

**XI<sup>ème</sup> Congrès de l'Association française de science politique**  
**31 août / 2 septembre 2011 – Strasbourg**

**Section Thématique 32 : Faire et défaire les programmes. Coproduction et  
réception des « programmes politiques »**

---

**Damien BOONE, Université Lille 2 – CERAPS, [damien.boone@yahoo.fr](mailto:damien.boone@yahoo.fr)**

**De la réception guidée de programmes politiques à la multiplicité de leur appréhension :  
l'exemple de campagnes électorales au sein de conseils municipaux d'enfants**

---

La théorie démocratique contemporaine postule des citoyens informés des événements politiques, concernés par les problèmes et au fait des idéologies défendues par les candidats aux élections, exprimant *via* l'acte électoral une décision rationnelle et potentiellement défendable par eux : « *pour nous, démocratie signifie que l'ensemble des citoyens va élire des représentants dont ils connaissent les opinions et les programmes pour les avoir lus dans les journaux, ou entendu exposer en réunion publique ou à la radio*<sup>1</sup> ». Cependant, l'analyse sociologique a depuis longtemps révélé une réalité fort différente : il apparaît dès lors que la capacité à maîtriser la symbolique politique, ses enjeux et ses attendus, est très inégalement répartie socialement et largement corrélée à la capacité à occuper les autres positions de pouvoirs socio-culturels. La domination politique reste ainsi encore pour partie le prolongement de la domination sociale, telle que l'on pouvait l'observer après l'instauration du suffrage universel en France<sup>2</sup>. Loin de ne se jouer qu'à l'aune du temps de la campagne électorale et de ses enjeux spécifiques principalement formulés au sein de programmes, les périodes d'élections sont en fait le réceptacle d'un ensemble de dynamiques sociales dont les origines sont parfois très éloignées des enjeux en cours.

Cependant, dans le prolongement du modèle du citoyen éclairé construit par les Républicains dans les années 1870 et selon lequel les citoyens-électeurs se positionnent en fonction des programmes politiques qui leur sont proposés, le désenchantement à l'égard des affaires publiques se fait bien souvent à l'aune d'une lecture très institutionnelle de la politique : de nombreuses études interrogent ainsi l'hypothèse d'une démobilisation politique via la crise de ses institutions représentatives<sup>3</sup>; 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<sup>4</sup>. De la même façon, le désintérêt supposé croissant à l'égard de la politique est parfois imputé à une offre programmatique devenue inadaptée. C'est pourquoi, afin de resserrer des liens devenus distendus entre professionnels de la politique et citoyens et palier à ce qu'il est convenu d'appeler une « crise de la représentation », de nombreuses instances représentatives ont éclos depuis une vingtaine d'années : conseils de quartiers<sup>5</sup>, conseils d'anciens, conseils d'étrangers,

---

<sup>1</sup> Carl J. FRIEDRICH, *La démocratie constitutionnelle*, Paris, PUF, 1958 [1950 pour la première édition américaine], p. 416

<sup>2</sup> OFFERLE Michel (dir.), *La profession politique, XIXe-XXe siècles*, Paris, Belin, 1999

<sup>3</sup> Olivier FILLIEULE (dir.), *Le désengagement militant*, Paris, Belin, 2005; Frédérique MATONTI, Annie COLLOVALD, Jean-Louis BRIQUET, Jean-Gabriel CONTAMIN (dirs.), *La démobilisation politique*, Paris, La Dispute, 2005

<sup>4</sup> MUXEL Anne et 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, pp. 19-52

<sup>5</sup> Loïc BLONDIAUX, « La Démocratie par le bas : prise de parole dans les conseils de quartier du vingtième

conseils municipaux d'enfants<sup>6</sup>. Nous souhaitons particulièrement nous arrêter sur ce dernier exemple. Apparus « officiellement » en 1979 à Schiltigheim, commune du Bas-Rhin, les conseils municipaux d'enfants (CME) ou de « jeunes » se présentent avec un double objectif : permettre à leurs jeunes membres de s'exprimer sur des problèmes qui les concerneraient directement, et servir d'écolage en vue de se frotter à une citoyenneté « grandeur nature ». Ainsi, souvent présentés comme une « *innovation démocratique*<sup>7</sup> », 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 réalité, ils n'apparaissent davantage que comme des extensions du champ de la démocratie représentative à des acteurs qui en étaient jusque là exclus par l'âge, ainsi que l'avait déjà écrit Cécile Blatrix en évoquant « *une innovation au cœur de la norme*<sup>8</sup> ». **Il apparaît donc que la production d'un « nouvel » ordre politique ne soit en réalité que l'extension de l'ordre politique dominant, reproduisant les mêmes mécanismes d'inégalités que leur modèle adulte. C'est que nous souhaitons montrer dans cette communication à partir de l'exemple de la production et de la réception des programmes électoraux réalisés dans le cadre de ces structures.**

Nous pouvons considérer les CME, sortes de « démocraties miniatures », comme une expérience de laboratoire qui permet d'observer de manière accélérée l'ensemble du processus électif depuis l'élaboration des programmes jusqu'à leur réception. Les enfants étant avant tout encadrés par des adultes (élus, instituteurs chargés de sensibiliser les élèves au CME dans la mesure où les élections se déroulent dans le cadre scolaire, fonctionnaires de mairie chargés de l'organisation des élections, parents d'élus) à chaque étape dudit processus, il est remarquable d'observer tout à la fois comment les enfants s'y impliquent et quelles représentations de ces processus on tente de leur inculquer, largement conformes au modèle de citoyenneté propre à la démocratie représentative contemporaine et ses implicites normatifs, appelant à nous interroger sur ces modes de socialisation politique et sur ce que les adultes encadrant considèrent comme ce qu'étant un « bon » programme électoral, présentable et diffusable afin de faire campagne. Ce travail d'« inculcation de la norme<sup>9</sup> » vise davantage à former de « bons » citoyens en guidant la façon dont un programme politique doit être élaboré et promu qu'à exprimer les revendications et désirs profonds des enfants.

En retour, si la co-élaboration des programmes électoraux entre enfants et adultes vise à obtenir une réception orientée vers ce qu'il est admis de considérer comme un « bon » programme, les enfants électeurs révèlent en réalité des rapports très différenciés aux programmes électoraux qui leur sont soumis. On retrouve ainsi, dès l'enfance, des phénomènes observés chez des catégories de populations adultes, à savoir la variabilité des rapports au vote et à l'offre électorale.

Se pencher sur la production et les réceptions des programmes électoraux permet ainsi de saisir les représentations qui président à la constitution d'un programme et les appropriations variables qu'en font les électeurs, à l'aune de critères différents des logiques qui ont conduit à leur écriture.

---

arrondissement de Paris », *Hermès*, n°26-27, 2000

<sup>6</sup> Les appellations de ces différents conseils sont variables.

<sup>7</sup> CHAMPREDON Michel, *Les conseils d'enfants et de jeunes*, Dossiers d'experts, Editions « La lettre du cadre territorial », mai 1998, quatrième de couverture.

<sup>8</sup> BLATRIX Cécile, « L'apprentissage de la démocratie. Les conseils municipaux d'enfants et de jeunes », in *La politique ailleurs*, CURAPP, PUF, 1998, p. 73

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 83

## Présentation du terrain

Ce travail est basé sur l'observation de plusieurs campagnes électorales au sein de deux CME fort différents dans leurs structures, leur organisation et les moyens dont ils bénéficient. L'un est relativement ancien (10 ans), tandis que l'autre n'a que 3 ans, nous avons donc pu l'observer depuis ses débuts. Il est également fait de nombreux entretiens avec leurs acteurs, enfants et adultes.

### **Dans une grande ville du Nord, que nous nommerons Risselle**

Le CME y fut créé par une délibération du Conseil Municipal du 11 octobre 1999. Initialement pensé sur la base d'un mandat de 2 ans qui toucherait à la fois le primaire et le collège (CM2 et 6e), le CME était renouvelable par moitié tous les ans. Désormais, sont électeurs et éligibles les enfants inscrits dans les classes de CM1 et de CM2 des écoles publiques et privées de la ville, et les enfants de 9 à 11 ans adhérant des maisons de quartier, sans distinction de nationalité.

**Institutionnellement**, le CME relève de la Direction de la Démocratie Participative et de la Citoyenneté, sous la responsabilité de Marie-Hélène D. et est animé par trois animatrices territoriales : Caroline T., Caroline C. et Murielle. Il y a une élue municipale déléguée au CME, Madame Véronique B.

Ce CME lillois est en réalité la fusion de dix CME correspondant aux dix quartiers de la ville administrativement établis. Ainsi, les enfants élus sont les représentants de leur quartier. Trois structures fondamentales régissent l'organisation du CME :

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*<sup>10</sup> ».

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 élu(e)s dans leur mandat. Les séances plénières de bilan permettent aux jeunes élu(e)s de dresser le bilan des actions réalisées durant l'année écoulée.

Dans les 48 écoles concernées par les élections, mais aussi dans les maisons de quartier et centres sociaux, les animatrices proposent leur propre « sensibilisation » aux élections; elles peuvent intervenir directement, ou envoyer le DVD officiel du CME qu'il revient aux adultes responsables de diffuser.

L'élection est suivie de l'organisation d'une « journée de formation » destinée aux nouveaux élus et organisée par les services de la mairie. Nous revenons sur ces points dans le développement.

### **Dans une commune péri-urbaine du Nord de 4 000 habitants, que nous appellerons Fringalant**

située à équidistance de Lille et Lens.

La création du CME y est plus récente : les premières élections ont eu lieu en décembre 2009 et ont été initiées par la nouvelle majorité de gauche élue en 2008.

Y sont électeurs les enfants résidant la commune et inscrits en CE2, CM1 et CM2. Y sont éligibles les enfants résidant la commune et inscrits en CM1 et CM2. Le mandat des élus est de 2 ans et le CME est renouvelé par moitié chaque année pour remplacer les élus partis en 6e.

**Institutionnellement**, le CME relève de l'adjointe à la citoyenneté, à la démocratie participative et au logement, madame Charline L., dont les propos sont largement reproduits ici. Il est animé par une animatrice, d'abord Amandine, aujourd'hui Marylin.

Les élus sont officiellement investis par le maire quelques jours après leur élection, et juste avant le 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.

<sup>10</sup> Règlement intérieur du CME de Risselle, document de la ville de Risselle

Les élections ont lieu dans le cadre scolaire. La première année, en 2009, le maire et son adjointe à la démocratie participative se sont eux-mêmes déplacés dans chaque classe pour expliquer leur démarche et permettre aux enfants de poser les questions qu'ils souhaitaient. Les instituteurs sont par ailleurs libres de prolonger le débat avec leurs élèves. Nous avons eu l'opportunité de suivre sur deux années l'ensemble de la procédure électorale dans deux classes, l'une de CM1 (celle de Monsieur Laurent T.), l'autre de CM2 (celle de Monsieur Guy M.), de la fabrication des programmes électoraux au bilan post-électoral.

## *I De la nécessité d'élaborer un « bon » programme*

Dans le cadre des CME, il est rapidement fait comprendre, et avec insistance, **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.** Autrement dit, une « bonne » élection est celle dont le vainqueur est celui qui parviendra à convaincre les autres du bien-fondé de ses idées (A). Pour ce faire, à différents moments du processus se déroulant en amont de l'élection, de nombreux acteurs, en plus des enfants candidats, sont amenés à intervenir pour réaliser ces programmes et participer d'une lecture programmatique des élections (B).

### *A/ Le programme, élément central du processus électoral*

Si les adultes prenant part au CME ont conscience de la diversité des rapports au vote en évoquant le fait que certains électeurs puissent voter sur d'autres critères que ceux mis en avant par les candidats et supposés correspondre au domaine d'action du CME, ils insistent particulièrement sur la contribution d'un vote sur enjeux à la réussite du scrutin. A Fringalant, Guy M. prévient : « *vous votez pour un projet plus que pour une personne* », tandis qu'à Risselle, Murielle indique qu'« *on vote pour un projet, on ne vote pas pour une personne. Normalement* ». Ainsi, **les électeurs sont incités à choisir leurs candidats 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<sup>11</sup> » et l'appropriation des « *meilleurs territoires*<sup>12</sup> » 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 sur un pied d'égalité. Cette conception rappelle la façon dont les Républicains ont tenté de propager leurs idées aux débuts de la IIIe République, en s'assurant que les élus, par opposition aux notables qui monopolisaient jusque là les postes électifs, ne tirent plus leur autorité politique de leur autorité sociale<sup>13</sup>; leurs ressources, qui étaient principalement l'estime sociale, de par les emplois qu'ils distribuaient et la notoriété dont ils jouissaient dans leur territoire, étant souvent issus de familles anciennes attachées à un lieu, et considérées comme « naturelles », se prolongeaient en ressources politiques, à une époque où le suffrage universel, naissant, ne permettait pas encore une compétition électorale politisée, professionnalisée et basée sur des programmes<sup>14</sup>. Ainsi, le discours des adultes encadrant les CME semble être le prolongement de l'idéal républicain tel qu'il fut promu à la fin du XIXe siècle. En retour, les individus soudainement devenus électeurs doivent apprivoiser le vote, qui fait l'objet d'une appropriation lente et d'une véritable acculturation, exercée ici sur un temps très court, puisque, au mieux, les « sensibilisations », si elles font l'objet de la venue d'animatrices ou d'élus puis d'une discussion avec l'instituteur<sup>15</sup>, ne durent que quelques heures.

En amont de l'élection, la réalisation des programmes est la condition sine qua non de l'organisation du scrutin. Charline L., adjointe au maire à Fringalant, nous fait comprendre que l'existence des programmes conditionne celle des élections : « *il faut avoir les programmes de*

<sup>11</sup> « *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

<sup>12</sup> « *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

<sup>13</sup> OFFERLE Michel (dir.), *La profession politique, XIXe-XXe siècles*, Paris, Belin, 1999

<sup>14</sup> OFFERLE Michel, *Un homme, une voix ? Histoire du suffrage universel*, Paris, découvertes Gallimard, 1993

<sup>15</sup> Le mot reprend ici tout son sens, puisque les instituteurs étaient initialement chargés d'« instituer » la République.

chaque ticket, et on pourra tout donner le 27 octobre pour que ça commence ». A Risselle, aux enfants des écoles ayant accepté la venue des animatrices du CME pour les sensibiliser est proposé la diffusion d'un DVD dans lequel apparaissent enfants élus les années précédents, sélectionnés moins pour leur représentativité que pour leur capacité à correspondre au « bon » élu tel qu'on souhaite le promouvoir, c'est à dire évoquant des projets à développer; ainsi de celui-ci proposant « *des lois pour protéger l'environnement* » et d'« *aider les pauvres, car ils vivent dans la rue et c'est pas bien* »; celui-là propose « *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'* ». 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. 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<sup>16</sup> », 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 » de la manière dont doit s'organiser la structure par une application guidée des textes. 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 en clore le sens donné aux individus.

Juste avant que ne se déroule l'acte de vote proprement dit, les élus présents à Risselle mettent également l'accent sur le point central que constitue le programme : Walid H. indique : « *en tout cas, j'espère que vous avez bien préparé cette élection, que tous ceux qui se sont présentés... qu'il y a un bon programme pour l'école* », tandis que Véronique B. 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* ». De même, le directeur de l'école dans laquelle nous nous trouvons ce 11 janvier 2011, donne les dernières consignes aux électeurs : « *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* ».

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 L., à Fringalant, n'imagine pas que ce choix se fasse autrement pour les candidats inconnus des électeurs : « *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 plait à eux* ». C'est pourquoi, principalement à l'égard de ceux que les candidats devront convaincre car leur étant inconnus, la rédaction d'un programme s'avère nécessaire.

#### A Fringalant, sur la nécessité de présenter un projet

<sup>16</sup> 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 », *Hermès* n° 4, pp. 93-95

Monsieur T., directeur de l'école et enseignant en CM1, fait venir au tableau les élèves qui souhaitent se porter candidats au CME. Seuls six restent assis. On constate alors rapidement qu'il y a plus de candidats qu'il n'y aura d'élus.

Les élèves se mettent par tickets (un garçon/une fille) et se resserrent tous.

Monsieur T. demande qui les CE2, CM1 et CM2 vont choisir : « *Pierre parce que c'est le plus grand ? Claire parce qu'elle a un gilet en peau de lapin..?* »

Les élèves, unanimement, expriment leur désaccord.

Monsieur T. : « *Donc votre travail aujourd'hui, c'est...?* »

Mailys : « *on fait la campagne électorale* ».

**Tidu : « Exactement, c'est à dire prendre les idées et les mettre sur une feuille. 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 : 'votiez pour moi parce que je suis beau' ? ».**

Après l'élection, dans la classe de Guy M., celui-ci questionne : « *maintenant que vous avez des élus, qu'est-ce qui a se passer ? Quelles vont être vos attentes envers les élus ?* » Une élève lui répond : « *faire leur programme* ». « *Voilà, faire leur programme* », conclut-il. Autrement dit, **les promoteurs des CME postulent une politisation élevée des électeurs, au sens où ceux-ci feraient de leur bulletin de vote l'expression d'une opinion basée sur des enjeux proprement « politiques »<sup>17</sup>, en tout cas l'expression d'une opinion correspondant à une offre politique reçue dans les mêmes termes, comme si l'offre politique était reçue de manière homogène par l'ensemble des électeurs, et que ceux-ci feraient leurs choix en fonction des projets des candidats tels que ceux-ci les ont formulés.** Ce postulat, qui revient à nier la diversité des rapports au vote, est évidemment faux<sup>18</sup>. Il permet surtout de définir quelles sont les représentations que se font les adultes encadrants d'une « bonne » élection.

Nous demandons à une candidate son avis sur le comportement des électeurs. Mona<sup>19</sup> semble 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 :

Mona : ***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, donc euh...***

**Tu crois qu'il vaut mieux voter pour les programmes que pour les connaissances ? Voilà. C'est sûr que la**

<sup>17</sup> Il est difficile de coller une étiquette proprement politique aux enjeux soulevés dans les CME, dans la mesure où ils traitent de thématiques relativement consensuelles, telles que l'environnement ou l'accompagnement des personnes âgées, donnant davantage l'impression d'une vision aseptisée du monde social, dépourvue de clivages sociaux et politiques, au sens traditionnellement partisan. Cependant, nous considérerons comme politiques les thèmes mis en avant par les candidats. Comme l'indique Daniel Gaxie, « *les problèmes politiques sont en réalité ceux que le personnel politique définit ou se voit imposer comme enjeux et qu'il constitue comme tels. L'attention accordée aux événements politiques ne peut dès lors se limiter au seul 'jeu politique', mais s'étend nécessairement aux thèmes débattus au sein du champ politique* », *Le cens caché, op. cit.*, p. 47

<sup>18</sup> On retrouve ainsi, dès l'enfance, des phénomènes observés chez des catégories de populations adultes, à savoir la variabilité des rapports au vote. Voir ainsi Daniel Gaxie, *Le cens caché*, Paris, Seuil, 1978. Sur la question plus spécifique du rapport des enfants au programme électoraux dans le cadre CME, se reporter à notre communication : « *De la réception guidée de programmes politiques à la multiplicité de leur appréhension : l'exemple d'une campagne électorale au sein d'un conseil municipal d'enfants* », XIe congrès de l'Association Française de Science politique, Section thématique 32 « Faire et défaire les programmes. Coproduction et réception des programmes politiques », Strasbourg, septembre 2011

<sup>19</sup> Le père de Mona est agrégé de philosophie et directeur de l'UFR de philosophie de Lille 3

**personne, on s'en fiche.** Comme par exemple, Erwann, y en a qui l'aiment pas, mais y en a plein qui ont voté pour lui certainement parce que son programme il est bien quoi.

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.

Aujourd'hui, les manuels de morale et d'instruction civique 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 ses problématiques, voter et émettre à 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 Risselle : « vous allez représenter toute la ville, mais plus particulièrement les enfants »). Le vote doit être « libre, consciencieux, éclairé et désintéressé<sup>20</sup> », ce que garantit un électeur indépendant, désintéressé, qui ne se laisse pas « duper par les flatteries et les promesses de certains candidats<sup>21</sup> »

#### B/ Co-élaborations d'un « bon » programme

Dans le cadre de CME, les programmes ne sont pas rattachées à une idéologie particulière telle qu'on pourrait en retrouver chez les adultes. Cela se ressent encore plus quand nous observons les activités et les thématiques de travail qui leur sont dévolues : les séances de travail sont souvent tournées vers 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 et 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. 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.** On s'étonnera dès lors assez peu de la relative simplicité formelle des programmes électoraux. « pour leur programme, on leur demande 5 lignes. Non, 5 points, pas plus hein... » nous confie Charline L., à Fringalant. Dans cette commune, nous avons pu observer la sensibilisation aux CME par une présentation des enjeux d'une élection par les instituteurs. Ainsi, dans la classe de Laurent T., nous apprenons que « opinion, c'est un mot important. Une opinion, c'est un avis sur quelque chose, et celui qui donne une opinion pense avoir avoir raison. Mais il se peut que personne n'ait raison ». En politique, « chacun est convaincu que son idée, opinion, est la meilleure, et pour cela, on a besoin de voter ». Dans ce discours est donc encore sous-entendue l'idée selon laquelle les électeurs, par leur vote, départagent des candidats dont les idées ont été clairement énoncées et comprises, et liront les programmes dans les mêmes termes que ceux avec lesquels ils ont produits.

Concrètement, les élèves travaillent leur programme par tickets (une fille/un garçon, afin de

<sup>20</sup> MEZIERES Alfred, *Education morale et instruction civique*, Paris, Librairie C. Delagrave, 1883, p. 129

<sup>21</sup> DELOYE Yves, *Ecole et citoyenneté*, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, Paris, 1994, p. 127

respecter la parité) et rédigent une profession de foi, c'est à dire la feuille qui sera exposée à la connaissance de tous, dont Laurent T. considère que l'espace doit être ainsi rempli : écriture des noms, prénoms, affichage d'une photo, quelques idées et un slogan. Margot indique qu'un slogan, c'est « une petite phrase qui dit « votez pour nous » ». Laurent T. : « oui mais on ne va pas écrire partout « votez pour nous » Il faut se distinguer des autres »

Lola : « il faut que les gens voient ce qu'on propose et qu'on veuille voter pour nous »

Laurent T. : « il faut trouver des phrases accrocheuses « des phrases-choc » : je veux qu'il y ait 2-3 idées, pas plus, **vos idées préférées, celles pour lesquelles vous avez envie de vous battre** ».

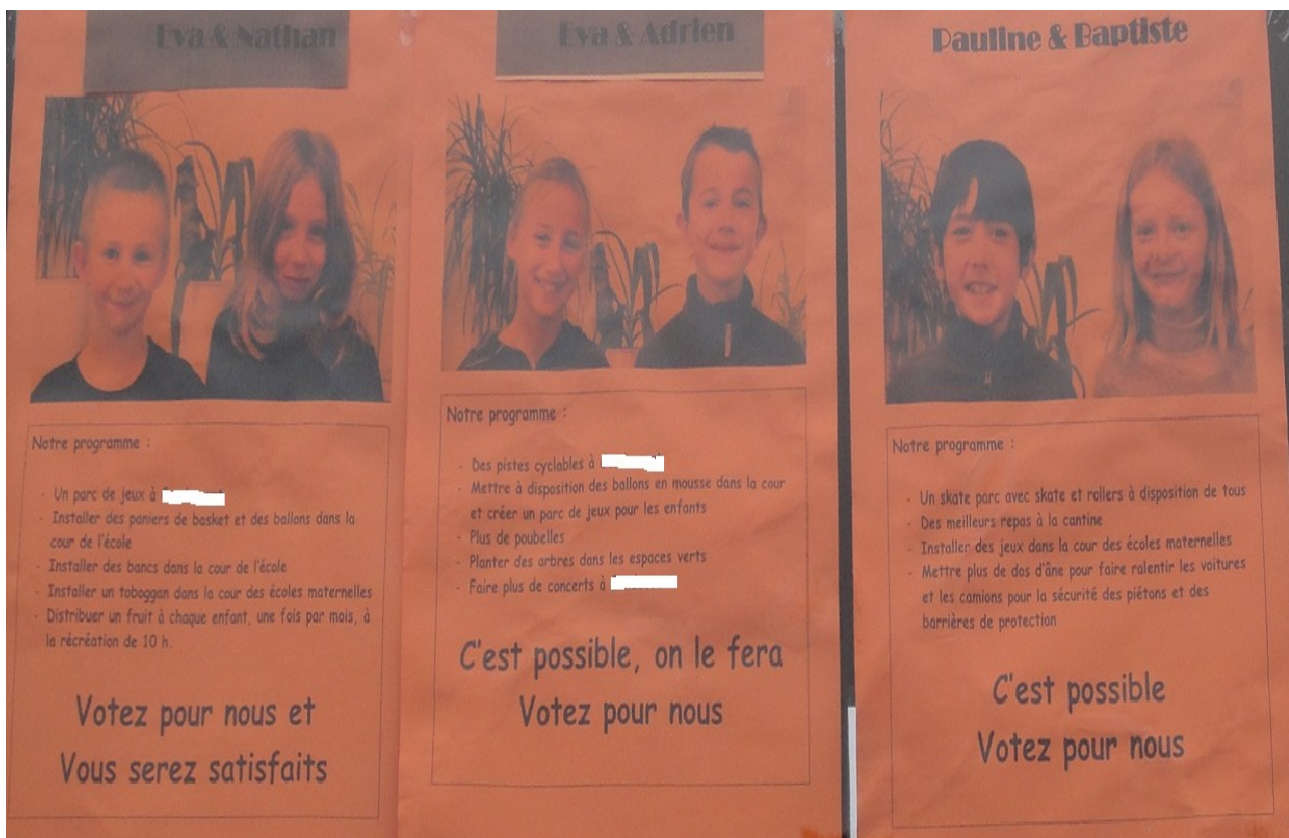
Nous remarquons encore ici que la compétition politique doit se jouer sur les « idées », idées qu'il convient de formuler de façon idoine : Laurent T. prend la feuille d'un de ses élèves au hasard et énumère le début des phrases : « mettre », « mettre », « construire », « refaire », « planter », « améliorer ». L'instituteur veut faire remarquer à ses élèves que ce ne sont que des verbes à l'infinitif : « est-ce une bonne idée ? Qu'est-ce que ça veut dire ? »

Lola : « comme ça, elle dit pas « je » »

Laurent T. : « oui, mais surtout, ça montre un objectif, un but »

Axelle dit « on pourrait mettre « il faudrait » »

Laurent T. essaie de faire dire autre chose (un impératif : « mettons »). Il fait voter les élèves pour leur formulation préférée entre « mettre » et « il faudrait mettre ». Quelques minutes passent. On ajoute la proposition « mettons ». Il fait venir trois filles au tableau, chacune a une formulation favorite. Il leur fait rendre compte qu'elles veulent la même chose en fait, qu'il s'agit de la même idée, et que donc la formulation a son importance : « vous voyez, nous avons trois personnes, trois fois la même idée, et trois votes différents : la façon dont vous allez écrire vos phrases fait partie de la réussite ».



A Risselle, les candidats sont invités à se présenter une dernière fois face aux électeurs, juste avant le scrutin. Mona s'avance : « *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 [Risselle], c'est pour représenter ma classe, mais aussi l'ensemble des élèves de l'école M., et d'une certaine façon les enfants de la ville de [Risselle]. 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 ville en ville, souvent très polluée et sale, en faisant des campagnes d'affichage pour attirer l'attention des citoyens 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 proposerais 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** »*

Nous avons choisi de mettre en exergue ce discours eu égard aux réactions qu'il a suscité, plus que les autres : le directeur de l'école, Eric D, 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. Nous avons eu l'occasion de nous entretenir avec Mona, élue ce jour, et ses parents afin de revenir sur cette expérience : il apparaît que son élection a été préparée avec l'aide de son père, Philippe, après que Mona ait eu à subir une précédente défaite électorale lors du choix des délégués de classe :

Philippe : *\_ 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...*

Q : *\_ Tu t'étais présentée ?*

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...*

Q : *\_ 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 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.*

Q : *\_ Je me rappelle que tu as suscité les vivas du public 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 !*

Philippe : *\_ c'est une formule qui plait, forcément !*

Ainsi, 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. Toute voix obtenue est considérée comme une approbation des principes fondamentaux de son bénéficiaire. Les votes subissent ainsi une sorte

de transmutation du fait des appropriations dont ils sont l'objet. Les élus qui promeuvent l'action des CME renforcent cette tendance programmatico-centrée de la lecture des résultats : ainsi, le site Internet de la mairie de Fringalant 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 F., énonçait lors de la cérémonie d'investiture des nouveaux élus en décembre 2010 : « *toutes ces élections n'auraient pu avoir lieu sans l'adhésion de la communauté éducative, que je tiens à remercier, les enseignants, les éducateurs, les élus, la coordinatrice, et surtout 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* ».

Mais ces postulats démocratiques ne sont **pas propres aux instituteurs ou personnalités politiques. Les journalistes aussi** participent de cette illusion démocratique : quand ils veulent prendre de la hauteur et dégager les enseignements généraux d'un scrutin, ce sont aussi les images d'un candidat et d'un électeur informés, au fait des programmes présentés qui sont décrites : la Voix du Nord écrivait ainsi, le 23 décembre 2010, au lendemain de l'investiture du nouveau CME de Fringalant : « *au programme : beaucoup d'écologie et de développement durable sans oublier la nécessaire qualité des repas à la cantine et la création d'aires de jeu* »; nous pouvions en outre lire dans Nord-Eclair, le 12 janvier 2011 : « *il n'y a qu'à écouter les neuf candidats déclamer leurs professions de foi pour se convaincre de **la hauteur de vue** de ces jeunes pousses. Avec **des idées** comme « *participer au développement des réflexes écologiques* » (Mona, qui sera élue), « *faire des maisons aux sans-abris* » (Achile), « *distraindre les personnes qui passent la moitié de leur vie à l'hôpital* (Léo, élu au terme du scrutin), les apprentis édiles montrent qu'ils ont compris **le sens du mandat** auquel ils prétendent* ».

Ainsi, nombre d'acteurs adultes s'accordent pour voir dans le vote la manifestation d'une prise de position politique, l'énonciation d'une opinion politique et l'expression d'une préférence pour un candidat comme un assentiment donné à ses positions par la seule existence de « programmes », dont on suppose qu'ils déterminent avant toute autre chose les orientations des électeurs. Du début du processus électoral, où il est indiqué aux enfants que l'élection se joue sur un programme, jusqu'à la manière dont les scrutins sont relatés dans la presse locale, l'intérêt des électeurs pour les propositions des candidats, leur raisonnement dans les mêmes termes que ceux des candidats, ou leur adhésion aux principes énoncés par les candidats sont postulés. Il semblerait en réalité que les adultes qui encadrent le processus projettent en son sein leurs représentations idéales du fonctionnement démocratique : celui dans lequel un degré élevé d'intérêt pour le scrutin permet une coïncidence entre une offre électorale et l'expression des électeurs.

En réalité, tout se passe comme si les électeurs avaient voté à deux reprises : une première fois à partir de leurs propres critères d'évaluation, divers et parfois fort éloignés de la logique politique qu'on leur accorde; puis une seconde fois, au moment de l'interprétation des résultats, lorsque les adultes interprètent les chiffres globaux en prêtant une volonté politique homogène à chacun des électeurs. Ces décisions individuelles sont en quelque sorte homogénéisées par le travail symbolique des adultes, qui en viennent à réduire électoralement pensable sur la seule base des programmes. Ce modèle correspond assez à celui du citoyen modèle érigé en exemple par les promoteurs des CME, mais s'avère empiriquement peu vérifié.

## *II Les inégalités sociales face à la réception des programmes politiques*

Contrairement aux idées reçues selon lesquelles les CME s'adaptent aux enfants dans la mesure où ils traitent préférentiellement de secteurs d'activités considérés comme les intéressants davantage, et que donc leurs votes correspondent également à la coïncidence entre une offre politique émise et reçue dans les mêmes termes, on a également, dans ce cadre, des types de réception différenciés d'un individu à un autre. Il est ainsi courant de constater à cette échelle d'observation différents niveaux de compétence politique, de l'électeur « modèle » qui ne sera pas rappelé à l'ordre par les encadrants (instituteurs, fonctionnaires de mairie), à l'électeur « incompetent », 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 (A). Il apparaît dès lors que la capacité à se repérer face aux programmes élaborés dans les CME suppose de maîtriser un ensemble de compétences inégalement distribuées (B).

### *A/ Des appropriations différenciées des programmes politiques*

Dans le cadre de l'élection d'un CME, notons que les enfants ne se voient pas offrir la possibilité de ne pas voter : ils arrivent classe par classe dans le bureau de vote et sont sommés de voter. Là aussi, 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. Le cas de l'abstention volontaire -par opposition à l'abstention involontaire, due à une absence pour maladie-, n'est donc pas envisagé; d'ailleurs, comment pourrait-elle être imaginée dans la mesure où l'élection porte en elle-même son propre intérêt ?

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 appropriaient, nous avons voulu savoir si les électeurs avaient effectivement fait coïncider leur vote avec une offre à laquelle ils adhéraient. 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 largement minoritaires : rares sont ceux qui, comme Léo à Risselle -par ailleurs candidat et élu-, nous ont indiqué qu'ils avaient voté « *pour un programme auquel [il] espère[ait] que ça pourrait marcher, et un programme auquel [il] sait[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* ». D'autres électeurs ont certes effectué un choix en se basant sur l'offre électorale, mais **en mobilisant davantage des critères affectifs**, comme Anaïs :

\_ Est-ce que tu peux me dire en fonction de quelles idées tu as voté ? Qu'est-ce qui a décidé ton choix ?

\_ « Euh... Mon cœur ! »

\_ Ton cœur !?

\_ « Oui ! »

\_Et y avait pas un point de programme particulier ?

\_« Si ! *Rendre service aux autres !* ».

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.

**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 plus, 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 « *euuh... 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, malgré tout obligatoire, 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*

\_Tu as voté un peu au hasard tu crois ?

\_Oué

\_Tu connaissais quelqu'un parmi les candidats ?

\_Non

\_Et les discours d'avant, ils ne t'ont pas convaincue ?

\_Non ».

A Fringalant, une élève nous 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 »** que l'on impute traditionnellement aux sondages d'opinion. 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. Ces sondages, par le réveil et la stimulation d'un comportement grégaire des individus, feraient converger les électeurs vers le candidat qu'on croit être en tête.

Anne-Sarah, pour sa part, **se réfère au modèle parental** pour remédier à ses hésitations : « *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...* »  
Moyniez : 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 M. T, et*

*pour chez Madame B., et ben Pierre il m'a conseillé* ». Comme l'indique son instituteur, Guy M, « *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* ». La réaction des élèves les plus proches de l'idée selon laquelle il faille faire son choix en fonction d'un programme présenté participe également de la stigmatisation sociale de ceux qui procèdent autrement. 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<sup>22</sup>

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...).

En reprenant le travail de trois élèves de la classe de Guy M, à Fringalant, qui étaient censées jouer les « journalistes<sup>23</sup> » 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<sup>24</sup> ». Nous pouvons ajouter à ce constat désenchanteur que dans la seule classe de Guy M., 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. Nous avons pu, au cours de notre terrain, observer les mêmes formes de résistance ou de malentendus à différentes étapes du fonctionnement des CME : ainsi, à Risselle, lors de la « journée d'intégration » proposant des séminaires sur des thèmes considérés comme « citoyens », rares sont les élus à pouvoir nous restituer, même vaguement, les informations qu'on leur a données.

En calquant à notre terrain les résultats de la sociologie de la réception des biens symboliques, il est clair que tout message 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 du message. Ce qui contribue à masquer cette évidence, c'est l'existence de messages prétendument « universels » ou « magiques » dont la signification et la valeur intrinsèques s'imposeraient d'elles-mêmes, toujours et partout, comme si on les traitait comme des produits finis sans prendre en compte leurs modes de production et de réception. 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

<sup>22</sup> Armand et Michèle MATTELARD, *Histoire des théories de la communication*, Paris, La découverte, 1995

<sup>23</sup> 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.

<sup>24</sup> Ce qui n'empêche pas d'avoir été séduit par l'une ou l'autre de leurs idées.

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.

### *B/ Un "cens caché" dès l'enfance*

En poussant plus loin l'analyse et en allant au delà du simple constat selon lequel les enfants sont inégaux face aux pratiques induites par le CME en raison de ce que nous pourrions appeler une politisation inégale, il s'agit désormais de dégager les composantes de cette politisation. En empruntant le vocabulaire de Daniel Gaxie, le degré de politisation chez les adultes dépend en premier lieu de la connaissance phénoménologique du champ politique, c'est à dire de la connaissance de ses acteurs et de ses enjeux. Dans le cadre des CME, dans la mesure où ceux-ci ne mobilisent pas d'idéologie et sont structurellement moins complexes qu'un modèle adulte, cette seule compétence recouvre largement les attendus de la structure et permet déjà d'opérer une distinction nette entre ceux qui maîtrisent et ceux qui ne maîtrisent pas cette connaissance. La politisation semble ainsi dépendre du degré auquel les enfants ont le sentiment de se retrouver dans les événements qui ponctuent le déroulement des élections et l'organisation des réunions de travail. L'aptitude très inégalement partagée à donner un sens à ces événements fait que, faute de pouvoir l'acquérir, certains enfants sont comme submergés par le contenu des informations qu'ils reçoivent et tendent à s'en désintéresser. En reprenant les théories de la communication et en l'appliquant aux programmes électoraux, composante de la connaissance phénoménologique du champ politique infantin, toute production est codée, selon des déterminants matériels, discursifs, iconographiques... mais le décodage à la réception peut ne pas correspondre à l'encodage des émetteurs<sup>25</sup>; ainsi, il n'y a pas forcément « *identité immédiate* », il peut y avoir « *méprises* », « *distorsions* », qui résultent de « *l'asymétrie entre les codes de la « source » et du « récepteur »* ». Les CME étant une extension du champ politique, et, corrélativement mais dans une moindre mesure, du langage politique spécifique, les événements qui s'y déroulent doivent nécessairement être pensées dans les termes de ce langage. C'est à partir d'un système symbolique spécialisé que le déroulement de la compétition politique est vécu par adultes qui encadrent ou couvrent l'action des CME.

Ces décalages dépendent eux-mêmes de facteurs sociaux qu'il faut maintenant analyser. L'état actuel de nos recherches n'a pas encore permis d'étudier en profondeur les CME par une approche socio-culturelle. Cependant, les nombreuses observations et les quelques entretiens que nous avons déjà pu réaliser au domicile des élus et de leurs parents laissent déjà apparaître des régularités. Il apparaît qu'en réalité, nous pouvons donc constater dès l'enfance, dans le cadre de CME, des tendances lourdes relevées par la science politique, à savoir la variabilité des rapports au politique, variabilité fortement corrélée à la position sociale du milieu familial des enfants, éléments cette fois déjà observables chez des catégories de population encore exclues légalement du droit de vote<sup>26</sup>.

Dans le cadre des CME, deux niveaux sont à analyser : les élections proprement dites et le travail en séances. A Risselle, les élections se déroulent au niveau des quartiers de la ville, ce qui permet d'atténuer l'homogénéité sociale des élus, ce que nous confirme l'une des animatrices, qui ne constate pas dans la représentation du CME un prolongement de la réussite scolaire. Cependant, les élections ne se déroulent 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

<sup>25</sup> DAYAN Daniel, *Les mystères de la réception*, Le débat n° 71, pp. 146-162

<sup>26</sup> Daniel Gaxie, *Le cens caché*, op. cit.

niveau de la discipline comportementale, bien plus exigeante à Risselle-centre que dans ce quartier du sud. Si le mode d'élection permet une représentation sociale assez variée, les inégalités ressurgissent 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. Loubna, souvent distraite en séance, nous indique qu'elle ne « *comprend pas très bien* » ce qu'on lui demande, la conduisant à se désintéresser des débats et à admettre elle-même se sentir « *un peu perdue* » avant de nous signaler qu'elle vit seule avec sa maman guinéenne non francophone. A l'inverse, pour reprendre le cas de l'école M. à Risselle-centre que nous avons largement développé, les trois élus de ce jour, Salim, Léo et Mona, ont respectivement des parents chirurgiens-dentistes, directrice de cabinet d'un élu et informaticien, et enseignants du supérieur. Ces parents nous ont tous indiqué des modes de vie similaires quant au suivi de l'actualité, notamment à la radio, l'abonnement de leur enfant élu à une revue de vulgarisation scientifique ou d'actualité, des convictions politiques parentales fortement ancrées, et des débats sur l'actualité organisés au moment des repas, par exemple.

Les remarques de Loubna correspondent en fait à une manière de faire de nécessité vertu, qui consiste à minimiser sa mise à l'écart d'un domaine dont elle est objectivement exclue par manque des ressources culturelles et sociales pour le comprendre. Bien qu'élue, elle accepte de déléguer la force de son mandat à des camarades mieux armés qu'elle. Dès lors, cette exclusion, d'autant plus efficace qu'elle est une auto-exclusion, fonctionne comme un véritable cens caché au niveau enfantin : là où le cens fonctionnait comme un mécanisme légal d'exclusion, les inégalités culturelles excluent sans le dire une partie des enfants du CME. Comme chez les adultes, si, légalement, le cens a disparu, et si compétition politique est théoriquement ouverte à tous, dans les faits, seule une minorité d'entre eux dispose des repères nécessaires à la compréhension du monde politique : il existe toujours un coût d'entrée dans le champ politique, qui n'est plus d'ordre pécuniaire mais culturel et social.

Il apparaît donc que certains enfants sont mieux armés que d'autres pour être d'abord élus au sein des CME; puis, une seconde sélection s'opère en séances de travail entre ceux qui maîtrisent le vocabulaire et les connaissances valorisés et ceux qui ne disposent pas de cette compétence politique transposée à l'univers des enfants. Dès lors, si la diversité sociale est conservée et valorisée au niveau représentatif, elle prend la forme d'une inégalité au niveau participatif. On retrouve ainsi au niveau enfantin des phénomènes déjà largement observés chez les populations adultes. Les CME, qui sont souvent définis par leurs promoteurs comme « *un apprentissage citoyen de tous les jours*<sup>27</sup> », « *un lieu d'éducation civique vivante et complémentaire à l'action de l'école et des associations*<sup>28</sup> », « *une instance de participation*<sup>29</sup> », « *une contribution à la formation du jeune citoyen*<sup>30</sup> » ne font en réalité que révéler plus tôt les inégalités de politisation dépendant elles-mêmes d'inégalités sociales. Seulement, dans ce cas, nous pouvons peut-être supposer que ces inégalités peuvent encore largement se modifier dans la mesure où il s'agit d'une participation octroyée par les élus, et que celle-ci ne constitue que la seule forme connue de participation politique des enfants, qui, plus tard, découvriront que la démocratie offre d'autres possibilités d'expression politique.

---

<sup>27</sup> Discours du maire de Fringalant en conseil municipal, 16 décembre 2010

<sup>28</sup> « 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

<sup>29</sup> Entretien avec Caroline T., animatrice au CME de Risselle, le 18 décembre 2008

<sup>30</sup> Règlement intérieur du CME de Risselle, document de la ville de Risselle

A travers l'exemple des CME, nous avons ainsi tenté de montrer que les programmes électoraux, en dépit des balises placées par les adultes encadrants pour orienter les enfants vers une réception proprement programmatique des programmes, et contrairement à l'idée selon laquelle les CME, de par les sujets qu'ils traitent, seraient « naturellement » adaptés aux enfants et susciteraient leur intérêt, suscitaient des appréhensions diverses épuisant un éventail assez étendu d'électeurs-types, de celui qui, conformément au modèle idéal du citoyen, vote sur enjeux selon une opinion intimement construite, à celui qui, à l'inverse, se désintéresse des affaires dont on dit qu'elles le concernent et s'en remet dès lors au hasard ou aux votes des autres.

Ces inégalités d'expression dans la participation sont fortement liées à l'origine sociale et aux pratiques culturelles des jeunes élus et électeurs. Plus un enfant sera familier de la prise de parole en public -en des termes socialement valorisés-, de l'écoute régulière de l'actualité sur les chaînes d'informations, de discussions autour de thématiques qui font la trame de l'actualité quotidienne, de relations privilégiées avec ses parents lui permettant d'évoquer avec eux son projet au CME, et moins l'univers politique dans lequel il entre lui paraîtra ésotérique. Il semble que l'existence même de structures formées sur des canons proches des modèles adultes assure aux dominants une partie des conditions de leur reproduction.