10.]

Extrait n°25

- Adil : alors moi le racisme, c'est pas bien, j'aime pas.

- *Alors c'est quoi déjà ?*

- C'est comme si j'étais... blanc, et j'aimais pas les Noirs et j'dis « les Noirs il faut qu'ils partent de ce pays, on les aime pas, parce qu'ils sont pas pareils que nous, nous on est blancs... ». Moi j'aime pas, j'aime pas ça, le racisme. Comme Marine le Pen qu'est-ce qu'elle dit aux Musulmans [rectifie] ou aux Arabes, ou j'sais pas moi... elle dit que... « si je serais présidente je les... sortirais de là, de la France »

- Bilel : c'est une raciste ! moi j'aime pas le racisme !

[École Périph-Défav. **Bilel** : CM2, père « fait des travaux », mère au foyer (anciennement femme de ménage). Bon élève. Connaissances politiques : 6. **Adil** : CM1, père façadier, mère au foyer. Très bon élève. Connaissances politiques : 8 ]

Nous verrons dans le chapitre suivant que nombre d'enfants lisent le politique sous le prisme de l'opposition raciste/pas raciste. On aurait donc pu s'attendre à ce qu'inversement, le terme « racisme » renvoie les enfants à l'univers politique, comme dans les quelques extraits ci-dessus – c'est finalement rarement le cas. Pour revenir à ce qui nous intéresse ici, notons que tous les enfants précisent systématiquement, et souvent spontanément, que le racisme « c'est mal », « c'est méchant », « ça sert à rien », etc.

Extrait n°26

- *alors qu'est-ce que c'est ?*

- les gens qui sont méchants...

- *qui sont méchants pourquoi ?*

- ils se moquent des autres...

- *Et pourquoi ils se moquent des autres ?*

- Thelma : Parce que y'a des différences entre eux.

- *des différences comment ?*

- y'a... genre quelqu'un qui est blanc de peau ou... quelqu'un qui est noir et ça c'est... si quelqu'un qui est blanc se moque de l'autre personne bah c'est du racisme. Alors qu'on est tous pareil, y'a aucune différence.

- Siham : ça sert à rien...

[CM2, École Périph-Défav1. **Siham** : père maçon, mère au foyer. Élève moyenne. Connaissances politiques : 1. **Thelma** : père chef d'entreprise dans la maçonnerie, mère au foyer. Bonne élève. Connaissances : 6,5]



Extrait n°27

- Alban : ça c'est très vilain, c'est un truc que j'aime pas, c'est quand on se... quand... quand on se moque, quand... en fait, quand on se moque des religions, des couleurs de peaux, et euh... moi au début en fait quand j'étais tout petit, j'croisais que c'était une religion le racisme donc ... j'sais pas trop comment expliquer, ça peut faire mal au cœur à quelqu'un...

[CM2, École Centre-Fav. **Alban** : père rhumatologue, mère pédopsychiatre. Bon élève. Connaissances politiques : 11. **Raphaël** : père ingénieur dans le bâtiment, mère architecte. Très bon élève. Connaissance : 14.]

On voit donc ici que le jugement moral fait partie intégrante de la définition du racisme. D'ailleurs certains enfants apprennent à déprécier le racisme avant de comprendre de quoi il s'agit précisément :

Extrait n°28

- Chaïma : raciste ça veut dire t'es raciste, par exemple, c'est comme t'es jaloux

- Maïssa : ouais voilà, voilà, voilà. [...]

- seulement jaloux ?

- non et quand... quand... quand par exemple y'a quelqu'un qui a du goûter, tu lui demandes et après il te dit « non, non », après tu lui dis « s'il te plaît, s'il te plaît » après il te donne tout son goûter, ça veut dire tu le manges tout et lui il a rien mangé, ça s'appelle le racisme.

[CE2, École Périph-Défav1. **Maïssa** : père distributeur de prospectus, mère au foyer. **Chaïma** : père maçon, mère au foyer [pas de questionnaire].

Comprendre ce qu'est le racisme suppose ainsi, en premier lieu, de savoir qu'il est moralement condamnable, qu'il s'agit d'une attitude illégitime envers autrui. Les savoirs sur le racisme ne peuvent être détachés de cette dimension normative – que les enfants justifient par la suite de façon plus ou moins construite en mobilisant des exemples issus de leur quotidien ou de leurs cours d'histoire.

Les connaissances sur l'univers politique peuvent également prendre la forme de savoirs normatifs. La carte-question « les impôts » en fournit un exemple : les conceptions enfantines de l'imposition sont souvent porteuses de visions morales sur le monde social. On peut ainsi distinguer deux types de savoirs normatifs sur les impôts : 1) certains enfants mettent en avant le caractère utile et dégressif des impôts, en pointant les mécanismes de redistribution :

Extrait n°29

- Mathilde : bah les impôts c'est... euh beh c'est de l'argent qu'on doit au président, 'fin au... à celui qui gouverne... faut lui donner un peu d'argent et après il fait des choses pour la ville... eh beh les impôts j'trouve que... enfin ça va mais j'trouve que ils font... ceux qui sont les plus pauvres ils payent le moins et ceux qui gagnent plus d'argent ils gagnent plus d'impôts. Et ça va parce que il garde pas tout pour lui le président, il faut un peu des trucs pour la ville avec les impôts et tout, donc ça va...

[CM2, École Centre-Fav. **Sammy** : père au chômage, anciennement gardien de résidence. Mère travaille « dans l'éducation et dans le droit des femmes. Très bon élève. Connaissances politiques : 13. **Mathilde** : père travaille dans la maintenance de machines à café, mère traductrice. Bonne élève. Connaissances politiques : 7]

Extrait n°30

- Raphaël : chaque personne en France, je pense, paye des impôts, par rapport aux sous qu'ils ont, par exemple une famille très riche va payer un peu plus d'impôts que une famille très pauvre, et en fait ça sert à par exemple... des fois quand tu fais des travaux ou des choses comme ça, la France elle va payer aussi par exemple pour ... ou la ville ou la région pour des choses très importantes, par exemple pour construire une maison de retraite, ou des écoles, des crèches et tout...

[CM2, École Centre-Fav. Père ingénieur dans le bâtiment, mère architecte. Très bon élève. Connaissance : 14.]

2) d'autres pointent au contraire la mauvaise utilisation qui est faite des impôts, rejoignant alors des discours plus généraux sur la mauvaise gestion des finances publiques :

#### Extrait n°31

- Eliot : Ben en fait c'est... [hésite, marmonne] fin régulièrement, y'a les gens, les habitants ils doivent payer une somme à l'Etat, pour que l'Etat finance des travaux, pour remplir les caisses de l'Etat, et c'est ça qui est pas très bien, c'est que y'a beaucoup de... on paye un peu trop d'impôts, du coup y'a de l'argent qui paye... qui va pas dans les travaux, l'amélioration de la ville, qui va dans les caisses de l'Etat faire autre chose mais pas particulièrement ce que les gens ont envie, et ça va... ça va créer aussi des soucis, mais y'a... y'a aussi un côté bien c'est que ça nous aide, on vit mieux grâce à ça...

[CE2, École Centre-Fav. Mère avocate, père géo-informaticien. Très bon élève. Connaissances politiques : 14]

#### Extrait n°32

- Karim : c'est quand à la fin du mois tu payes la maison ! Ou sinon ils te disent « barrha » [mot arabe familier signifiant « ouste » ou « dehors »], il te fait sortir !  
- Yacine : et après les impôts ça part chez le président  
- Karim : ça part chez le président et il prend tout ! [rires]  
- Et il fait quoi avec ?  
- Bah il mange...  
- Karim : Il mange... et le plus souvent... il garde une petite récolte mais de rien juste pour la France !  
- Par exemple ?  
- Les poubelles ! Il les a mieux fait. Il faut... voilà quoi, c'est un genre de grand... il les a amélioré. Il en met un petit peu partout dans... le monde maintenant.  
- Quoi d'autre ?  
- Mais je... j'aime pas trop les impôts... parce que des fois aussi c'est trop cher ! Par exemple la maison elle est pas assez grande et c'est trop cher des fois.

[CM2, École Périph-Défav1. **Karim** : père « faisait maçon mais il a arrêté », mère au foyer. Bon élève. Connaissances politiques : 10. **Yacine** : père « fait du commerce » (tient un bazar), mère couturière. Élève en difficulté. Connaissances politiques : 9,5.]

Ainsi dans la compréhension même du concept d'imposition sont inclus des éléments normatifs, que l'on peut considérer d'un point de vue extérieur comme relevant du jugement mais qui ne sont pas nécessairement perçus comme tel par les enfants, qui les expriment plutôt comme des informations factuelles sur le monde social.

Certaines thématiques de l'univers politiques sont ainsi comprises à travers des normes, qui font partie intégrante de la compréhension des concepts. Nous avons principalement évoqué ici des concepts qui n'entrent pas dans la définition enfantine de « la politique », mais nous allons voir à présent que les connaissances sur l'univers politique

spécialisé peuvent également prendre la forme de savoirs normatifs. Ainsi, les informations politiques sont rarement acquises seules : elles sont au contraire porteuses de jugements normatifs qui leur donnent du sens et qui sont donc retenus et exprimés par les enfants.

## **B. Se positionner sur le clivage gauche-droite pour le comprendre**

Le clivage gauche-droite est une thématique qui illustre bien la notion de savoir normatif. Les explications concernant la gauche et la droite sont en effet très rarement dénuées de jugements de valeurs, lesquels font en réalité partie intégrante de la compréhension de ces concepts. En premier lieu, précisons que les enfants ne connaissent pas tous ce clivage et que rares sont ceux qui peuvent en donner une description élaborée. Nous pouvons distinguer schématiquement plusieurs degrés de maîtrise du clivage gauche-droite. Le « degré zéro » consiste en la non-connaissance non seulement de la signification du clivage mais également de son existence : certains enfants expliquent les termes « gauche » et « droite » en désignant des directions et n'envisagent pas la dimension politique de ces termes.

### Extrait n°33

- Damien : la gauche c'est ça [montrant sa gauche], la droite c'est ça [montrant sa droite].

[CE2, École Centre-Fav. Mère « travaille à la garderie », père prof de français. Bon élève. Connaissances politiques]

### Extrait n°34

- Farah : [en réponse à la carte-question : « la gauche, la droite, qu'est-ce que c'est ? ] la gauche... c'est difficile à expliquer qu'est-ce que c'est la gauche et la droite ! tu peux pas détailler ! la gauche c'est... la gauche c'est à côté de toi, quand ça va vers là [désignant sa gauche], et la droite... la gauche si on veut c'est... le... l'est ou l'ouest, je sais pas...

- et en politique, vous savez ce que ça veut dire, la gauche et la droite ?

- ensemble : non, pas du tout !

[CM2, École Périph-Défav1. Farah : père maçon, mère au foyer. Élève en difficulté. Connaissances politiques : 2. Selma : père maçon, mère femme de ménage. Élève moyenne. Connaissances politiques : 5].

W. Lignier et J. Pagis (2017, pp.252-257), qui ont également interrogé les enfants sur la gauche et la droite, font un constat similaire : beaucoup d'enfants évoquent les mains avec lesquels ils écrivent. Selon les auteurs, « que la latéralité soit ce qui vient spontanément à l'esprit des enfants les plus jeunes lorsqu'on leur parle de « gauche » et de « droite » [...] témoigne de la prégnance, pour ces enfants, d'injonctions éducatives plus basiques » (p.257). On peut donc considérer que les enfants qui, bien que ne connaissant pas le sens de ces termes, sont conscients de leur ignorance, ont atteint un premier degré de maîtrise de la notion : leur incapacité à répondre signifie qu'ils savent *a minima* que les termes gauche et droite possèdent un sens figuré et qu'ils devinent que c'est ce dernier qui est évoqué dans le cadre de l'entretien.

### Extrait n°35

- Adil : [dé] la gauche la droite, qu'est-ce que c'est ? ah ça je sais pas, tous les jours ils parlent à la télé moi je sais rien de ça, la gauche et la droite

- toi tu sais ?

- Bilel : ouais, dans ma religion la droite faut que tu manges avec [Adil éclate de rire, suivi par Bilel]
- Adil : et la gauche c'est pour se laver
- Bilel : et la gauche tu peux pas si tu manges y'a le diable il mange avec toi
- *ok et sinon dans la politique la gauche et la droite c'est quoi ?*
- j'sais pas !

[École Périph-Défav. **Bilel** : CM2, père « fait des travaux », mère au foyer (anciennement femme de ménage). Bon élève. Connaissances politiques : 6. **Adil** : CM1, père façadier, mère au foyer. Très bon élève. Connaissances politiques : 8 ]

Ainsi Adil sait que la gauche et la droite sont des termes qui désignent l'univers politique, dont il entend parler « à la télé », sans pouvoir expliquer pour autant leur signification. L'évocation des « mains » dans le contexte religieux, bien qu'étant plutôt énoncée sur le mode de la plaisanterie, est significative du poids des sentiments d'appartenance ethno-religieuse (Simon, à paraître en 2018). Un degré de maîtrise supérieur du clivage gauche-droite consiste en la possibilité s'expliquer qu'il s'agit de « camps » qui s'opposent par leurs idées. Il s'agit alors d'une forme de connaissance factuelle sur le caractère clivant de la politique, sans qu'il y ait pour autant appréhension des fondements politiques du clivage :

#### Extrait n°36

- Lucie : j'ai pas compris !
- Élouane : bah la gauche la droite, y'a des gens qui votent pour ceux-ci et des gens qui votent pour ceux-là mais je connais pas la politique donc je sais pas... pfff...
- *bah tu sais un peu déjà ! tu viens d'expliquer ce que c'est. La gauche et la droite, tu peux réexpliquer à Lucie ?*
- y'a des gens qui votent... 'fin y'a des gens qui sont pour la droite, le président il a sa gauche... ou y'a des personnes par exemple le ministre de la droite et le ministre de la gauche, et euh... et qui l'aident un peu à faire tourner la vie et tout... fin en France... j'sais pas moi !

[CM1, École Associative. **Élouane** : mère expert comptable, 2<sup>ème</sup> mère boulangère [pas de questionnaire]. **Lucie** : père « ramène des fauteuils roulants, il porte des grosses choses », mère auxiliaire de vie. Élève moyenne. Connaissances politiques : 0.]

#### Extrait n°37

- Abdelhamid : beh c'est... deux partis... une partie président qui... par exemple... euh... je sais pas comment dire, mais par exemple y'a une partie des présidents d'un côté, et une autre partie d'un autre côté. Qui sont contre quoi !
- *ouais, et est-ce que tu sais la différence ? Pourquoi est-ce qu'ils sont contre ? [fait signe que non] t'as une idée ? [à Éliot]*
- **Éliot** : parce que... le gouvernement y'a deux... dans l'hémicycle y'a deux parties, y'a ... enfin on va dire y'en a plusieurs, mais les plus grandes c'est la droite, l'UMP, voilà, et la gauche. Et en fait... c'est deux groupes différents, l'un il veut... il se dit juste, il veut être le meilleur, enfin pas vraiment ça, mais y'a... en fait ils sont pas copains, ils... y'en a qui essaient de mieux faire marcher la France, l'autre aussi, donc c'est deux partis qui... donc qui veulent être un peu les meilleurs...
- *d'accord, mais est-ce que par exemple tu sais ... quelles sont les idées de gauche par exemple par rapport aux idées de droite ?*
- euh... pas du tout !

[CE2, École Centre-Fav. **Abdelhamid** : mère agent de ménage dans un hôpital, père ambulancier. Bon élève. Connaissances politiques : 4. **Éliot** : mère avocate, père géo-informaticien. Très bon élève. Connaissances politiques : 14]

Il s'agit donc d'une explication factuelle, globalement neutre, de ce qu'est le clivage. Notons que plusieurs enfants comme Eliot relayent des informations qui semblent directement issues d'un apprentissage de type scolaire. Ainsi les entretiens font régulièrement mention d'informations acquises dans un cours d'histoire ou d'explications sur le fonctionnement des institutions, et sont donc l'occasion pour les enfants d'actualiser les connaissances qu'ils ont acquises à ce sujet. Ce rapport scolaire à la politique se retrouve principalement chez les enfants issus de milieux intellectuels. Il se couple parfois à un rapport plus politisé à la politique, comme Raphaël dans cet extrait, dont le degré de maîtrise du clivage gauche-droite est plus important puisqu'il peut non seulement expliquer qu'il s'agit de « camps » mais également donner des indications sur ce qui les différencie :

Extrait n°38

- Alban : c'est un, bah c'est un... c'est des...
- Raphaël : [soufflant] des partis politiques !
- Alban : oui voilà c'est des partis politiques, y'en a qui votent pour la droite, pour la gauche, y'a l'extrême droite, l'extrême gauche...
- Raphaël : moi je sais d'où ça vient.
- Alban : je sais pas ça.
- Raphaël : parce que avant, y'avait dans les euh... j'pense ça s'appelle, le Sénat ? [s'adressant à moi]
- *hum, Sénat ou Assemblée.*
- oui voilà, Assemblée Générale, euh 'fin j'sais pas si ça s'appelait comme ça...
- *Nationale ?*
- oui nationale voilà, eh bah y'a un espèce de demi cercle comme ça, où c'est... où ils font des débats, avec les députés et tout, et en fait les députés de droite au début ils étaient plutôt de ce côté-là [montrant sa droite], là c'est l'extrême droite, la c'est la droite, là c'est le centre, la c'est la gauche, l'extrême gauche et ainsi de suite, et c'est un peu comme ça... c'était un peu comme ça au départ, maintenant on dit la droite, la gauche...
- *et vous savez qu'est-ce qui fait la différence entre la droite et la gauche aujourd'hui ?*
- Alban : bah c'est d'autres partis qui ont d'autres idées, c'est...
- Raphaël : moi je sais
- [à Alban] *tu sais qui est de droite et qui est de gauche ?*
- Alban : j'crois que François Hollande il est de gauche... Nicolas Sarkozy j'sais plus trop, j'ai oublié...
- Raphaël : il est de droite j'crois.
- Alban : j'crois qu'il était un peu droite... et... j'crois que mes parents ils sont un peu pour la gauche. [...]
- Raphaël : la gauche, ils veulent que... les gens... ça revient un peu sur les impôts, mais... que les gens qu'ont moins de sous ils payent moins...
- Alban : donc ça veut dire que Mélenchon il est à la gauche ?
- Raphaël : oui Mélenchon c'est l'extrême-gauche, j'crois. Et en fait la droite ben ils veulent que... euh si... si les gens riches ils gagnent beaucoup de sous, les gens pauvres moins, parce que même si ils travaillent dur les gens pauvres, j'pense que... ben c'est leur idées, mais c'est pas super que y'ait des partis avec des idées comme ça. Faudrait que y'ait... enfin c'est bien qu'y'ait plusieurs sortes d'idées mais y'a des idées qui sont pas très très biens.

[CM2, École Centre-Fav. **Alban** : père rhumatologue, mère pédopsychiatre. Bon élève. Connaissances politiques : 11. **Raphaël** : père ingénieur dans le bâtiment, mère architecte. Très bon élève. Connaissance : 14.]

Cet échange fait partie des plus complets : les enfants énoncent tout d'abord l'idée de « partis », précisent que ceux-ci se séparent par les « idées » et ancrent le clivage dans une perspective historique. Alban situe les personnalités politiques ainsi que ses parents sur le clivage et Raphaël donne des éléments qui expliquent les fondements politiques du clivage, à travers une référence à la politique fiscale. Il porte alors un jugement normatif, personnel sur le clivage. De la même manière, tous les enfants qui sont en capacité de décrire au moins un élément différenciant la droite et la gauche, portent des jugements de valeur à leur sujet. Bien que souvent rudimentaires, les éléments de différenciation entre la gauche et la droite sont systématiquement porteurs d'une forte charge normative : lorsque les enfants apprennent ce qu'est la gauche et la droite, ils apprennent par la même occasion et dans le même temps à se situer vis-à-vis de ce clivage. Ainsi le clivage gauche-droite est souvent *traduit* en clivage raciste - pas raciste :

#### Extrait n°39

- Mehdi : j'ai déjà entendu ce mot ! c'est raciste et pas raciste ! raciste et pas raciste !
- Youssef : c'est vrai qu'en ce moment en gauche, bah y'a beaucoup de racisme hein !
- *C'est quoi la gauche et la droite ?*
- Youssef : j'sais pas.
- Mehdi : la gauche c'est raciste, et la droite c'est pas raciste !

[CM2, École Périph-Défav1. **Youssef** : père décédé, anciennement « grand médium voyant africain » et éboueur, mère au chômage (« travaillait dans un centre »). Élève en difficulté. Connaissances politiques : 10. **Mehdi** : père « fait les maisons, la peinture », mère travaille en maison de retraite. Élève moyen. Connaissances politiques : 7].

#### Extrait n°40

- Jeanne : ben... il peut avoir un maire qui est de gauche, et il fera pas les mêmes ... il fera pas le même genre de lois que un maire qui est de droite. Parce que les... ceux de droite ils sont un peu racistes, et... voilà.

[CE2, École Centre-Fav. Père professeur de science politique, mère vendeuse dans une boutique de décoration. Très bonne élève]

#### Extrait n°41

- Audrey : [dé] la gauche, la droite, qu'est-ce que c'est ? Alors, la gauche c'est... la droite c'est le parti raciste, et la gauche c'est... la ... démocratie un petit peu ?
- Annabelle : bah non j'crois que les deux c'est de la démocratie...
- *Qu'est-ce que tu voudrais rajouter ?*
- Bah moi je pense plus que la droite c'est plus centri... euh non, c'est plus... on garde les mêmes idées...

[CE2, École Centre-Fav. **Annabelle** : père informaticien, mère professeure de natation. Bonne élève. Connaissances politiques : 10. **Audrey** : père « travaille dans le spectacle », mère directrice technique d'un festival public et chef d'équipe dans un espace culturel. Bonne élève. Connaissances politiques : 10.]

Nous verrons dans le chapitre suivant que le racisme est un des principaux critères à la portée des enfants pour juger le monde politique, en particulier pour les enfants racisés. Si parmi ceux-ci seuls Mehdi et Youssef sont cités ici, c'est parce qu'ils sont parmi les seuls enfants de l'école Périph-Défav1 à avoir une relative maîtrise du clivage gauche-droite (on

notera cependant qu'ils confondent les deux termes). Cette différence entre cette école et les deux autres ne peut s'expliquer uniquement par le moindre niveau de connaissance politique des élèves qui y sont scolarisés : il semble également que la tendance à lire le politique sous l'angle du clivage gauche-droite soit plus fréquente dans les milieux favorisés (Michelat, Tiberj 2004<sup>10</sup>). Au-delà de la traduction de ce clivage en « raciste/pas raciste », les enfants évoquent parfois d'autres éléments, comme dans le dernier extrait les valeurs démocratiques pour Audrey ou encore le conservatisme pour Annabelle. Ces critères explicatifs sont systématiquement assortis d'un jugement de valeur, parfois exprimé de façon plus explicite comme dans les extraits suivants :

#### Extrait n°42

- Kays : bah la droite sont racistes, ils ... la droite veulent faire une bombe nucléaire, et aussi ils veulent que Marine le Pen soit la présidente, de la république.
- Amy : ouais
- Kays : et la gauche ils veulent pas
- Amy : [en même temps] la gauche ils sont très gentils.

[CE2, École Associative. **Kays** : père entraîneur de foot, animateur périscolaire et barman. Mère « travaille à l'APF pour aider les personnes handicapées ». Bon élève. Connaissances politiques : 7. **Amy** : mère « animatrice-coordinatrice enfance/jeunesse », père militaire. Bonne élève. Connaissances politiques : 7].

#### Extrait n°43

- Nathanaël : la gauche déjà, c'est... [souponne] c'est ceux qui sont moins... pas politiques mais moins... moins...  
[...]
- ça veut dire quoi qui sont moins politiques ?
- Ils font pas... ils font moins de pouvoir, j'veux dire ils essayent pas de faire [prenant une grosse voix théâtralisée] « c'est MOI qui a le pouvoir !! » [Leïla rit] et la droite c'est ceux qui sont par exemple, comme Marine le Pen...
- Leïla : raciste !
- Nathanaël : [rires] on peut dire ça comme ça, moi je connais pas trop, bah c'est ceux qui sont le contraire de la gauche.

[CE2, École Centre-Fav. **Leïla** : père maçon, mère couturière. Élève en difficulté. Connaissances politiques : 7. **Nathanaël** : père « travaille avec des handicapés », mère AVS. Très bon élève. Connaissances politiques : 5]

#### Extrait n°44

- Thelma : beh c'est... deux sortes de personnes, comme François Hollande j'pense qu'il est avec la gauche [hésitante], Marine le Pen elle est avec la droite... la gauche c'est pour ceux qui vont aider les personnes... j'dis pas que la droite ça va pas aider les personnes mais... la gauche c'est un peu plus gentil j'pense. J'trouve.

[CM2, Ecole Périph-Défav1. Père chef d'entreprise dans la maçonnerie, mère au foyer. Bonne élève. Connaissances : 6,5]

Les critères à partir desquels les enfants appréhendent la droite et la gauche sont donc assez variés. Dans ce dernier extrait, on peut supposer que Thelma fait référence aux valeurs de solidarité sociale défendues par la gauche. On retrouve des éléments faisant plus

---

<sup>10</sup> Michelat G., Tiberj V. (2007), « Gauche, centre, droite et vote: Permanence et mutation d'une opposition », *Revue française de science politique*, 57(3),

explicitement référence à la politique sociale de la gauche dans d'autres entretiens, comme celui avec Maël et Chloé :

Extrait n°45

- *et... est-ce que t'as des exemples qui peuvent faire la différence entre un homme politique de gauche et un homme politique de droite par exemple ?*

- beh de gauche les idées sont plutôt que le... que le monde beh...

- Chloé : communiste, parfois... 'fin moi aussi je préfère... je préfère les idées de gauche, parce que y'a des idées franchement que je trouve bien mais voilà, je me suis pas...

- *qu'est-ce que t'allais dire ? [à Maël]*

- beh de gauche c'est plutôt... ils veulent plutôt un monde plus... 'fin peut-être que je me trompe hein, mais plus... équilibré, 'fin qu'y'ait pas trop de pauvres, qu'ils soient tous équilibrés...

- Chloé : bah la droite aussi ! la droite aussi mais c'est avec des idées différentes

- Maël : oui, avec des idées différentes

- Chloé : moi ce que j'aime bien c'est leur idée... l'écologie, le partage, tout ça... mais après y'en a aussi dans la droite, je sais pas, je me suis pas vraiment fait mon opinion.

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

On voit donc que pour donner du sens à ce clivage, les enfants le traduisent avec des termes et des concepts qui sont à leur portée, comme le « racisme », le « partage », etc. On voit également que les informations sur le clivage gauche-droite ne sont jamais acquises seules : elles s'accompagnent de jugements de valeurs, qui font partie intégrante de la prise en charge cognitive de ces concepts. On peut s'étonner à la lecture de ces extraits de ne trouver que des enfants valorisant la droite. Cela peut s'expliquer en partie par l'orientation générale des électeurs de la ville, à laquelle s'ajoute une sélection probablement biaisée des écoles participant à l'enquête (l'école Associative, notamment, attire probablement une majorité de familles de gauche). Cependant, lors des entretiens, seule une enfant ayant une relative maîtrise du clivage gauche-droite valorise la droite (alors que 14 enfants valorisent clairement la gauche). Cette différence très forte s'explique par des éléments indiqués dans l'analyse des connaissances politiques des enfants (Simon, *thèse en cours*) : la connaissance du clivage gauche-droite est largement prédite par l'orientation politique (à gauche) des parents. Rares sont les enfants dont les parents sont de droite qui connaissent la signification de ce clivage. L'unique enfant qui valorise la droite, Delphine, justifie son point de vue en faisant référence à Nicolas Sarkozy, qu'elle dit apprécier à plusieurs reprises dans l'entretien :

Extrait n°46

- euh... moi je pense que ... la droite c'est mieux que la gauche. [rires]

- *pourquoi ?*

- Baptiste : Parce que Nicolas Sarkozy, il est à droite...

- Delphine : oui justement ! [rires un peu gênés] euh... c'est parce que... je préfère la droite parce que... c'est plutôt Nicolas Sarkozy qui est dans la droite.

[CE2, École Centre-Fav. **Baptiste** : mère enseignante à l'école primaire, père chef de bureau à Bouygues. Très bon élève. Connaissances politiques : 8. **Delphine** : mère « travaille à la Sécu », père chef cuisinier. Élève moyenne. Connaissances politiques : 6.]

Ainsi la gauche et la droite sont parfois également associées à des personnalités politiques qui agissent en tant que figures attractives (comme Nicolas Sarkozy ici) ou repoussoir (comme



Marine le Pen pour plusieurs enfants). Ces catégorisations de la gauche et de la droite montrent donc à quel point compréhension et jugement ne peuvent bien souvent être séparés. Les connaissances sur la droite et la gauche peuvent ainsi être caractérisées de savoirs normatifs dans le sens où les éléments qui permettent aux enfants de comprendre le clivage gauche-droite sont, dans le même temps, des outils de jugements.

### **Conclusion**

Les premiers rapports individuels à la politique sont alors fortement emprunts de normes et de catégories de jugement. Les enfants se font progressivement une idée de ce qu'est l'univers politique, se représentent une image du rôle président, mais aussi de notions comme le clivage gauche-droite. Cette image, aussi floue et incomplète soit-elle, constitue une combinaison de connaissances, d'éléments d'information, mais aussi de valeurs et de normes, à l'instar de la norme d'égalité, de la norme antiraciste, de la dépréciation de la droite (si ce n'est de l'ensemble de la classe politique), etc. Il semble alors que les fondements de l'opinion politique accompagnent – voire précèdent – les éléments d'information sur lesquels ils portent pourtant. Le jugement fait en effet partie intégrante du processus de compréhension de l'univers politique.

### **Références bibliographiques**

- Carter A., Teten R. (2002), «Assessing Changing Views of the President Assessing Changing Views of the President: Revisiting Greenstein's Children and Politics», *Presidential Studies Quarterly*, 32(3).
- Connell R.W. (1971), *The Child's Construction of Politics*, Carlton, Melbourne University Press.
- Connell R.W. (1987), « Why the "Political Socialization" Paradigm Failed and What Should Replace It », *Revue Internationale de Science Politique*, 8, n°3.
- CEVIPOF (2002), « Le Baromètre de la confiance politique », Sciences Po.
- Connell R.W. (1971), *The Child's Construction of Politics*, Carlton, Melbourne University Press.
- Easton D., Dennis J. (1967), « The Child's Acquisition of Regime Norms : Political Efficacy », *The American Political Science Review*, 61(1).
- Easton D., Dennis R.D. (1962), « The Child's Political World », *Midwest Journal of Political Science*, 6 (3).
- François B. (2011), « Le déséquilibre présidentieliste », dans : *Le régime politique de la Ve République*, Paris, La Découverte.
- Gaxie D. (2001), « Les critiques profanes de la politique. Enchantements, désenchantements, réenchantements », dans Briquet J.-L., Garraud P., *Juger la politique ; entreprises et entrepreneurs critiques de la politique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Greenstein F. (1965), *Children and politics*, New Haven and London, Yale University Press.
- Greenstein F. (1975), « The Benevolent Leader Revisited : Children's Images of Political Leaders in Three Democracies », *American Political Science Review*, 69(4).
- Hamidi C. (2010), « Catégorisations ethniques ordinaires et rapport au politique. Éléments sur le rapport au politique des jeunes de quartier populaire », *Revue française de science politique*, n°60, 2010, p.719-743.
- Hess R., Easton D. (1960), « The Child's Changing Image of the President », *Public Opinion Quarterly*, 24 (4).
- Hess R., Torney J. (1967), *The development of political attitudes in children*, Chicago, Aldine.

- Jaros D., Hirsch H., Fleron F. (1968), « The Malevolent Leader : Political Socialization in an American Subculture », *American Political Science Review*, 62(2).
- Landes R. G. (1977), « Political socialization among youth: A comparative study of English-Canadian and American school children », *International Journal of Comparative Sociology*, 18.
- Lignier W., Pagis J. (2017), *L'enfance de l'ordre ; comment les enfants perçoivent le monde social*, Paris, Seuil.
- Matefia A. (2017), « La lutte contre les discriminations, un rapport de domination ? Les jeunes des quartiers populaires au croisement des représentations », communication présentée aux journées d'étude « Penser l'intersectionnalité dans les recherches en éducation : enquêtes, terrains, théories », ESPE de l'académie de Créteil, 18 et 19 mai.
- Mayer N. (2002), « les dimensions de la confiance », Grunberg G., Mayer N., Sniderman P. (dir.), *La démocratie à l'épreuve ; Une nouvelle approche de l'opinion des français*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Michelat G., Tiberj V. (2007), « Gauche, centre, droite et vote: Permanence et mutation d'une opposition », *Revue française de science politique*, 57(3),
- Percheron A. (1971), « La conception de l'autorité chez les enfants français », *Revue Française de Science Politique*, 21(1).
- Percheron A. (1987), « La socialisation politique, un domaine de recherche encore à développer », *Revue Internationale de Science Politique*, 8, n°3.
- Platone F. (1990), « Les français et le système politique ; une adhésion mesurée », dans CEVIPOF, *L'électeur français en questions*, Paris, Presses de la fondation nationale de sciences politiques.
- Roig C., Billon-Grand F. (1968), *La socialisation politique des enfants - Contribution à l'étude de la formation des attitudes politiques en France*, Paris, Presses de Sciences Po.
- Simon A. (2015), « La vérité sort-elle de la bouche des enfants ? Remarques épistémologiques sur les spécificités de l'enfance comme objet d'enquête en sciences sociales », Faculté de Droit et de Science politique de Montpellier.
- Simon A. (à paraître en 2018), « Les attentats de Charlie Hebdo du point de vue d'élèves dits 'musulmans' ; Étude sur l'action politique de l'école », Agora Débats/Jeunesse, février.
- Somit A., Peterson S.A. (1987), « Political Socialization's Primacy Principle: A Biosocial Critique », *Revue Internationale de Science Politique*, 8, n°3.
- Throssell K. (2009), « Tous les enfants de ma classe votent Ségolène », *Agora Débats/Jeunesse*, n°51.
- Throssell K. (2015), *Child and Nation; A Study of Political Socialisation and Banal Nationalism in France and England*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang.
- Vaillancourt P. (1973), « Stability of Children's Survey Responses », *Public Opinion Quarterly*, vol. 36.