

# Congrès AFSP Paris 2013

## Section Thématique 35 : La socialisation politique des enfants : pour un réexamen empirique et transdisciplinaire

Damien Boone, CERAPS, [damien.boone@yahoo.fr](mailto:damien.boone@yahoo.fr)

### « La politique par le bas » des enfants : représentations enfantines de l'action publique dans les Conseils municipaux d'enfants

Comment les enfants parviennent-ils à exprimer des différences sociales et politiques ? La question peut paraître incongrue tant le mythe de « *l'innocence politique des enfants*<sup>1</sup> » est persistant et donne à l'association entre enfance et politique un caractère hérétique. Cependant, la sociologie a montré que la jeunesse est une réalité multiple et hétérogène<sup>2</sup>, dont les représentations politiques, pour peu qu'on adopte une méthodologie adéquate pour les déceler, notamment en utilisant des critères d'identification du politique plus souples que ceux traditionnellement utilisés pour déterminer le degré de compétence politique des individus « ordinaires »<sup>3</sup>, apparaissent de façon précoce<sup>4</sup>, et permettent d'identifier des idées, des opinions politiques et des représentations socialement différenciées sur le monde<sup>5</sup>, qu'on les appelle « *compétences enfantines*<sup>6</sup> », ou « *sens social*<sup>7</sup> », il est possible de spécifier des rapports proprement enfantins à l'ordre politique, celui-ci étant notamment déterminé par sa capacité à offrir des situation conflictuelles<sup>8</sup>.

Au même titre que d'autres instances qui ont éclos depuis une vingtaine d'années (conseils de quartiers, les conseils d'anciens ou les conseils d'étrangers), les conseils municipaux d'enfants (CME) consistent en une extension du champ de la démocratie représentative. Apparus « officiellement » en 1979 dans une commune du Bas-Rhin, les CME se présentent avec un double objectif : permettre à leurs jeunes membres de s'exprimer sur des problèmes qui les concerneraient directement, et servir d'apprentissage politique en se frottant à une citoyenneté « grandeur nature ». Ils permettent l'existence d'une structure à destination d'enfants, généralement scolarisés en CM1 et CM2 (soit entre 9 et 11 ans), afin que ceux-ci s'expriment sur des idées qu'ils souhaitent défendre. Les CME sont dès lors présentés comme une « *première expérience citoyenne* », une « *école de la démocratie* », une « *innovation démocratique* ». Les CME laissent ainsi penser qu'ils constituent *a priori* le lieu idéal de l'expression des compétences politiques enfantines évoquées précédemment. Cependant, divers processus aboutissent paradoxalement à un évitement de la parole politique : le poids des représentations portées sur l'enfance et la méfiance des parents vis à vis de toute forme de « *manipulation* » ou d' « *endoctrinement* » engendrent l'évincement des discussions potentiellement conflictuelles, le confinement des jeunes élus dans des espaces où ils sont considérés « en apprentissage », réduits à soulager la misère de façon individuelle *via* des actions philanthropiques, et finalement empêchent toute expression d'intérêts sociaux et politiques divergents entre les

1 PERCHERON Annick, *Les 10-16 ans et la politique*, PFNSP, Paris, 1978, introduction : « L'innocence politique des enfants », pp. 11-46

2 BOURDIEU Pierre, « La jeunesse n'est qu'un mot », in *Questions de sociologie*, Les éditions de minuit, 2006 [1984] pp. 143-154

3 JOIGNANT Alfredo

4 PERCHERON Annick, *L'univers politique des enfants*, Fondation nationale des sciences politiques, Armand Colin, 1974

5 THROSSELL Katharine, « Tous les enfants de ma classe votent Ségolène », *Agora Débats/Jeunesses*, n°51, 2009, pp. 65-78 ; LIGNIER Wilfried et PAGIS Julie, « Quand les enfants parlent l'ordre social. Enquête sur les classements et jugements enfantins », *Politix*, 2012/3, n° 99, pp. 23-49

6 RAYOU Patrick, *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, Patrick Rayou, PUF, 1999

7 ZARKA Bernard, « Le sens social des enfants », *Sociétés contemporaines* n°36, 1999, pp. 67-101

8 HAMIDI Camille, *La société civile dans les cités. Engagement associatif et politisation dans des associations de quartier*, Economica, coll. « Etudes Sociologiques », 2010

enfants, si bien que le discours sur leur innocence aboutit à effectivement ce qu'il énonce.

C'est pourquoi les extraits de discussions que nous reproduisons dans cette communication ne sont pas à proprement parler issues de séances de travail au sein de CME : ils résultent de l'assemblée générale de l'Association Nationale des Conseil d'Enfants et de Jeunes<sup>9</sup> (ANACEJ) qui a eu lieu à l'automne 2012 à Lille pendant deux journées, dont une matinée au cours de laquelle les enfants élus ont été invités à suivre des ateliers au cours desquels leur étaient proposés des exercices pratiques. En dehors de ce contexte habituel, nous avons été autorisé à participer à un atelier en compagnie d'une jeune animatrice pour enfants à qui nous avons pu expliquer nos attentes et ainsi permettre des discussions avec les enfants cherchant les montées en généralité et les liens concrets avec une dimension « politique », bien que cette notion pose de nombreux problèmes quant à son caractère normatif. L'atelier dans lequel nous nous sommes retrouvé a permis, à partir d'un exercice proposé aux élus, d'observer de quelles manières et selon quelles conceptions les enfants parviennent à exprimer des intérêts, des préférences, en somme des formes de classements sociaux, soit un exercice que nous aurions eu bien du mal à mettre en œuvre en situation « normale » lors de nos observations habituelles : dans le cas présent, sans élu, et sans animateur officiel de CME, les enfants et nous avons été à l'abri de toute surveillance de des propos exprimés.

L'exercice proposé aux enfants était le suivant : il fallait s'exprimer autour de la notion d'« inégalité », tenter de la définir, l'exemplifier, et se demander comment réagir, en tant qu'élus, si on y était confronté. Pour aider les enfants dans cette tâche, leur étaient proposés quelques mots inscrits sur un tableau, à partir desquels ils pouvaient développer leur pensée : « santé », « handicap », « égalité », « richesse », « logement », « solitude », « accès aux soins », « discrimination », « mauvais choix », « injustice », et « SDF ».

Nous allons d'abord revenir sur quelques précautions méthodologiques que nous avons adoptées quant à un tel travail avec des enfants, en revenant sur les notions de « politique » et de « compétence », qu'il convient de questionner, avant de développer l'importante capacité de différenciations sociales et politiques entre enfants qu'un tel exercice, fait d'interactions et prenant en compte les catégories de jugements des enfants<sup>10</sup>, permet. Il apparaît alors que se déterminer collectivement sur un projet à accomplir s'apparente à une des premières expositions enfantines aux conflits qui structurent leur environnement : en nécessitant de mobiliser des compétences qui font appel à leur propre vécu et en les confrontant entre eux, les enfants expriment des différenciations politiques dont le mode de construction semble déjà fort marqué par leurs brèves expériences personnelles.

---

9 Initialement, deux structures, qui ont fusionné en 1991 pour donner naissance à l'ANACEJ, assuraient la promotion des conseils de jeunes : l'*association nationale des conseils municipaux d'enfants* et la *Convention des villes pour les conseils de jeunes*, créées en 1987 pour accompagner le développement croissant des Conseils d'enfants et de jeunes. Les statuts de l'ANACEJ indiquent qu'elle « a pour objet de regrouper toute personne morale ou physique ayant pour but de promouvoir toute structure, notamment les Conseils d'Enfants ou de Jeunes, permettant la reconnaissance de l'enfant et du jeune comme partenaire à part entière dans la vie de la cité. Ce but s'inscrit dans une démarche de réflexion globale sur le statut de l'enfant dans notre société, en référence à la Convention Internationale des Droits de l'Enfant adoptée par l'Assemblée Générale de l'O.N.U. le 20 Novembre 1989, ratifiée par la France le 2 Août 1990 » (Statuts de l'ANACEJ suite à l'AG du 19 mai 2010 <http://anacej.asso.fr/wp-content/uploads/2010/04/Statuts-et-reglement-interieur-19-05-10-.pdf>)

10 À ce titre, nous nous inspirons de l'article fondateur de Bernard Zarka sur le « sens social des enfants » (voir note 7), récemment actualisé par la démarche de Wilfried Lignier et Julie Pagis (voir note 5).

## Retour sur quelques précautions méthodologiques

Dans le cadre d'une étude sur la socialisation politique des enfants, le concept de compétence politique semble très utile et est d'ailleurs l'un des plus repris au cours de l'histoire des sciences sociales, afin d'évaluer la capacité à se repérer dans l'espace politique, à partir de quelques critères de référence. On comprend donc aisément qu'il est aussi l'un des plus controversés en raison de son caractère normatif puisque, pour les mêmes raisons qu'il a des vertus scientifiques, il contribue à définir pêle-mêle les représentations officielles de la démocratie représentative, la légitimité de la population à intervenir en politique, les inégalités entre les citoyens, le contrôle des représentants par les représentés ou la pertinence des sondages d'opinion. Dans un article récent<sup>11</sup>, Loïc Blondiaux revient sur diverses critiques du concept, notamment quant à l'idée selon laquelle la compétence politique serait une disposition individuelle mesurable, soit pour y découvrir une connaissance des faits politiques, soit pour tester leur cohérence, soit pour tester leur stabilité, sur des individus qu'il serait dès lors possible de classer par ordre de « mérite », celui-ci se définissant comme la capacité la meilleure possible à se repérer dans l'espace politique. John Zaller<sup>12</sup>, quant à lui, met en garde contre la tentation de mesurer la compétence politique *in abstracto*, sans se soucier du contexte dans lequel elle s'observe. Selon J. Zaller, le contexte dans lequel est produite une opinion influe directement sur le contenu même de cette opinion. Il ressort de ces développements que la compétence politique, en tant que propriété individuelle, ne peut être appréhendée par le chercheur lors d'une simple interaction de face à face. Les opinions sont toujours le produit de la rencontre « *entre un ensemble d'attitudes plus ou moins stables (...) avec un contexte d'actualisation qui peut varier*<sup>13</sup> », ce qui n'empêche pas que certaines opinions soient plus stables.

Il convient ainsi de questionner la notion de compétence politique en appréhendant la culture politique des individus non pas de façon individuelle, comme une propriété, mais de la traiter au niveau des interactions ordinaires et des contextes de groupes, comme l'ont par exemple fait Nina Éliasoph avec des individus peu politisés<sup>14</sup>, ou Wilfried Lignier et Julie Pagis spécifiquement avec des enfants<sup>15</sup>. La prétention à déterminer les opinions, croyances, attitudes ou valeurs des individus, indépendamment des contextes de leur accomplissement pratique, en se focalisant uniquement sur une évaluation des niveaux d'information ou de connaissances des citoyens, passe à côté des dimensions sociale, relationnelle et située, du processus d'élaboration du politique.

Cette dimension relationnelle de l'expression et de l'élaboration du politique semble fort intéressante pour qui travaille sur des individus peu politisés (au sens où nous l'entendons quand nous évoquons la notion de compétence politique dans son sens traditionnel) comme les enfants, dans la mesure où les modalités de saisie traditionnelle de la politisation, que ce soit au sens d'intérêt pour la politique, ou au sens de Jacques Lagroye<sup>16</sup>, ne sont pas opératoires : d'autres outils de repérage doivent alors s'imposer, sous peine de ne rien pouvoir observer. Idéalement, nous aurions souhaité partir d'une définition du terme « politique » « par le bas », produite par les acteurs eux-mêmes. Mais cette qualification est aussi problématique dans la mesure où cette auto-labellisation peut être variable et empêcher ainsi de se doter des moyens de comparer ces

---

11 BLONDIAUX Loïc, *Faut-il se débarrasser de la notion de compétence politique ? Retour critique sur un concept classique de la science politique*, Revue Française de Science Politique 2007/6, volume 57, pp.759-774

12 ZALLER John, *The nature and origins of mass opinion*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992

13 BLONDIAUX Loïc, *Faut-il se débarrasser de la notion de compétence politique ? Retour critique sur un concept classique de la science politique*, art. cit., p. 765

14 ÉLIASOPH Nina, *L'évitement du politique. Comment les américains produisent l'apathie dans la vie quotidienne*, Economica, 1998, 2010 pour la traduction française

15 LIGNIER Wilfried et PAGIS Julie, « Quand les enfants parlent l'ordre social. Enquête sur les classements et jugements enfantins », art. cit.

16 Jacques Lagroye a défini la politisation comme une « *requalification des activités sociales les plus diverses, requalification qui résulte d'un accord pratique entre des agents sociaux enclins, pour de multiples raisons, à transgresser ou à remettre en cause la différenciation des espaces d'activités* », in Jacques LAGROYE (dir.), *La politisation*, Belin, 2003, pp. 360-361

fluctuations<sup>17</sup>. Dès lors, il nous apparaît très délicat de refuser toute définition du politique *a priori*, en dépit de nos idéaux théoriques.

Notre justification d'une définition élargie de la politisation ne se limite pas à cet aspect pratique. En effet, les approches centrées sur l'existence d'un ordre politique spécialisé, selon lesquelles un discours n'est politisé que lorsque cet ordre est explicitement invoqué ou que des acteurs issus de ce champ se font les porteurs du discours, courent le risque du légitimisme, faisant « *juge des frontières du politique ceux qui ont intérêt à maintenir ces frontières dans un état propre à perpétuer leur domination*<sup>18</sup> », comme le souligne Jean Leca. Nous risquerions à nouveau de tomber dans le piège normatif : en mettant l'accent sur le caractère autonome et spécialisé du champ politique, on est par construction conduit à faire le constat de la distance que les profanes entretiennent avec cet univers, et donc à participer de l'évaporation du politique chez les enfants, en prenant pour acquise l'idée que les enfants affirmant ne pas saisir les enjeux d'un « problème » sont « incompetents ». Prendre cette incompétence supposée pour la cause du problème, c'est ignorer de quoi elle est l'effet. Or, la « compétence » ou l'« incompétence » ne se déterminent pas à partir des propriétés individuelles mais entre les individus : c'est dans les interactions que sont favorisées ou empêchées les possibilités de s'exprimer ou d'agir.

Mais, de fait, il semble bien que nous ne pouvons entièrement nous affranchir d'un point de vue partiellement normatif. Il est vrai que la sociologie politique et de la science politique s'interrogent essentiellement sur la signification politique, et donc collective, des phénomènes observés. L'étude des processus de socialisation politique n'échappe pas à cette règle, qui commande que l'on analyse le sens que les faits étudiés revêtent du point de vue du système politique. Ainsi, l'enjeu des travaux de socialisation politique, dès lors qu'ils quittent la simple mise en évidence de modes de transmission des opinions politiques au sein de la famille, reste bien la compréhension des moyens et des mécanismes spécifiques par lesquels un système social assure l'intériorisation par ses membres d'un socle minimal de valeurs partagées leur permettant de vivre ensemble. Il y a là une forme de problème insurmontable.

C'est pour minimiser ce risque que Jean Leca propose de repérer le politique à sa fonction de résolution des conflits par un appel à des principes d'arbitrage extérieurs aux parties en présence, et tirés des valeurs centrales de la société. La notion de *conflictualité* permet d'opérer une première restriction parmi l'ensemble des éléments potentiellement politiques. Le politique n'apparaît bien que là où s'expriment des divergences d'intérêts et donc des rapports de forces. Les représentations et pratiques pertinentes pour l'analyse seront donc limitées aux représentations et pratiques liées à ces rapports de forces, quels qu'ils soient. Une seconde restriction peut ensuite être opérée sur la base du terrain d'enquête choisi par les différents travaux. En effet, en fonction des situations singulières, une pratique peut ou non avoir un sens politique, soit que l'individu lui en assigne un, soit que les relations sociales objectives dans lesquelles est placé le groupe auquel appartient l'individu lui donnent une portée politique.

Camille Hamidi, confrontée à des problèmes similaires dans son étude sur la politisation dans des associations aux buts *a priori* éloignés de la politique (couture, danse orientale...) se réfère également aux principes de conflictualité et de montée en généralité, c'est à dire aux principes généraux devant régir une société : « *précisions qu'à notre sens, la « montée en généralité » n'implique pas nécessairement de référence à l'idée d'un bien commun, mais simplement un travail de désingularisation du discours qui peut opérer selon différentes logiques, et la conflictualisation ne suppose pas de mobiliser un registre discursif revendicatif ou contestataire, mais « simplement » d'identifier des forces opposées organisées sur la question en jeu. On considèrera qu'il y a politisation du discours dès lors que ces deux éléments sont réunis*<sup>19</sup> ». À partir du moment où nous

17 HAMIDI Camille, *La société civile dans les cités. Engagement associatif et politisation dans des associations de quartier*, Economica, 2010, notamment le chapitre 6

18 LECA Jean, « Le repérage du politique », *Projets*, 71, 1971, p. 15

19 HAMIDI Camille, *La société civile dans les cités. Engagement associatif et politisation dans des associations de quartier*, op. cit., p. 170

ne retenons ni l'indicateur de la labellisation politique par les acteurs, ni celui de la mise en relation avec les catégories socialement construites comme politiques, une telle démarche paraît s'imposer nécessairement, même si nos idéaux théoriques nous indiquaient le contraire. Ces définitions amènent à observer dans le discours des enfants des processus de politisation bien plus fréquents que ceux qu'une définition objectiviste inciterait à retenir. En ce sens, elles conduisent à relativiser le constat de la distance au politique, quand bien même la distance au champ politique spécialisé est bien réelle.

En procédant de la sorte, et dans le cadre de l'exercice demandé ici aux jeunes élus, il nous semble que nous déplaçons la focale sur les échanges enfantins relatifs à la manière de réagir face à une inégalité, plutôt que sur la réaction elle-même, et que nous prenons une définition élargie du politique qui sied davantage aux représentations enfantines. Comme l'écrivent Julie Pagis et Wilfried Lignier, cette perspective revient à « *saisir les rapports enfantins à l'ordre social non pas au travers de leurs classements formalisés mais plutôt à partir de ceux-ci*<sup>20</sup> ». Ainsi, il s'agit d'éviter une posture d'évaluation quant à la pertinence supposée des paroles enfantines et de favoriser l'étude des manières de choisir et de construire ses choix et préférences, sans référence à des standards prédéfinis qui mesureraient un développement par rapport auquel ils seraient vus comme « en retard » ou « en avance ».

Au vu de l'ensemble des éléments considérés, c'est une transformation du mode d'appréhension de la compétence politique qui est ici proposée pour saisir les modalités de compréhension enfantines du politique : alors qu'elle a longtemps été étudiée « par le haut », c'est à dire à partir de critères de définition et d'évaluation de la politique des catégories dominantes, nous optons ici pour une approche « par le bas », soucieuse de la prise en compte des « *bricolages de sens et de pratiques mis en œuvre par les citoyens ordinaires*<sup>21</sup> », qui permet non seulement de saisir les formes profanes d'appropriation des formes dominantes de la compétence politique, mais aussi de prendre en compte l'intégration de ces pratiques profanes dans la définition dominante de ce que recouvre la compétence politique.

---

20 LIGNIER Wilfried et PAGIS Julie, « Quand les enfants parlent l'ordre social. Enquête sur les classements et jugements enfantins », art. cit., p. 27

21 *Ibid.*, p. 796

## Redistribuer ou laisser faire ? Comment les enfants expriment leur façon d'agir face à une inégalité

L'extrait reproduit ci-dessous les propos exprimés à partir de la question initiale de l'animatrice « à quoi pensez-vous quand on vous évoque une inégalité ? ». Rappelons que des mots sont inscrits au tableau pour orienter les réponses des élus, mais ceux-ci s'en détachent régulièrement et mettent en avant des notions originales, notamment sur les rapports entre filles et garçons :

**Ryan** [père électricien, mère « sans travail »] : « je pense que c'est pas pareil si on est une fille ou un garçon »

**Amandine** [père professeur de technologie en collège, mère professeure de SVT en collège] : Ben oui, c'est pas pareil, mais encore...?

**Mélanie** [père kinésithérapeute, mère pharmacienne] : Certains pays, ils traitent les femmes comme leurs chiens !

**Thomas** [père chef de chantier, mère employée de mairie] : Bah moi mon chien il est bien traité hein !

**Ryan** : Ben tu peux pas faire les mêmes trucs quoi, c'est une inégalité

**Animatrice** : qu'est-ce que tu veux dire précisément, Ryan ? Qu'on ne peut pas faire les mêmes métiers selon qu'on est un garçon ou une fille ?

**Ryan** : oui, voilà. Je vois mal une fille euh... faire un chantier par exemple, sur une grue.

**Thomas** : ahah c'est clair !

**Mélanie** : on n'en voit pas beaucoup, mais je ne vois pas pourquoi une fille serait pas capable de conduire une grue !

**Ryan** : parce que c'est un truc de garçon ! C'est un truc de garçon ! C'est trop dur ! (il regarde Thomas) Thomas ! Dis-le !

**Mélanie** : ben non c'est pas un truc de garçon (elle fait « non » de la tête), y a beaucoup de garçons qui le font mais c'est pas « un truc de garçon » (elle imite la façon de parler de Ryan et se tourne, comme Ryan l'a fait, vers Thomas pour le rallier à sa cause)

**Amandine** : en fait, les trucs de garçons, c'est ce qui est sale et moche !

**Ryan** : ah oui ben va dire ça à une femme de ménage !

**Amandine** : c'est moins salissant qu'une grue !

**Thomas** : c'est pour les forts. Les garçons sont forts. Hé, une grue, c'est plus lourd qu'un balai !

**Aglaré** [père cadre à la SNCF, mère professeure de français en lycée], (cherche à défendre Amandine) : ça se porte pas une grue... Quand t'es dans une grue, tu fais aller des boutons, et c'est moins fatiguant que passer l'aspirateur ou nettoyer une maison. Donc niveau force, et ben tu ferais mieux de savoir avant de parler

**Amandine** : voilà ! (elle sourit à Aglaré)

**Animatrice** : ça demande plus d'efforts d'être dans une grue ou de faire le ménage ?

**Aglaré** : ben quand t'es dans une grue, t'es assis et t'appuies sur des boutons, c'est cool ! Alors que faire le ménage, faut se lever, être à quatre pattes et voir la saleté des gens que tu connais pas alors... (elle se pince le nez, comme pour signifier la puanteur)

**Amandine** : alors voilà : femme de ménage, c'est plus dur que gru... grueur !

**Damien Boone (DB)** : On dit grutier. Est-ce que vous connaissez des gens dans votre entourage qui font ces métiers là ?

**Aglaré** : moi oui, ma grand-mère a fait ça, ben elle marche plus maintenant ! Ça l'a fatiguée.

**Ryan** : non moi j'ai un oncle qui fait des chantiers, mais pas dans une grue. C'est fatiguant aussi.

**Amandine** : en fait, y a des métiers fatigants pour tout le monde.

**Ryan** : ouais.

Ces premiers propos exemplifient ce qui constitue une tendance permanente des échanges de ce jour :

\_d'abord, le fait que les propos se forment de manière relationnelle. Les enfants donnent leur avis en se regardant mutuellement, en cherchant du regard des soutiens ou en défiant ceux qui ne sont pas du même avis, par d'amples gestes du bras ou des mouvements de tête. Ils repèrent assez rapidement ce que pense chacun et adaptent leur comportement en conséquence. Par exemple, Mélanie, qui exprime rapidement son désaccord avec Ryan sur l'existence supposée d'activités typiquement masculines ou féminines, s'adresse d'abord à Ryan en le regardant. Ryan persévérant dans ses propos, Mélanie se tourne vers Thomas, comme pour se prévaloir d'un soutien. Ryan ne changeant pas d'avis et Thomas abondant dans le sens de son camarade masculin, Mélanie achève ce bref échange bras croisés, en regardant ostensiblement dans une autre direction que celle où se trouvent les deux garçons. De la même manière, Aglaé et Amandine, sur la même longueur d'onde (Amandine complète à un moment la phrase d'Aglaé), se sourient mutuellement lors de chaque intervention pour signifier leur accord, mais aussi leur opposition aux autres.

\_Les enfants d'origine sociale proche ont tendance à se rapprocher, et à se positionner contre les enfants d'autres milieux. Nous trouvons ici, d'un côté, Thomas et Ryan, dont les parents ont des activités plutôt manuelles, et, de l'autre, Amandine, Aglaé et Mélanie, dont les parents ont des professions intellectuelles.

La façon qu'ont les garçons de dénigrer ce qui est à leur yeux est assimilé à une activité « pour filles » est une manière de se positionner en position de supériorité sur elles, par une supériorité de classe vis à vis d'activités discréditées, à laquelle se greffe une supériorité de genre : filles contre garçons, d'autant plus au cours d'une discussion initiée sur la base de différences supposées entre les capacités sociales deux sexes. Quand Ryan interpelle Thomas en supposant que ce dernier a le même avis que lui (« *Thomas ! Dis-le !* »), comme s'il savait ce que son camarade pense, doit-on considérer ce rapprochement sur une base « masculine » ou sociale ? Nous verrons plus tard que les alliances de genre semblent moins pertinentes que celles basées sur les conditions sociales d'existence.

\_Ryan et Thomas comprennent dans un premier temps la question de l'inégalité entre filles et garçons sur une base physique (« *C'est trop dur !* », « *c'est pour les forts* »), tandis que Mélanie semble ne pas l'avoir saisie en ce sens. La profession de leurs parents peut donner des pistes quant aux représentations des métiers que se font les enfants, avec du côté des garçons ici, des métiers manuels et physiquement prenants pour les pères, ce qui n'est pas le cas des mères (sans emploi et employée de bureau) et, du côté des filles, des parents qui n'ont pas d'activité physiquement éprouvante, ce qui les incite à évoquer les métiers sous l'angle de la compétence « intellectuelle ».

\_Les nombreux gestes auxquels ont recours les enfants peut paradoxalement indiquer l'importance de la question du langage chez les enfants. Wilfried Lignier et Julie Pagis soulignent « *le rôle crucial du langage*<sup>22</sup> » : les enfants ne sont pas tous dotés du même vocabulaire et ne sont ainsi pas en mesure de s'exprimer de la même manière. Là où certains s'expriment avec aisance (comme Aglaé, qui nous donne de nombreux détails sur la profession de ses parents, ce qui nous permet d'avoir beaucoup d'indices pour évaluer sa position sociale), d'autres s'expriment plus difficilement (il nous a par exemple été difficile de saisir ce que faisait la mère de Ryan, avant de comprendre qu'elle était sans activité, mais Ryan ignore son niveau d'études ou si elle a déjà travaillé auparavant). L'attitude de Mélanie envers les deux garçons (bras croisés, regardant ostensiblement ailleurs) peut ainsi signifier qu'elle cherche « *à dire avec le corps ce qu'[elle] ne [dit] pas -ou en tout cas pas encore à ce stade de la discussion- avec des mots*<sup>23</sup> ».

Ces premiers échanges illustrent l'idée que les discussions entre enfants sont traversées par des conflits, des luttes de classements, basés sur des intérêts sociaux différenciés, à rebours de

22 LIGNIER Wilfried et PAGIS Julie, « Quand les enfants parlent l'ordre social. Enquête sur les classements et jugements enfantins », art. cit., p. 27

23 *Ibidem*.

l'image d'une enfance homogène et imperméable aux divisions sociales, et ces différences servent de fondement aux prises de position des enfants. Analyser celles-ci suppose toutefois de connaître les capacités discursives des enfants, qui peuvent avoir du mal à identifier les mots qui leur sont proposés sur le tableau. Par exemple, ce que recouvre le terme « SDF » prête à confusion chez certains :

**Amandine** : « Quand t'es handicapé, y a des gens qui t'entourent, t'as un fauteuil roulant. Par contre, quand t'es SDF, t'est tout seul »  
**Ryan** : « y a des handicapés, ils se remettent de leur handicap hein »  
**Léa** (père « travaille pour le nucléaire », mère représentante en assurances) : « c'est ceux qui travaillent au lieu d'aller à l'école »  
**Thomas** : « c'est ceux qui sont exploités, les esclaves »

Il est ainsi difficile de déduire de la seule parole des enfants l'expression d'une opinion sur l'ordre social : celle-ci dépend de leurs inégales ressources et capacités langagières, même dans ce cas précis où des mots sont proposés sans que les enfants n'aient du coup à les formuler eux-mêmes. Il est toutefois nécessaire que soient identifiés pour chaque enfant sa compréhension et des termes et les significations que chacun leur accole. Ce travail d'identification est loin d'aller de soi : d'une part parce que la signification des termes pose problème; d'autre part parce que même s'ils sont identifiés, les enfants ne les interprètent pas de façon similaire et, pour ce dernier cas, ils permettent de pointer les perceptions sociales qu'en ont les enfants. Le cas des SDF est à ce titre éclairant : après quelques explications, les enfants identifient tous que les SDF sont des personnes qui n'ont pas de logement et qui, dès lors, vivent dans la rue. Les notions de « *clochard* » et de « *mendiant* » sont alors spontanément mobilisées par plusieurs enfants pour qui ces termes sont plus familiers. Le prolongement de la discussion sur les SDF fait apparaître une opposition entre deux conceptions du « statut » de SDF.

*Responsabilité/mérite individuels vs Responsabilité/déterminisme social(e)*

**Zoé** [père informaticien, mère assistante sociale] : les SDF, on parle d'eux, mais si on dit SDF, on parle de logement, domicile c'est un logement, c'est inégal que les SDF aient pas de logement.  
**Maxime** [père chef d'entreprise, mère avocate] : oui mais comment ils sont devenus clochards ? Peut-être qu'ils ont fait des bêtises !  
**Zoé** : c'est pas ça qui est important ! C'est inégal d'être SDF !  
**DB** : inégal par rapport à quoi ?  
**Zoé** : ben par rapport à ceux qui ont un logement !  
**Thomas** : y en a qui sont riches et qui ne font pas des dons  
**Maxime** : (grogne, incompréhensible au début). Moi mes parents me disent que quand on veut s'en sortir, on s'en sort, et qu'en travaillant ça ira.  
**Zoé** : ah ouais ! Genre on reste dans la rue par plaisir ?  
**Maxime** : ben non c'est pas ça, c'est pas marrant d'être clochard, mais y a dû y avoir un problème au départ !  
**Zoé** : oui, une injustice tiens, c'est marqué au tableau : (elle parle fort et marque un arrêt entre chaque syllabe) IN-JUS-TICE.  
**Amandine** : ce que tu comprends pas, c'est que tout le monde peut devenir SDF, puis t'as des problèmes de sang  
**Aglæ** : je ne tiens pas à avoir des hommes morts dans la rue  
**DB** : Zoé, tu fais quelle différence entre inégalité et injustice ?  
**Ryan** : c'est pareil !  
**Zoé** : une inégalité, c'est quand des choses sont pas pareilles. Une injustice, c'est quand des choses



sont pas pareilles non plus, mais..

**Ryan** : oui, tu dis la même chose quoi !

**Zoé** : mais laisse-moi finir ! Une injustice, c'est quand on peut expliquer l'inégalité par euuuuh... une raison où t'y es pour rien quoi, je sais pas comment dire.

**Animatrice** : tu veux dire qu'une injustice, c'est dû à des causes qui dépassent les choix personnels, qui ne sont pas de notre ressort ?

**Zoé** : oui... comme là on parle des SDF, c'est une inégalité, mais c'est aussi une injustice, parce qu'on choisit pas de faire SDF, c'est pas comme un métier.

Intéressons-nous particulièrement aux propos de Zoé et Maxime : les représentations qu'ils portent sur les SDF sont à rapprocher des configurations sociales dont ils ont l'expérience, notamment *via* la profession de leurs parents : l'évocation de la responsabilité individuelle est dans ce cas précis le fait de Maxime, dont les parents ont des activités à responsabilités (encadrement et représentation, « *mon père est un entrepreneur* », nous dit-il fièrement). Quand les enfants expriment des différences sociales, ils le font ainsi en partie à partir de représentations entendues en famille, en particulier par leurs parents<sup>24</sup>.

Maxime et Zoé utilisent tout deux une appellation différente pour désigner une même réalité (« *SDF* » et « *clochard* », Maxime utilisant ce mot avec un air condescendant en agitant la main droite comme pour indiquer le dédain), qui semblent correspondre à deux visions différentes des façons de « devenir » SDF : pour Zoé, l'inégalité que constitue le fait de ne pas avoir de logement est aussi une injustice dans la mesure où elle considère que cet état ne relève pas de la responsabilité individuelle. Ce n'est pas par choix que l'on devient SDF, c'est une situation qui est subie, à l'inverse du choix d'un métier; pour Maxime, être « *clochard* » relève de la responsabilité individuelle : c'est certainement parce qu'ils ont « *fait des bêtises* » que les SDF sont à la rue, puisqu'il affirme, comme un proverbe, que « *quand on veut s'en sortir, on s'en sort* », ce à quoi Zoé suggère ironiquement qu'on est « *dans la rue par plaisir* ». On voit clairement dans le cas de Maxime que la représentation qu'il se fait des SDF est héritée de principes véhiculés par ses parents (« *moi mes parents me disent que...* »), qui semblent privilégier l'importance de l'action individuelle sur les causes sociales des problèmes : les principes énoncés par les parents trouvent alors une application concrète : si des personnes sont à la rue, c'est qu'elles n'ont pas voulu faire autrement; en ce sens, de son point de vue, il n'est pas foncièrement « *injuste* » de se retrouver dans cette situation. À l'inverse, Zoé estime que, quelles que soient les circonstances qui amènent un individu à la rue, c'est une « *injustice* », et peu importent les raisons individuelles (« *c'est pas ça qui est important !* »), et Amandine estime que « *ça peut arriver tout le monde* », ce qui laisse entendre que d'autres facteurs que les seules contraintes individuelles peuvent mener à la rue.

Les notions de mérite individuel, de chance, de solidarité, se retrouvent quand sont évoquées des thématiques liées à l'argent. Se dessine à nouveau une opposition entre enfants favorables à un système de redistribution des richesses et enfants privilégiant la jouissance personnelle de l'argent gagné.

#### *Redistribution vs garder « l'argent qu'on a gagné »*

**Animatrice** : Vous allez à l'école, vous avez une maison. A-t-on un rôle par rapport aux autres ?

**Ryan** : non, les gens sont les mêmes

24 Comme l'écrivent fort justement Wilfried Lignier et Julie Pagis à propos des métiers qu'ils font classer, « *lorsque les enfants s'efforcent, en entretien, d'élaborer un classement à propos de métiers qui leur sont familiers, ils ont vraisemblablement toutes les chances de le faire à partir de petites phrases, des petits jugements sur ces métiers qui ont d'abord été prononcés, et parfois répétés, en famille, en particulier par des personnes dont la parole fait par excellence autorité à leurs yeux : leurs parents* », « Quand les enfants parlent l'ordre social. Enquête sur les classements et jugements enfantins », art. cit., p. 37

**Basile** [père décédé; beau-père maire d'une commune de 10 000 habitants, mère juge pour enfants]: on a comme un bonus, ça peut nous apporter un rôle

**Maxime** : si t'as envie, tu donnes. Mais c'est pas obligé.

**Animatrice** : qui doit lutter contre les inégalités ?

**Aglaé** : nous

**Amandine** : l'Etat

**Maxime** : les SDF

**Aglaé** : ben non, c'est les victimes

**Rayan** : mais faut aussi s'en sortir tout seul. Y a « mauvais choix » au tableau, ça fait partie de la vie, ça. On peut faire des erreurs. Et puis après on aura de la chance.

**Benjamin** [père sans emploi, mère femme de ménage] : ouais mais la chance, ça veut rien dire, c'est le hasard. T'y peux rien. C'est comme ta tête, t'y peux rien.

**Animatrice** : la chance, ça renvoie effectivement à plusieurs domaines : la chance d'être en bonne santé, la chance d'avoir de l'argent...

**Thomas** : La chance, c'est gagner au loto

**Benjamin** : voilà, mais c'est par hasard.

**Léa** : pas forcément. Si tu prends l'argent, ben l'argent, on sait que faut avoir un bon métier pour en avoir, donc faut bien travailler.

**Amandine** : ça n'a pas forcément de rapport

**DB** : Pourquoi tu dis ça, Amandine ?

**Amandine** : parce que mes parents, par exemple, ils sont profs, ils travaillent tout le temps, et ils ont pas beaucoup d'argent.

**Ryan** : ils dépensent trop !

**Amandine** : n'importe quoi !

**Léa** : bon et puis la santé, il suffit de se soigner

**Amandine** : c'est pas gratuit hein !

**Léa** : ben non c'est pas gratuit

**Amandine** : bon alors. C'est que c'est pas pour tout le monde.

**Ryan** : ben si c'est gratuit ! Des fois on paye pas avec ma mère !

**Amandine** : y a des médicaments gratuits, mais pas vraiment... C'est les autres qui payent. Mais moi je veux dire que si on doit être opéré par exemple, ça coûte cher.

**Maxime** : tu te soignes si t'as des sous hein, tu vas pas demander aux autres

**Aglaé** : ben si, c'est important ! Faut que ceux qui ont pas les sous se soignent quand même !

**Maxime** : avec quel argent ?

**Aglaé** : l'argent des gens généreux

Les questions relatives à l'argent que l'on gagne créent deux groupes parmi les enfants :  
 \_d'un côté, Aglaé, Basile, Amandine et Benjamin, évoquant la dimension aléatoire de la distribution d'argent (« *c'est le hasard. T'y peux rien* », « [mes parents] *travaillent tout le temps, et ils ont pas beaucoup d'argent* »), l'existence d'institutions de redistribution (« *l'Etat* »; la sécurité sociale ? « *y a des médicaments gratuits, mais pas vraiment... C'est les autres qui payent* »), la nécessaire aide à apporter envers les lus démunis financièrement (« *on a comme un bonus, ça peut nous apporter un rôle* », « *faut que ceux qui ont pas les sous se soignent quand même ! (...)* [avec] *l'argent des gens généreux* »);

\_de l'autre, Ryan, Maxime et Léa, plus sensibles à l'idée selon laquelle l'argent gagné doit être gardé pour soi, dans la mesure où il est le fruit d'efforts individuels (« *Y a « mauvais choix » au tableau, ça fait partie de la vie, ça* », « *l'argent, on sait que faut avoir un bon métier pour en avoir, donc faut bien travailler* »); ainsi, ceux qui gagnent moins d'argent le font par choix, et il n'est pas souhaitable que leur soit versé de l'argent qu'ils n'ont pas cherché à avoir eux-mêmes (« *tu te soignes si t'as des sous hein, tu vas pas demander aux autres* »). Si Amandine estime que ses parents, enseignants en

collège, n'ont « *pas beaucoup d'argent* », Ryan pense que c'est parce que « *ils dépensent trop* »; autrement dit, cela relève de choix individuels.

Ces oppositions entre enfants et les différences sociales qu'elles expriment se retrouvent quand, à la fin de l'atelier, l'animatrice repose la question initiale sur la façon d'agir face à une inégalité :

**Animatrice** : que faire quand on est face à une inégalité ?  
**Amandine** : on la corrige  
**Léa** : on regarde de qui c'est la faute  
**Amandine** : et après ? Tu laisses les choses comme ça ?  
**Ryan** : non mais attends euh... Elle veut dire qu'y a des moments où on peut rien faire ! Et puis d'habitude, y a quand même pas beaucoup d'inégalités, on n'est pas en Afrique !  
**Aglaé** : y a des riches et des pauvres, tu vois pas ça ? Y a des différences qui sont pas justes. Moi, j'ai un tonton il cherche du travail alors qu'il a des diplômes, ben c'est pas juste.  
**Ryan** : si tu fais pas d'études, tu peux rien faire plus tard  
**Aglaé** : mais il a fait des études, je te dis qu'il a des diplômes !  
**Animatrice** : oh oh, on revient à notre question initiale : que feriez-vous si vous étiez un élu face à une inégalité ?  
**Amandine** : il faut voir ce qui a causé l'inégalité, et on rectifie !  
**Maxime** : ben oui mais faut pas pénaliser les autres ! Si y a des gens qui manquent de sous, c'est pas la faute à d'autres gens !  
**Amandine** : ben si ! ben si ! Faut répartir les sous entre riches et pauvres  
**Maxime** : mais non, pourquoi tu veux prendre les sous des gens ?  
**Amandine** : c'est comme ça, c'est la solidarité !  
**Maxime** : ben oui mais... si on gagne de l'argent, c'est pour soi ! (Léa approuve de la tête)  
**Amandine** : l'Etat, il sert à quoi l'Etat ?  
**Maxime** : ben c'est l'Etat quoi, l'armée.  
**Amandine** : c'est pas que ça ! C'est aussi là pour aider ceux qui ne s'en sortent pas !  
**Aglaé** : faut avoir la gentillesse de donner plus de choses à des gens qui sont en manque.  
**Amandine** : plus de bâtiments pour héberger les SDF !  
**Maxime** : Mais s'ils peuvent pas payer ?  
**Amandine** : et ben on paye pour eux !  
**Maxime** (visiblement abasourdi) : mais !?!  
**Benjamin** (applaudit bruyamment Amandine) : ahah, c'est ça ! Bravo Amandine !  
**Ryan** (s'adresse à Benjamin) : t'es le seul à applaudir hein, t'as pas remarqué ?

On retrouve dans ces derniers échanges des éléments mis en exergue précédemment, notamment la recherche de soutiens et la caractère collectif des prises de position. Les oppositions dégagées précédemment entre mérite et déterminisme, entre individualisme et redistribution, se redessinent quand se pose la question d'une action concrète face à une inégalité. Même s'ils ne mobilisent pas les termes de « redistribution » ou d' « impôts », les propos énoncés par Amandine ou Aglaé font référence à un système qui s'en rapprocherait. Léa, Ryan et Maxime continuent de leur côté de défendre l'individualité des problèmes rencontrés et n'envisagent pas, dès lors, que soient aidées des personnes dont le choix est d'avoir moins d'argent : le bref échange sur l'Etat laisse entrevoir que Maxime souhaite le réduire à ses fonctions régaliennes, là où les membres de l'autre groupe aimeraient qu'il assure une fonction de répartition des richesses.

Les préférences exprimées par les enfants, si elles ne reprennent pas le vocabulaire « classique » des enjeux du champ politique, semblent toutefois pouvoir s'y insérer tant elles mettent en exergue des oppositions à propos d'exemples tirés de situations réelles qui suscitent des conflits et des échanges parfois tendus entre enfants, et que l'on pourrait assez aisément classer sur une échelle gauche/droite. Si les enfants, par leurs pratiques, restent effectivement à distance du champ politique spécialisé, leurs discours, exprimés dans un cadre relationnel entre pairs, font ressortir des intérêts sociaux différenciés, des forces opposées, des manières de défendre ses visions des problèmes et des façons de réagir face à un problème posé qui prennent en compte leurs brèves expériences et représentations acquises en famille. Au delà, en tentant d'élargir la prise en compte de la compétence politique aux manières de former un jugement, on se rend compte que ces jugements combinent héritages individuels et modalités propres à l'interaction en cours, cette dernière permettant notamment de susciter une dynamique propre dans les discussions enfantines sans qu'elles ne soient « perturbées » par des critères d'identification du politique « adultes ». Il nous semble alors que ce type d'expérience offre une intéressante réfutation des analyses cognitives de la compétence politique.