

# TABLE DES MATIERES

<b>AVANT-PROPOS .....</b>	<b>3</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>5</b>
1. DEUX INSTANCES PRIVILEGIEES : L'ECOLE ET LA FAMILLE.....	5
2. QUE RECOUVRE LA SOCIALISATION POLITIQUE ?.....	6
3. TRANSMISSIONS PARTISANES ET TRANSMISSIONS CITOYENNES.....	7
<b>I- LA SOCIALISATION POLITIQUE, UN CHAMP DE CONTROVERSES .....</b>	<b>9</b>
1. TRANSMISSION D'OPINIONS OU TRANSMISSION DE DISPOSITIONS ? .....	9
2. QUELS ENJEUX POUR LE SYSTEME POLITIQUE ? .....	10
3. LA FAMILLE, INSTANCE SOCIALISATRICE HEGEMONIQUE ? .....	11
4. INCULCATION OU INCORPORATION ? .....	12
5. UNITE OU PLURALITE DE L'INDIVIDU ? .....	14
6. QUELLES METHODES D'ENQUETE ? .....	14
<b>II- LA FAMILLE : LA SOCIALISATION POLITIQUE PARENTALE SURESTIMEE .....</b>	<b>17</b>
1. LA FAMILLE, QUELLE FAMILLE ?.....	17
2. L'INFLUENCE DES VARIABLES « LOURDES » SUR LES TRANSMISSIONS FAMILIALES .....	18
3. LE RENOUVELLEMENT DES INDICATEURS.....	20
4. LA FAMILLE EST-ELLE UN AGENT DE TRANSMISSION EFFICACE ? .....	24
<b>III- L'ECOLE : LA SOCIALISATION POLITIQUE SCOLAIRE OCCULTEE .....</b>	<b>27</b>
1. L'ECOLE, VECTEUR DE SOCIALISATION POLITIQUE ? .....	27
2. LE RENOUVELLEMENT DES PROBLEMATIQUES EN SOCIOLOGIE DE L'EDUCATION .....	28
3. ENSEIGNEMENTS POLITIQUES, CURRICULUM CACHE, RELATIONS SOCIALES SPECIFIQUES : DOMAINES A CARACTERE POLITIQUE DE L'ACTION SOCIALISATRICE DE L'ECOLE .....	30
<b>IV- DEVENIR CITOYEN A L'ECOLE ET EN FAMILLE .....</b>	<b>34</b>
1. QU'EST CE QUE LA CITOYENNETE A L'ECOLE ?.....	34
2. LES PRATIQUES SCOLAIRES EN MATIERE DE FORMATION A LA CITOYENNETE.....	36
3. LA FAMILLE PEUT-ELLE EDUQUER A LA CITOYENNETE ? .....	38
<b>V- L'ENFANCE OUBLIEE : L'EFFACEMENT DU SOCIALISE .....</b>	<b>41</b>
1. INTERROGER LES ENFANTS A-T-IL UN SENS ?.....	41
2. ENFANCE ET PSYCHOLOGIE GENETIQUE.....	42
3. POUR UNE PRISE EN COMPTE DES SPECIFICITES DE L'ENFANCE.....	43
4. CONFIGURATIONS DE SOCIALISATION ET PERCEPTIONS ENFANTINES.....	45

<b>VI- DEFIS ET PROBLEMES PERSISTANTS POUR LA RECHERCHE EN SOCIALIZATION POLITIQUE .....</b>	<b>48</b>
1. DES DELIMITATIONS VARIABLES DU POLITIQUE .....	48
2. MODELISATIONS EXCESSIVES ET MOYENS D'ENQUETE LIMITEES .....	50
3. LA QUESTION IRRESOLUE DES EFFETS A LONG TERME DE LA SOCIALIZATION POLITIQUE DE L'ENFANT ....	52
4. LA SOCIALIZATION POLITIQUE, UN CHAMP DE L'A-CUMULATION ? .....	53
<b>VII- AVANCEES ET RESULTATS DE LA RECHERCHE EN SOCIALIZATION POLITIQUE .....</b>	<b>56</b>
1. L'IMPORTANCE DE LA SOCIALIZATION POLITIQUE PRIMAIRE .....	56
2. LE ROLE AVERE DE LA FAMILLE ET DE L'ECOLE .....	57
3. LA CUMULATIVITE DES EFFETS DES CONFIGURATIONS DE SOCIALIZATION HOMOGENES.....	58
4. LE ROLE ACTIF DE L'INDIVIDU SOCIALISE.....	60
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>62</b>
<b>ANNEXES - ENCADRES BIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>64</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>67</b>

## AVANT-PROPOS

La « socialisation » est une problématique capitale des sciences sociales. Parfois connotée péjorativement, et alors critiquée comme un simple endoctrinement (notamment des enfants et des adolescents), la notion de socialisation (au-delà du vocable) demeure fondamentale pour ce qui relève de la formation et de l'évolution des identités.

Au sens fort, il s'agit d'inculquer à un individu des normes et des valeurs. Dans une acceptation plus large, il s'agit de tous les processus et de tous les mécanismes, touchant tous les âges de la vie, permettant à une personne de développer des relations sociales, de s'adapter et de s'intégrer à la vie sociale. D'un point de vue économique, il peut s'agir d'une option consistant à collectiviser (ou mutualiser) un risque, une action, des moyens de production. D'un point de vue sociologique, on entend généralement par là la construction des identités sociales et professionnelles<sup>1</sup>.

Ce qui nous intéresse ici, la « socialisation politique », c'est la transmission entre générations (et en particulier entre parents et enfants) des attitudes, des choix, des préférences, des symboles, des comportements politiques, des représentations du monde.

Deux postures peuvent être dégagées pour l'analyse de ces phénomènes identitaires cruciaux. La première consiste à insister sur les déterminants (classe sociale, Etat, formes de domination, etc.) des valeurs intériorisées par l'individu. La seconde, insistant sur la relative autonomie de l'acteur social, consiste à étudier les interactions et les interdépendances entre un individu et son contexte.

Dépasant avec discernement les bornes extrêmes de ce dualisme (d'une part, le déterminisme absolu des structures sociales, d'autre part, l'individualisation totalement atomisée de la société), Sophie Maurer nous propose un panorama synthétique des innombrables travaux (francophones et anglophones) qui ont été entrepris sur ces questions. D'emblée, elle souligne leur intérêt en rappelant que nous nous trouvons là au cœur d'interrogations très actuelles sur le « devenir civique et politique des jeunes générations ».

Doctorante à l'Institut d'Etudes Politiques de Paris, Sophie Maurer<sup>2</sup> nous livre une synthèse argumentée qui pourrait vraisemblablement constituer la matière d'un petit ouvrage de référence.

Ce dossier d'étude, d'essence théorique, fait état des débats, des oppositions, des controverses, des résultats d'enquêtes, qui nourrissent les réflexions. La socialisation « politique » est-elle un type particulier de socialisation ? Se limite-t-elle à la reproduction (ou, au contraire, au changement) des préférences politiques ? Passe-t-elle par un canal unique, ou par des vecteurs multiples ? Quelles sont les places et influences respectives de la famille, de l'école, des pairs (ou amis), des médias ? Y a-t-il inculcation inconsciente ou bien incorporation négociée ? L'individu, et en l'occurrence l'enfant, est-il un acteur raisonné de sa socialisation ou bien le réceptacle de normes qui lui seraient en quelque sorte imposées ?

---

<sup>1</sup> On reprend le sous-titre de l'ouvrage de Claude Dubar, *La socialisation. La construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991.

<sup>2</sup> Parmi ses publications, notons *Les chômeurs en action*, Paris, L'Harmattan, 2001, et rappelons ses contributions récentes aux publications de la CNAF : « Le mouvement des chômeurs de l'hiver 1997-1998 », *Recherches et Prévisions*, n° 61, 2001, pp. 3-17 ; « Les transmissions silencieuses dans les familles soninké en France », *Informations sociales*, n° 89, 2001, pp. 72-79.

Sophie Maurer présente les diverses méthodes d'approche et les divers courants d'appréciation. Revenant d'ailleurs à l'orientation première de Emile Durkheim – à qui on doit le succès sociologique de l'expression « socialisation » – elle ouvre la perspective, dépassant largement une série de travaux qui n'ont porté que sur la transmission des opinions partisans. Elle se situe explicitement dans ce qu'elle appelle une « problématique citoyenne » pour étudier tout ce qui relève de l'éveil à la vie sociale et de la formation à l'esprit civique.

L'argumentation commence par présenter et discuter l'importance de la famille, qui ne doit pas être comprise comme un « isolat social ». D'autres agents socialisateurs interviennent, au premier rang desquels on trouve l'école et les différentes expériences des élèves en contact avec des professeurs et éducateurs (qui ont également des opinions) et recevant des cours d'éducation civique. La grille de lecture retenue permet de présenter et de peser les théories et leurs résultats concernant l'instruction, la délégation des fonctions d'éducation, les transactions (terme central) entre enfants et parents, entre enfants socialisés et enseignants socialisateurs.

Dans son entreprise de bilan des connaissances sur le « processus interactif et multidimensionnel » de la socialisation enfantine, Sophie Maurer met particulièrement l'accent sur le rôle actif de l'enfant et de l'adolescent. En cohérence avec de nombreuses démarches (travaux issus de la psychologie du développement, ou bien encore constructions juridiques internationales sur les droits de l'enfant), elle souligne avec force que l'enfant n'est pas seulement un citoyen en devenir, il est aussi un acteur politique « au présent ». Ce bilan argumenté, ajusté à une conception ouverte et dynamique de la socialisation accordant une place centrale à l'enfant, se termine par une invitation à une plus grande écoute des enfants et à une évaluation de ces formes modernes de participation politique, de plus en plus institutionnalisées (conseils municipaux d'enfants, par exemple).

Ce dossier d'étude informe de conclusions d'enquêtes sur des sujets concrets tels que ce qu'on pourrait appeler l'héritage des opinions politiques. Quelques tableaux permettent par exemple de mesurer la relative similitude politique parents/enfants, insistant sur un élément déterminant, l'homogénéité du positionnement des parents (ce qui n'est pas toujours le cas...). Fondamentalement, on peut voir qu'il n'existe pas, pour reprendre l'expression heureuse de Sophie Maurer, de « *deus ex machina* » (la famille ou l'école) de la socialisation politique.

Avec une écriture particulièrement claire, pour un sujet à certains égards austère, Sophie Maurer nous rappelle que la socialisation n'est jamais une inculcation univoque, mais le résultat continu d'interactions enfants/parents, famille/école, amis/médias, etc. Parmi les questions opératoires posées, celle de l'équilibre et de la collaboration des différentes instances de socialisation, l'une pouvant compenser (ou soutenir) l'autre en cas de défaillance, est assurément une problématique importante pour la branche Famille de la Sécurité sociale, dans sa politique de soutien à la fonction parentale, et dans ses ouvertures partenariales pour la coopération des différents acteurs impliqués dans l'accueil et l'éducation des enfants.

**Julien Damon**  
**CNAF – Bureau de la Recherche**

## INTRODUCTION

A l'heure où, sous l'impulsion politique de certains décideurs, les questions liées à l'apprentissage de la citoyenneté reviennent au cœur du débat démocratique, un retour aux travaux menés sur la socialisation politique des enfants paraît nécessaire. Depuis près d'un demi-siècle, ces recherches ont en effet travaillé en profondeur la question des mécanismes à l'œuvre dans la transmission des opinions, attitudes et comportements politiques. Elles s'articulent ainsi pleinement aux interrogations contemporaines sur le devenir civique et politique des jeunes générations. Bien que pluridisciplinaire, la recherche s'est essentiellement concentrée dans le domaine de la science politique. C'est à l'examen critique de ces travaux politologiques qu'est consacré ce rapport.

Schématiquement, l'ensemble de ces travaux s'articule autour de trois interrogations principales : - comment se transmettent les connaissances et valeurs politiques au sein des différentes structures sociales en lien avec les enfants (famille, école, pairs, médias, etc.) ? - quelle influence les apprentissages politiques précoces exercent-ils sur les comportements politiques des adultes ? - quels liens ces apprentissages entretiennent-ils avec le fonctionnement général du système politique ?

On le verra, les réponses apportées à ces questions par les recherches anglo-saxonnes et françaises ont sensiblement varié dans le temps et en fonction des orientations théoriques qui les ont sous-tendues. Les changements radicaux de paradigmes qui ont animé ce champ de recherche rendent d'autant plus nécessaire l'évaluation des acquis et des lacunes des travaux menés jusqu'à présent.

Au-delà de la présentation des avancées scientifiques sur la socialisation politique des enfants, l'objet de ce rapport est également de mieux comprendre la nature des mécanismes mis en évidence et les enjeux politiques des questions soulevées. Qu'est-ce que les travaux sur la socialisation politique ont à nous apprendre sur les rapports de l'enfant à la politique ? Qu'est-ce qui se transmet (ou s'acquiert) au cours du processus de socialisation politique de l'enfant ? Comment les enfants hiérarchisent-ils les différents savoirs « hérités » ? Comment les processus d'apprentissage politique s'articulent-ils à des questions politiques touchant à l'ensemble de la société ?

### **1. DEUX INSTANCES PRIVILEGIEES : L'ECOLE ET LA FAMILLE**

Autant de questions auxquelles on tentera de répondre en resserrant la focale d'analyse sur deux instances spécifiques : la famille et l'école. Certes, une étude complète exigerait que l'on prenne en compte toutes les instances de socialisation rencontrées par l'enfant. Pour autant, ce choix se justifie par la spécificité de ces deux agences de socialisation. En effet, au contraire des médias, du contexte ou des pairs, elles ont pour fonction *socialement explicite*, et peut-être première, de former l'enfant, de l'éduquer, de lui transmettre un savoir et une expérience. En outre, par leur prégnance dans l'univers des enfants, ces deux instances semblent bien les plus pertinentes à étudier pour aborder les processus de socialisation à l'œuvre chez eux : il reste en effet toujours difficile de déterminer empiriquement la présence ou le degré d'imprégnation dans la vie de l'enfant du contexte ou

des discours médiatiques<sup>3</sup>, alors qu'au contraire, l'importance de la famille comme de l'école dans le quotidien des enfants, ne serait-ce qu'en terme de temps passé au sein de ces structures, ne peut être mise en doute. Enfin, se concentrer sur ces deux seules instances permet d'opérer un repérage plus fin des mécanismes présidant aux différentes formes de transmission politique.

Pour intuitivement évident qu'il puisse être, le sens accordé aux termes « famille » et « école » doit être précisé. Selon les travaux, ils sont en effet entendus soit comme désignant des structures sociales aux propriétés invariables et constantes, soit comme des instances singulières où se nouent des interactions spécifiques en fonction de la nature particulière de telle ou telle famille ou école. Le travail effectué pour ce rapport étant essentiellement fondé sur une recension des différentes recherches existantes, on ne pourra échapper aux généralisations naturalisantes sur *la* famille ou *l'école*. Pour autant, il convient de garder présent à l'esprit que les conclusions des recherches sont généralement tributaires des contextes singuliers dans lesquels elles s'inscrivent et que toutes ne parlent pas de la même famille, ni de la même école.

## 2. QUE RECOUVRE LA SOCIALISATION POLITIQUE ?

Si la socialisation désigne l'ensemble des mécanismes de formation de l'identité sociale des individus, il est nécessaire d'indiquer ce que recouvre le terme de socialisation *politique*, afin de délimiter les frontières du champ d'analyse pertinent. Le bornage de ce champ a toujours été sujet à un vif débat qui a vu s'affronter deux théories apparemment inconciliables : celle qui soutient qu'il existe une socialisation proprement politique reposant sur des mécanismes et transitant par des canaux distincts<sup>4</sup>, et celle selon laquelle, au contraire, le politique n'est que l'autre nom du social et qui nie l'existence d'une socialisation spécifiquement politique<sup>5</sup>. Il semble néanmoins possible ici de conserver certains éléments de ces deux conceptions diamétralement opposées, qui se révèlent en fait complémentaires si l'on distingue deux niveaux constitutifs du rapport des individus au politique.

Un premier niveau est constitué du *rapport à la politique*, c'est-à-dire à un univers spécialisé, dans lequel les concepts de parti, d'idéologie, d'élection, etc., ont une place déterminante. Sans doute les processus de socialisation au principe de la formation de ce rapport « étroit » peuvent-ils être distingués des processus généraux de socialisation. Parce qu'ils sont l'objet d'un travail de transmission spécifique de l'institution scolaire, qui se caractérise par une normativité *officielle* et quasi univoque dont le but avoué reste bien l'inculcation collective du respect des mécanismes démocratiques et des frontières légitimes de l'arène politique ; mais aussi parce qu'à la différence de « savoir-faire » tels que la politesse ou l'obéissance, ils ne sont pas eux-mêmes univoques et peuvent donner lieu à des interprétations distinctes et, éventuellement, conflictuelles de la part des différents agents socialisateurs. Par essence, la transmission des représentations à l'œuvre dans ce champ politique « resserré » est une transmission qui prend parti, quand bien même ne serait-ce que le parti de la « neutralité bienveillante » officiellement prônée par l'institution scolaire.

Un second niveau est constitué du *rapport politique* des individus au monde social, rapport qui englobe tout un ensemble de représentations qui débordent largement du champ politique au sens strict : représentations des divisions sociales, des rapports de classe, des mécanismes de privation et de distribution, hiérarchisation des conflits, mais aussi manières

---

<sup>3</sup> Une configuration famille-école homogène de type *A* pouvant toujours *fabriquer* des barrages cognitifs suffisamment puissants pour ne pas permettre à un message contextuel ou médiatique de type *B* d'ébranler le systèmes de normes ou de représentations transmis.

<sup>4</sup> Cf. notamment Percheron (1985, plus particulièrement p.173-178).

<sup>5</sup> Sur cette idée d'identité de l'ordre social et de l'ordre politique, cf. notamment Bourdieu (1980, p.236-250).

d'être et de faire qui *situent* l'individu<sup>6</sup>, lui assignent une place politique, et qui, sans être obligatoirement l'expression consciente d'une *prise* de position, font politiquement sens aux yeux des autres et des institutions. Indubitablement, les mécanismes aboutissant à la formation de ces représentations et de ces manières d'être et de faire ne peuvent être distingués des mécanismes généraux concourant à la construction sociale des individus, tout élément incorporé pouvant se voir transmuté en attribut politique, par l'action du sujet lui-même comme par la qualification extérieure.

Le premier niveau d'analyse appelle une réduction de la socialisation politique à la socialisation à *la politique*, cantonnée aux objets politiques, et donc à des contenus spécifiques relativement aisément identifiables. En revanche, le second niveau paraît ouvrir à l'infini le champ d'investigation, tout semblant pouvoir être politique. La notion de conflictualité permet néanmoins d'opérer une première restriction<sup>7</sup>. 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<sup>8</sup>. 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<sup>9</sup>. Il est donc nécessaire de ne pas détacher la délimitation de ce qui constitue ce second niveau d'analyse du travail empirique mené dans telle ou telle recherche.

L'analyse des processus de socialisation politique semble ainsi pouvoir se pencher à la fois sur les modes de transmission d'un certain nombre de valeurs et d'attitudes vis-à-vis d'objets appartenant au champ politique strictement défini, et sur ceux de représentations et de pratiques qui, sans être directement inscrites dans l'univers politique, peuvent être constitutives d'un rapport politique au monde social.

### **3. TRANSMISSIONS PARTISANES ET TRANSMISSIONS CITOYENNES**

Cette délimitation du champ *politique* couvert par les études de socialisation politique doit être complétée par la définition de l'objet privilégié des transmissions étudiées. Là encore, on voit s'affronter deux postures scientifiques. La première, adoptée par les premières enquêtes américaines, est encore la plus fréquente. Elle s'attache avant tout aux processus de socialisation politique définis au sens strict, c'est-à-dire aux mécanismes par lesquels parents et instituteurs transmettent des opinions politiques, des préférences partisans, des orientations électorales. La seconde, plus récente (bien qu'originellement choisie par Emile Durkheim<sup>10</sup>) et privilégiée notamment par les travaux portant sur l'école, délaisse au contraire ces objets pour se pencher sur les modes plus généraux sur lesquels les enfants apprennent ce qu'est le politique, quelles sont les valeurs portées par le système politique national auquel ils appartiennent et ce qui est attendu par la société de tout citoyen. Plutôt que de s'attacher à prédire le vote des adultes de demain, les travaux fondés sur cette

---

<sup>6</sup> Pour prendre quelques exemples aussi quotidiens qu'explicites, il est évident que des manières de parler, de s'habiller, de se nourrir, constituent autant de marqueurs sociaux de l'individu susceptibles d'être interprétés politiquement.

<sup>7</sup> Sur le caractère inhérent au politique de la notion de conflictualité, voir Leca (1973).

<sup>8</sup> Ce qui implique par exemple d'inclure dans l'analyse les représentations liées à la répartition *géographique, sexuelle* ou *professionnelle* des rôles sociaux.

<sup>9</sup> L'exemple du port du *tchador* par des lycéennes de religion musulmane en France permet de mieux comprendre cette distinction : il peut n'avoir qu'un sens *religieux* pour la jeune femme concernée et acquérir un sens *politique* en raison de la situation sociale spécifique dans laquelle se trouve la communauté musulmane française.

<sup>10</sup> Cf. notamment Durkheim (1992 [1903]).

approche cherchent à mettre en évidence les processus de formation de l'« esprit civique » et de modèles pluriels de la citoyenneté chez les enfants.

On tentera dans le cadre de ce rapport de traiter de ces deux approches, mais une place plus large sera réservée à la seconde. Les recherches sur les processus de transmission des *opinions* politiques ne sont bien sûr pas dénuées d'intérêt et sont toujours l'objet de débats scientifiques intenses dont on fera état. Néanmoins, la problématique privilégiée ici et entrant plus directement dans le cadre des préoccupations de l'Institution s'articule bien autour de la question du civisme, de la citoyenneté et de la manière dont la famille et l'école peuvent constituer des lieux efficaces d'apprentissage de cette citoyenneté. Ceci justifie les choix bibliographiques effectués, qui portent autant sur les travaux contemporains liés à cette « problématique citoyenne » que sur les œuvres classiques sur le caractère « hérité » du vote et des préférences politiques (l'ensemble des documents utilisés se trouvant réunis en bibliographie finale).

Ce centrage du présent rapport sur les apprentissages citoyens appelle d'emblée une précision supplémentaire. Il n'est pas question de tenter de déterminer ici quels sont les *meilleurs* modes de transmission citoyenne, ni les moyens utilisables par chaque instance pour optimiser son travail de transmission. Parce qu'elle est éminemment liée à une conception spécifique du système politique, sur laquelle nous reviendrons, la question de la citoyenneté et de son apprentissage doit précisément, pour être scientifique, se détacher de tout présupposé normatif. C'est donc à un état des lieux et à une évaluation des connaissances acquises sur le sujet, et non à un exercice prospectif ou programmatique qui relève du champ politique, que l'essentiel de nos développements seront consacrés.



## I- LA SOCIALISATION POLITIQUE, UN CHAMP DE CONTROVERSES

Si l'on trouve pour la première fois le terme de « socialisation » dans l'œuvre d'Emile Durkheim (1938 [1911]), cet auteur définissant l'éducation comme « la socialisation méthodique de la jeune génération », c'est-à-dire comme « l'adaptation méthodique » de l'enfant au milieu dans lequel « il est destiné à vivre » (p.49), il faut néanmoins attendre les années cinquante/soixante pour que les premières recherches empiriques sur le sujet soient réalisées, principalement aux Etats-Unis. En France, les premiers travaux d'envergure sont menés sous l'égide d'Annick Percheron (cf. encadré biographique en annexe) au début des années 70 et se voient profondément renouvelés par les recherches de sociologie critique dirigées par Pierre Bourdieu (1964, 1970), puis par les travaux utilisant les apports de la psychologie cognitive (Conover, Feldman, 1983 ; Hamill, Lodge, 1986).

Le champ de recherche constitué par les travaux de science politique portant sur la socialisation politique des enfants s'est avéré particulièrement contrasté, des deux côtés de l'Atlantique. En un demi-siècle, se sont en effet succédé plusieurs courants théoriques et méthodologiques tranchés qui chacun défendaient une conception particulière de l'objet (1) et des enjeux de la socialisation politique (2), des instances socialisatrices à privilégier (3), de la nature des mécanismes de transmission (4), de la conception de l'individu devant présider à l'analyse (5), et enfin des méthodes d'enquête les plus probantes (6).

### **1. TRANSMISSION D'OPINIONS OU TRANSMISSION DE DISPOSITIONS ?**

Forts de l'idée selon laquelle les premiers apprentissages de l'enfant ont une influence décisive sur ses comportements politiques d'adulte, les chercheurs américains, empreints des théories behavioristes, tentent dans un premier temps de trouver chez les enfants et adolescents les origines des comportements électoraux (Hyman, 1959 ; Greenstein, 1965 ; Hess, Torney, 1967 ; Easton, Dennis, 1969). Dans leur ensemble, ils conçoivent la socialisation comme un mécanisme de reproduction essentiel à la stabilité du système politique et concluent à la force de la transmission familiale et à la précocité de la fixation des préférences partisans, qui seraient déterminées dès l'âge de 10-11 ans.

Des travaux ultérieurs réfuteront la corrélation entre attitudes politiques des enfants et des adultes (Marsh, 1971 ; Connell, 1972 ; Searing et al., 1973). Ils démontreront également que la teneur des préférences partisans déclarées par les enfants peut être discutée, un examen attentif révélant que celles-ci sont assez peu corrélées à la présence d'éléments idéologiques caractéristiques et qu'elles se rapprochent de positions nominalistes sans réel contenu qui, de plus, montrent assez peu de stabilité dans le temps. Néanmoins, l'étude des mécanismes de transmission des orientations partisans et des opinions politiques constituera pendant près de deux décennies l'unique objet des travaux de socialisation politique (Jennings, Niemi, 1968 ; Langton, 1969 ; Minns, 1984 ; Percheron, 1985b ; Owen, Dennis, 1987). Le caractère éminemment normatif de ce type d'interrogation, fondé sur un modèle implicite de l'individu politiquement socialisé, ne fera alors guère l'objet de remises en questions. Comme le note Anne Muxel, « la mesure la plus habituelle de la construction opérée au cours du processus se fait [alors] à partir du constat de l'acquisition plus ou moins aboutie, plus ou moins complète, d'une panoplie de qualités ou d'actions signant les attendus d'une intégration politique réussie : s'intéresser à la politique, être inscrit sur les listes électorales, voter, se montrer déterminé dans ses choix, se mobiliser dans des actions collectives, s'engager dans des organisations partisans ou associatives, développer une attitude confiante et favorable à l'égard des institutions et des hommes politiques » (Muxel, 2000, p.4).

Dès la fin des années soixante cependant, ce type de posture est fortement contesté et le contenu même de la socialisation politique sensiblement réévalué. Les recherches initiales vont être ainsi complétées par des travaux adoptant une définition élargie du politique et s'attachant à mettre en évidence les processus de construction des systèmes généraux de représentations politiques des enfants. Il s'agit alors moins de prédire le vote des adultes de demain ou leur avenir de citoyen que de comprendre comment s'organise et s'élabore l'univers politique des enfants (Percheron, 1978). Le caractère central des opinions et des préférences partisans s'estompe ainsi au profit des notions plus larges de *valeurs* et d'*attitudes*, partiellement déconnectées de la sphère de la politique institutionnelle.

Le concept de « disposition » utilisé par les travaux les plus récents (Dubar, 1991 ; Lahire, 1998) participe également pleinement de cette réorientation théorique. En complétant l'analyse du contenu de la socialisation par celle de ses traductions pratiques, ces travaux mettent en évidence le sur-déterminisme des recherches antérieures et le caractère partiellement imprévisible de l'activation des dispositions incorporées. En soulignant que les structures sociales transmettent plus des systèmes de lecture du social que des opinions et des préférences précises, ils permettent de saisir les phénomènes de changement et de comprendre les trajectoires de rupture autrement qu'au travers de la catégorie analytique de la déviance. L'objet de la recherche se déplace ainsi peu à peu des *connaissances* et *opinions* politiques des enfants aux *dispositions* politiques qu'ils incorporent et à la manière dont elles trouvent à s'incarner dans des pratiques.

La mise en œuvre de ce point de vue exige de prendre en compte les contextes particuliers dans lesquels peuvent s'activer ces dispositions et d'accorder autant d'importance au passé de l'acteur qu'aux situations présentes dans lesquelles ce passé peut s'actualiser. Rompant en cela avec une conception néo-freudienne du développement individuel, ces travaux affirment ainsi que « tout ne se joue pas » forcément dans les premières années de la vie de l'enfant et que le poids des événements est décisif pour comprendre dans quelle mesure (et jusqu'à quel point) la socialisation politique primaire<sup>11</sup> est génératrice de pratiques à l'âge adulte.

## **2. QUELS ENJEUX POUR LE SYSTEME POLITIQUE ?**

Les conceptions politiques véhiculées par les premières études, privilégiant la stabilité et l'ordre établi au détriment de l'innovation et des changements, vont également être remises en question.

Héritières des travaux d'anthropologie culturaliste (Kardiner, 1969 [1939] ; Sapir 1967) qui avaient en commun de défendre l'idée selon laquelle la personnalité des individus est le produit de la culture dans laquelle ils sont nés, les approches systémiques les plus caractéristiques, telle celle de David Easton (Easton, Dennis, 1969), concevaient la socialisation comme l'adaptation des individus à un système social donné, le plus souvent le système national. Bien plus, elles postulaient que le but de toute socialisation *devait être* la mise en conformité des individus aux normes du système dans lequel ils étaient amenés à vivre. Plus que comme un processus de formation des identités politiques individuelles, la socialisation politique était ainsi avant tout conçue comme un mécanisme essentiel de survie et de stabilité du système politique.

Ce point de vue fondé sur des présupposés extrêmement normatifs, qualifiés par Annick Percheron de « biais idéologique » (1985a, p.171), sera dans un premier temps contesté et

---

<sup>11</sup> On distingue traditionnellement la socialisation primaire se déroulant pendant l'enfance et la socialisation secondaire se déroulant à l'âge adulte.

les travaux menés en socialisation politique dans les années soixante-dix s'attacheront à rendre compte de la diversité des processus de socialisation sans référence à un idéal de fonctionnement social. Néanmoins, à l'occasion d'interrogations renouvelées sur l'éducation à la citoyenneté et sur une éventuelle déliquescence du lien civique, les préoccupations systémiques sont réapparues, sous une forme nettement amendée.

Alors que les travaux pionniers supposaient la pérennité intrinsèque et la supériorité du système social sur l'individu, les travaux plus contemporains s'interrogent au contraire sur les modalités qui permettraient d'assurer la survie d'un système social considéré comme en péril. Ces préoccupations sont particulièrement présentes dans les travaux de sociologie de l'éducation, qui examinent la place occupée par l'école dans la formation d'une identité politique collective qui fasse sens pour les enfants. Articulées autour des notions de citoyenneté et de civisme et bénéficiant des apports des travaux sur la formation socio-historique d'un référent national de la citoyenneté (Déloye, 1991), ces recherches « pragmatiques » cherchent à poser les principes de ce qui pourrait constituer une « éducation à la citoyenneté » efficiente (Galichet, 1998 ; Crémieux, 1998).

De fait, il semble bien que la recherche n'ait pu finalement s'affranchir d'un point de vue *partiellement* normatif. Ceci n'est pas sans rapport avec la construction disciplinaire de la sociologie politique et de la science politique, qui 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.

### **3. LA FAMILLE, INSTANCE SOCIALISATRICE HEGEMONIQUE ?**

Au-delà de ces controverses théoriques, qui opposent des positions de principe quasiment indémontrables, les débats en socialisation politique ont également porté sur les agents socialisateurs à prendre en considération. S'il est désormais établi que de multiples instances de socialisation influent sur la formation des systèmes de représentations politiques des enfants (la famille, certes, mais aussi l'école, les médias, les « pairs », etc.), tel n'a en effet pas toujours été le cas. Les travaux de socialisation politique ont à cet égard longtemps oscillé entre l'idée de toute-puissance d'une instance unique et la prise en compte d'une pluralité des milieux de socialisation. Pour Durkheim, qui s'oppose par là aux travaux menés antérieurement, le vecteur premier et fondamental de l'éducation politique des enfants doit être l'Etat, dont l'action « éducative » se fait au travers de l'école. Ainsi écrit-il en 1903 : « Contrairement à l'opinion trop répandue d'après laquelle l'éducation morale ressortirait avant tout à la famille, j'estime, au contraire, que l'œuvre de l'école, dans le développement moral de l'enfant, peut et doit être de la plus haute importance » (1992 [1903], p.16). De leur côté, les premiers travaux empiriques sur la socialisation politique menés aux Etats-Unis s'attachent à démontrer le rôle capital joué par la famille dans les processus de transmission des opinions partisans (Parsons, Bales, 1955 ; Hyman, 1959). Peu à peu, l'idée selon laquelle « les orientations politiques individuelles sont essentiellement le produit de la socialisation familiale » (Hyman, 1959, p.85) est moins considérée comme une hypothèse à vérifier que comme un postulat de départ.

Il faut attendre pour le voir remis en cause l'article de M. K. Jennings et R. G. Niemi (1968), dans lequel ils démontrent, à partir de l'enquête nationale du *Survey Research Center* de

1965, que la transmission parfaite des opinions des parents aux enfants constitue plutôt l'exception que la règle. En affirmant que « les autres agents de socialisation disposent d'une importante capacité d'action » (p.183) dans le processus de socialisation politique des enfants, ils ouvrent ainsi la voie à toute une série de recherches qui, de nouveau, accordent une place centrale à l'école<sup>12</sup>, ou qui étudient le rôle joué par les pairs (Langton, Karns, 1969), les médias ou le contexte politique (Minow et al., 1973 ; Miller, Sears, 1986) dans la formation des systèmes de représentations politiques des enfants.

Cet élargissement des agents socialisateurs pris en considération s'explique en partie par un changement de contexte politique. Les premières études américaines, considérant la famille comme l'agent de transmission idéologique le plus apte à assurer la stabilité du système, ont été réalisées dans le contexte particulier de prospérité des années Kennedy. La place considérable accordée alors à l'institution familiale par les instances politiques comme par les valeurs dominantes de la société américaine ont logiquement entraîné un resserrement des travaux sur ce milieu de socialisation. Les mouvements protestataires de la fin des années soixante ont, aux Etats-Unis comme en France, incité les chercheurs à réévaluer cette centralité de la famille pour deux raisons. La première tient au changement de valeurs que ces mouvements ont entraîné et qui a largement dévalué l'institution familiale en tant qu'agent hégémonique de socialisation, au profit notamment des médias<sup>13</sup> et du contexte politique. La seconde tient au constat de l'émergence de phénomènes de refus de l'héritage familial, rarement observés jusqu'alors. Ces phénomènes ont de fait remis en question les résultats univoques précédemment obtenus qui concluaient dans leur ensemble à la force de la reproduction familiale.

Dès lors, les travaux se sont attachés à démontrer qu'il existe de multiples agents de socialisation, dont deux des plus importants sont l'école et les médias. La prise en compte du contexte politique dans lequel se déroulent les processus de socialisation politique participe également de cet élargissement. Il semble en effet que l'un des points aveugles des enquêtes pionnières, qui concluaient à l'existence chez les enfants d'un phénomène d'idéalisation des figures du pouvoir, au premier rang desquels le Président américain (Easton, Dennis, 1969), ait été le contexte particulier dans lequel elles se déroulaient, contexte de relative paix civile favorable à une vision bienveillante du système politique. Les travaux menés ultérieurement, dans des contextes plus critiques, tendent d'ailleurs à démontrer que ce phénomène d'idéalisation n'apparaît plus que de manière marginale (Sears, 1975). Ces résultats incitent alors un certain nombre de chercheurs à élargir leur champ d'investigation pour mieux saisir les effets du contexte, et plus particulièrement des événements politiques, sur les processus de socialisation (Sears, Valentino, 1997).

#### **4. INCULCATION OU INCORPORATION ?**

Portant en premier lieu sur les agents socialisateurs à privilégier dans l'analyse, les débats scientifiques sur la socialisation politique ont également porté sur la conception de l'individu politiquement socialisé et sur la nature des mécanismes de transmission.

Les premiers travaux, tributaires de l'héritage anthropologique, ont d'abord privilégié une vision « culturaliste » de la socialisation politique. La socialisation de l'enfant y est ainsi « essentiellement analysée comme un processus d'incorporation progressive des traits généraux caractéristiques de la culture de son groupe d'origine » (Dubar, 1991, p.47). Reprenant l'idée soutenue par Ruth Benedict dès 1935 selon laquelle « les individus (...) sont plastiques à la forme modélisatrice de la société dans laquelle ils sont nés » (1950

---

<sup>12</sup> Pour une synthèse constructive des travaux américains sur le rôle de l'école, cf. Percheron (1984).

<sup>13</sup> Sous l'influence notamment du courant dit « technologique » de la sociologie des médias (cf. notamment Mac Luhan, 1964 [1961]).

[1935], p.336), ces travaux conçoivent la socialisation politique avant tout comme un processus d'inculcation dans lequel l'enfant n'a qu'une marge de manœuvre très réduite.

Ce point de vue sera défendu de la manière la plus radicale par les travaux de l'école fonctionnaliste, et notamment par Parsons (cf. encadré biographique en annexe) et Bales (1955), qui élaboreront un schéma général de la socialisation connu sous le nom de « système LIGA ». Ce système fait référence aux quatre impératifs auxquels le processus de socialisation doit répondre :

- la stabilité normative (L) : la société doit mettre en œuvre des moyens lui permettant de faire intérioriser par ses membres son système de normes et de valeurs et d'en assurer ainsi la continuité.
- l'intégration (I) : la société doit assurer la coordination et la spécialisation fonctionnelle de ses membres.
- la « poursuite des buts » (G) : la société doit définir et mettre en œuvre les objectifs de l'action de ses membres.
- l'adaptation (A) : la société doit mettre en œuvre des moyens adaptés aux fins qu'elle poursuit et donc assurer une bonne adaptation de ses membres à leur milieu environnant.

Une socialisation « réussie » doit ainsi aboutir à « l'adaptation des personnalités individuelles au système social tel qu'il fonctionne dans ses structures les plus profondes, c'est-à-dire celles qui expriment le système symbolique et culturel existant » (Dubar, 1991, p.55).

Ce modèle de la socialisation-dressage ou de la socialisation-inculcation, qui conçoit l'enfant comme un être passif et entièrement malléable, constituera l'arrière-plan théorique des premiers travaux américains (Hyman, 1959, Greenstein, 1965, Hess, Torney, 1967, Easton, Dennis, 1969), qui prennent en compte le point de vue du *système* et non celui de *l'acteur*. La socialisation s'y trouve réduite à un ensemble de mécanismes visant à assurer l'incorporation par les individus des règles, normes et valeurs de leur société, ces individus étant considérés comme les porteurs passifs d'une culture donnée comme immuable. Mais les bouleversements sociaux des années soixante et soixante-dix amèneront là encore une remise en cause des théories initiales.

De fait, ce paradigme se verra peu à peu remplacé par un modèle de la socialisation politique comme processus de *co-construction* dans lequel l'enfant joue un rôle actif. L'influence des travaux d'Annick Percheron, qui soutient que « l'enfant (...) intervient, de façon continue et directe, dans le processus de son propre développement socio-politique » (1985a, p.178), est particulièrement importante dans ce changement de point de vue. Reprenant en cela les catégories piagétienne, Annick Percheron s'attachera notamment à démontrer que la socialisation est le résultat d'un processus *d'accommodation* de l'enfant au système mais aussi d'un processus *d'assimilation* du système par l'enfant (1993, p.32). « Dans toute socialisation » écrit-elle, « il y a une part plus ou moins importante de création » (p.33).

Elle ouvrira ainsi la voie à toute une série de travaux qui chercheront à démontrer dans quelle mesure et de quelle manière l'enfant « négocie » les héritages politiques que les instances socialisatrices tentent de lui transmettre. D'une conception de l'individu socialisé comme réceptacle passif de règles et de normes inculquées de manière autoritaire, on passe ainsi à une conception de l'individu socialisé comme acteur à part entière de sa propre socialisation, se livrant à des transactions avec les agents socialisateurs. Seul ce point de vue, qui considère qu'il n'y a pas reproduction mais bien appropriation par les individus des systèmes de règles et de valeurs transmis, permet d'expliquer les phénomènes de changement que les explications déterministes ou systémiques peuvent difficilement saisir. La socialisation n'est ainsi plus considérée comme une simple accumulation de connaissances mais plutôt comme un processus d'incorporation de celles-ci, ce qui a

notamment pour conséquence d'ajouter à l'étude des processus cognitifs à l'œuvre dans la socialisation celle des mécanismes affectifs qui y président (Percheron, 1993, Montandon, 1992). De fait, si bien des travaux (notamment américains) s'attachent encore à étudier les rapports entre socialisation politique et système politique (Farnen, Meloen, 2000), aucun ne se réclame plus désormais du modèle initial dans lequel l'enfant est considéré comme le jouet docile des structures sociales.

##### **5. UNITE OU PLURALITE DE L'INDIVIDU ?**

Cette prise en compte du rôle actif du socialisé et des transactions auxquelles il se livre amène une autre remise en question. Les travaux pionniers postulaient en effet implicitement l'unicité interne de l'enfant, dont les composantes identitaires étaient supposées consonantes et homogènes. Cette conception sera raffinée et mise en forme par les analyses de sociologie critique (notamment Bourdieu, Passeron, 1970) à travers l'utilisation renouvelée du concept classique d'*habitus*. Définis comme « des systèmes de dispositions durables et transposables, (...) principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations » (Bourdieu, 1980, p.88), les *habitus* seraient le produit de conditionnements sociaux dépendant à la fois de conditions de production originelles « objectives » et des trajectoires sociales des individus. Leur incorporation par les individus constituerait un puissant instrument de reproduction et de légitimation du système social et de ses hiérarchies (notamment au travers de l'intériorisation d'un « *habitus de classe* »).

Cette théorie, pour fine et éclairante qu'elle soit, s'est néanmoins heurtée aux phénomènes de conflits de socialisation engendrés par la complexification croissante des trajectoires sociales des individus, qui remet en question ce modèle unitaire et reproductif. Elle a ainsi peu à peu cédé le pas dans les travaux sur la socialisation politique à une vision plurielle des logiques d'action individuelles. Faisant le constat que « les enfants de nos formations sociales sont de plus en plus confrontés à des situations hétérogènes, concurrentes et parfois même en contradiction les unes avec les autres du point de vue des principes de socialisation qu'elles développent » (Lahire, 1998, p.31), les recherches les plus récentes se sont ainsi attachées à prendre en compte la manière dont les individus gèrent cette pluralité de « sources » socialisatrices et incorporent de manière singularisée les héritages que celles-ci tentent de leur léguer. L'idée de schèmes pluriels dont « un même individu peut avoir incorporé plusieurs types » (Joignant, 1997, p.552) et qui seront activés en fonction des différents contextes rencontrés s'est de la sorte substituée à une conception de la socialisation comme reproduction d'un schème unitaire présidant à toutes les représentations et pratiques.

Ce changement de point de vue a également conduit à un élargissement des limites temporelles des études sur les phénomènes de socialisation, que l'influence de la psychanalyse avait trop souvent limitées à l'enfance, considérée comme le moment privilégié de formation des identités politiques. Un certain nombre de travaux, estimant que ces identités peuvent être redéfinies tout au long de l'existence, se penchent ainsi désormais sur les processus de socialisation à l'œuvre à l'âge adulte, notamment dans le cadre professionnel (Dubar, 1991) ou dans des situations de redéfinition identitaire, telle que l'émigration ou la mobilité sociale soudaine (de Gaulejac, 1996).

##### **6. QUELLES METHODES D'ENQUETE ?**

Le dernier point nodal des travaux de socialisation politique concerne les méthodes d'enquête à privilégier. De fait, les travaux pionniers se sont vus reprocher de n'avoir pas vérifié empiriquement la puissance reproductrice de la famille à laquelle ils concluaient. Se fondant uniquement sur les déclarations des enfants, ils ont omis le fait que ceux-ci pouvaient avoir une perception faussée des opinions politiques de leurs parents. Le désir de conformité particulièrement vif chez l'enfant encourage en outre les déclarations de

conformité : un enfant ayant une opinion A sur un problème politique tendra toujours à déclarer que ses parents ont la même opinion, sans que cela reflète obligatoirement la réalité. Les études menées ultérieurement à partir d'échantillons appariés de parents et d'enfants d'une même famille permettront à cet égard de démontrer qu'il n'y a *réellement* reproduction des préférences partisans que dans un cas sur deux (Jennings, Niemi, 1974).

Le contenu des préférences partisans déclarées par les enfants semble également difficilement saisissable à partir de simples déclarations. Des enquêtes poussées démontreront l'incohérence partielle des systèmes de représentations politiques des enfants, dont les positions partisans ne sont pas toujours prédictives des prises de position sur tel ou tel problème politique (Roig, Billon-Grand, 1968). Néanmoins, cette même incohérence est constatée chez les adultes (Converse, 1964) et elle ne remet donc pas en cause l'intérêt des études de socialisation politique.

Simplement, elle incite à imaginer d'autres méthodes d'investigation qui permettent de vérifier plus avant les conclusions antérieures, parfois avancées imprudemment. Parallèlement, elle invite à prendre en compte la spécificité de la population enfantine, qui ne peut être interrogée sur le même mode que les adultes. L'utilisation de moyens d'enquête projectifs, c'est-à-dire de mots ou de photos à partir desquels on fait réagir les enfants (Percheron, 1993), participe d'un renouvellement des techniques qui n'a jamais cessé depuis.

L'importation dans les enquêtes de socialisation politique de la technique du panel, utilisé depuis longtemps en sociologie électorale, a également constitué un élément important de ce renouvellement (Vaillancourt, 1973 ; Himmelweit et al., 1981 ; Muxel, 1992). La vérification de la persistance des attitudes et des comportements acquis dès l'enfance demandait en effet des moyens d'enquête longitudinaux, qui permettent d'interroger de manière renouvelée un même échantillon. Les conclusions apportées par ces enquêtes longitudinales ont d'ailleurs profondément remis en question l'idée d'une stabilité des opinions politiques : comme le note V. Tournier, « à l'exception de quelques questions très particulières (...), l'instabilité des réponses apparaît partout très forte » (Tournier, 1997, p.147). Les travaux menés jusqu'à présent doivent donc être évalués en fonction de leurs résultats mais aussi des apports et limites des moyens d'investigation utilisés.

Le champ de recherche sur la socialisation politique a été, on le voit, le lieu de nombreuses redéfinitions et retournements théoriques, puisqu'il est passé à la fois d'une conception exclusive de la puissance reproductrice de la famille à une prise en compte des multiples agents socialisateurs, d'une conception du socialisé comme agent passif à celle d'un individu acteur de sa propre socialisation, et enfin d'une problématique de la transmission comportementale à une problématique de l'incorporation.

Ce renouvellement de l'approche politologique des phénomènes de socialisation politique permet désormais de déterminer la part que les enfants et adolescents prennent dans la formation de leurs propres identités politiques et sociales et d'examiner de quelle manière ils opèrent des choix entre les différents modèles qui leur sont proposés. Cette approche renouvelée permet également de délaissier en partie la question de la transmission des préférences partisans au profit de celle de la formation citoyenne. Plutôt que de s'attacher à prédire le vote des futurs adultes, il s'agit désormais de mettre en évidence les processus de formation de l'« esprit civique » et de modèles pluriels de la citoyenneté chez les enfants, en considérant ceux-ci comme des acteurs aux composantes identitaires multiples activant différentes prédispositions politiques selon les contextes pertinents. Enfin, cette approche permet d'examiner les articulations entre plusieurs milieux de socialisation et ainsi de prendre en compte les éventuels phénomènes de dissonance entre les divers agents de

socialisation (principalement ici entre l'école et la famille) qui peuvent être porteurs de valeurs antagoniques.

L'examen plus détaillé des fonctions et des propriétés de la famille et de l'école dans le processus de socialisation politique permettra ici de mieux saisir comment elle peuvent s'articuler à une problématique des apprentissages citoyens. L'analyse de la place dévolue à l'enfant lui-même dans ce processus de socialisation, à laquelle on se livrera dans un deuxième temps, fondera quant à elle une évaluation critique des problèmes non résolus, des défis de recherche et des acquis importants des travaux menés jusqu'à présent.



## II- LA FAMILLE : LA SOCIALISATION POLITIQUE PARENTALE SURESTIMÉE

Evaluer le rôle de la famille dans le processus de socialisation politique des enfants semble exiger en premier lieu de s'interroger sur ce qu'on entend par le terme de « famille ». Pourtant, les travaux de science politique se sont pendant longtemps passés de toute réflexion taxinomique, avant que les avancées scientifiques effectuées dans le champ de la sociologie de la famille ne les obligent à approfondir leurs définitions (1). Sur un plan plus empirique, la recherche en socialisation politique sur la famille, après avoir presque disparu suite aux remises en cause des résultats des premières enquêtes, s'est renouvelée au travers de l'utilisation des variables dites « lourdes ». En cherchant à découvrir les effets relatifs du sexe, de la classe sociale ou de la taille de la famille sur les modes de socialisation politique, ces travaux ont permis d'affiner les catégories utilisées (2). Mais ces indicateurs ont eux-mêmes fait l'objet d'une réévaluation et ont été complétés par des « indicateurs d'imprégnation » prenant en compte les perceptions des enfants et la « texture » de l'environnement familial plus que son contenu objectif. Cela a entraîné une diversification dans la prise en compte des canaux de transmission familiale, diversification allant dans le sens d'une subjectivisation croissante prenant en considération l'enfant et son propre système de perceptions (3). Ces diverses avancées ont conduit à revoir à la baisse le rôle et la place dévolus à la famille dans les processus de transmission politique (4).

### 1. LA FAMILLE, QUELLE FAMILLE ?

Les premières enquêtes américaines, principalement fondées sur l'utilisation de techniques d'investigation alors relativement nouvelles, se sont dans l'ensemble abstenues de toute réflexion taxinomique sur l'utilisation du terme « famille ». Tributaires du modèle culturel américain privilégiant la cellule familiale restreinte composée des parents et des enfants, considérant la famille comme un « donné » social, elles n'ont guère déconstruit les présupposés présidant à cette définition et ont ignoré l'idée défendue par Durkheim selon laquelle « la famille doit d'abord être regardée comme un fait social » (cité in Tournier, 1997, p.268). Depuis, les évolutions de la famille contemporaine et l'apparition de phénomènes de recomposition familiale et de nouvelles formes de parentalité et de conjugalité ont incité un certain nombre de chercheurs à interroger les catégories utilisées.

Dans un article de 1995 recensant cinq ouvrages récents en sociologie de la famille, Jean-Hugues Déchaux souligne l'importance accordée par ces travaux aux questions de définition : « il s'agit de savoir si cette dernière [la sociologie familiale] doit être une sociologie du conjugal ou une sociologie de la parenté » (1995, p.526). Cette dernière position est notamment défendue par Martine Segalen (1996). Constatant que « la "famille occidentale" n'existe plus » et qu'« elle s'apparente aujourd'hui davantage à certains systèmes décrits par les anthropologues avec couple instable, dont la mère est le pivot, soutenu par un réseau de parenté large et qui devient plus complexe avec les recompositions familiales » (p.282), elle propose d'enrichir la sociologie familiale des « notions de relations de parenté et de réseaux familiaux » (p.54).

Cette diversité croissante des catégories utilisées par les sociologues de la famille n'a malheureusement guère été introduite dans les études de socialisation politique qui restent porteuses de cet « inconscient sémantique de la famille » dont parle Rémi Lenoir (1991, p.782). De fait, hormis le travail de Vincent Tournier (1997), force est de constater que la plupart des enquêtes éludent en pratique ce type d'interrogation, en composant leur échantillon à partir d'unités familiales triadiques « classiques » (père et mère « naturels », enfants). Leurs conclusions ne permettent donc pas à ce jour d'éclairer de manière pertinente les processus de socialisation politique à l'œuvre au sein des « nouvelles »

familles, dans lesquelles les sources socialisatrices peuvent se révéler plus diverses qu'auparavant.

Néanmoins, tous les travaux de science politique s'attachent désormais, en fonction de leurs terrains spécifiques, à préciser leurs définitions. Cet effort est particulièrement notable dans les recherches portant sur les familles immigrées. Bénéficiant des apports de l'ethnologie, elles déconstruisent fréquemment les rapports dialectiques complexes liant parenté et famille (Timera, 1996 ; Qribi, 1997 ; Abrial, 1999). Au-delà de ces définitions singulières, un socle de travail unitaire permettant d'aboutir à une cumulativité des résultats obtenus sur la transmission familiale reste cependant encore à construire.

En revanche, des interrogations théoriques renouvelées sur le caractère prescriptif du terme famille et de l'institution familiale elle-même se sont fait jour, suite aux travaux de P. Bourdieu, et notamment à son fameux article « A propos de la famille comme catégorie réalisée », dans lequel il souligne que « s'il est vrai que la famille n'est qu'un mot, il est vrai aussi qu'il s'agit d'un *mot d'ordre*, principe collectif de construction de la réalité collective » (1993, p.33). Les travaux de socialisation politique prennent donc désormais soin de relativiser leurs résultats en soulignant le caractère construit et historique de l'institution familiale<sup>14</sup> et de ses caractéristiques, dont notamment la suprématie du « sentiment familial », longtemps perçue comme naturelle mais dont bien des travaux ont depuis démontré le caractère « inventé » (Shorter, 1977)<sup>15</sup>.

Ces diverses interrogations et précisions en restent néanmoins bien souvent à un plan purement théorique et n'ont que peu de répercussions qualitatives sur les enquêtes réalisées, qui demeurent encore pour une large part cantonnées à l'analyse des processus de socialisation politique au sein des familles « traditionnelles ». Cette sur-valorisation du modèle familial classique doit avant tout être comprise comme le signe d'une stagnation conceptuelle des études sur la socialisation politique au sein de la famille, dont l'analyse des préalables taxinomiques a été en partie délaissée par les politistes au profit des sociologues de la famille.

## **2. L'INFLUENCE DES VARIABLES « LOURDES » SUR LES TRANSMISSIONS FAMILIALES**

Sur le plan de la recherche empirique elle-même, un double mouvement s'est déroulé. Le premier est un mouvement de repli, faisant suite aux remises en cause des résultats de premiers travaux américains. La décennie 1970 voit ainsi la question de la socialisation politique quasiment disparaître des grandes enquêtes quantitatives. Mais le renouvellement général des perspectives sociologiques engendré par l'apparition des travaux de sociologie critique a insufflé de nouveaux questionnements dans ce champ de recherche. L'analyse menée par P. Bourdieu et J.-C. Passeron (1964, 1970) des mécanismes de reproduction sociale des classes a notamment incité les chercheurs à revenir à l'étude des variables « lourdes » telles que le milieu social ou le sexe et à leurs effets sur les processus de transmission politique.

Ces variables, oubliées pendant un temps, étaient pourtant déjà utilisées dans les premières grandes enquêtes américaines. Ainsi Hyman note-t-il dès 1959 que « dès le tout jeune âge, les garçons sont dirigés vers la politique ; là se trouvent les racines des différenciations entre adultes constatées dans les études sur la participation politique » (p.31). Dix ans plus tard,

---

<sup>14</sup> D. Edgar et H. Glezer préfèrent ainsi utiliser le concept de « carrière » familiale « pour bien montrer que la famille est un construit dont la signification change avec le temps mais est obscurcie par le substrat affectif qui s'attache aux relations intimes » (1994, p.140).

<sup>15</sup> Voir à cet égard la distinction établie par Philippe Ariès entre la famille traditionnelle, essentiellement animée par la fonction de survie, et la famille moderne, dominée par la fonction affective (Ariès, 1977).

Easton vient néanmoins nuancer cette conclusion et constate plutôt « un amoindrissement à long terme des différences sexuelles politico-culturelles » (1969, p.343). De même, alors que la littérature américaine sur les comportements politiques des adultes (Lane, 1959 ; Almond, Verba, 1963) soulignait jusqu'alors le caractère déterminant de la classe sociale dans l'orientation politique, Easton ne trouve pas trace chez les enfants d'une socialisation politique de classe significative (1969, p.350).

Ces résultats engendrent durant les années 70 un abandon relatif des travaux sur la socialisation politique des enfants et les variables classiques. Mais, dès le début des années 1980, sous l'influence des recherches sociologiques d'inspiration marxiste et des travaux de sociologie critique, ces préoccupations reviendront au cœur des recherches en science politique.

Postulant que la classe sociale « constitue un cadre de socialisation particulièrement différenciateur » (1984, p.50), J.-C. Passeron et F. de Singly cherchent ainsi à vérifier dans quelle mesure la socialisation est déterminée par la classe sociale et par le sexe de l'enfant<sup>16</sup>. Concernant la classe sociale, leurs résultats font clairement apparaître de nettes différences du degré d'intérêt pour la politique en fonction de la classe sociale des parents :

	<b>Fort intérêt pour la politique (en %)</b>
Classes supérieures	42
Classes moyennes salariées	27
Classes moyennes indépendantes	10
Employés	15
Ouvriers strate supérieure	43
Ouvriers strate inférieure	9
<b>Ensemble</b>	<b>21</b>

Source : Passeron, de Singly, 1984, p.52 (tableau simplifié).

Le taux d'intérêt pour la politique élevé constaté uniquement chez les enfants de classes supérieures et chez ceux d'ouvriers « strate supérieure » ( « la plus marquée par l'influence du système scolaire » car disposant au moins d'un CAP - p.56) confirme ici l'existence de processus de transmission différenciés. Plus encore, ces processus peuvent au sein de chaque classe être distingués en fonction du sexe de l'enfant :

	<b>Fort intérêt pour la politique (en %)</b>	
	Garçons	Filles
Classes supérieures	36	17
Classes moyennes salariées	11	17
Classes moyennes indépendantes	7	7
Employés	14	7
Ouvriers strate supérieure	19	13
Ouvriers strate inférieure	6	5
<b>Ensemble</b>	<b>15,5</b>	<b>11</b>

Source : Passeron, de Singly, 1984, p.64 (tableau simplifié).

<sup>16</sup> Leurs analyses se fondent sur l'exploitation d'une enquête de 1977 menée auprès de trois classes d'âge : les 12-13 ans, les 17-18 ans et les 22-23 ans.

Cette différenciation sexuelle de la socialisation politique peut aisément s'interpréter en se référant à la division sexuelle traditionnelle des tâches et des fonctions qui réserve le domaine politique aux hommes. Pour autant, le fort intérêt déclaré par les filles issues des classes moyennes salariées doit inciter à relativiser ce type d'explication. S'adjoint en effet ici à la variable sexe un « effet de génération »<sup>17</sup>, lié au contexte dans lequel se déroule la socialisation.

Quinze ans plus tard, à partir d'une enquête de 1993, V. Tournier (1997) constate lui aussi de nettes différences de niveau d'intérêt pour la politique en fonction du statut socio-professionnel du père :

	<b>% de lycéens qui s'intéressent à la politique</b>
Père cadre	38%
Père ouvrier	23,75%

Source : Tournier, 1997, p.568 (tableau simplifié).

Mais V. Tournier introduit ici une variable filtre. Ce n'est pas tant selon lui le milieu social des parents qui exerce une influence sur la socialisation politique que le parcours scolaire des enfants induit par ce milieu : « par leur statut social, les parents influencent l'orientation scolaire de leurs enfants, favorisant en retour des contextes de socialisation spécifiques » (p.584). En ce qui concerne le sexe, ses résultats diffèrent légèrement de ceux obtenus par Jean-Claude Passeron et François de Singly. Plus précisément, la différenciation sexuelle semble s'estomper au profit d'un effet de génération, puisque quel que soit leur sexe, les enfants s'intéressent moins à la politique que les parents :

<b>Intérêt politique</b>	<b>Ensemble des lycéens (%)</b>			<b>Parents</b>		
	Garçons <b>Total</b>	Filles		Pères <b>Total</b>	Mères	
Beaucoup	9	4	<b>7</b>	18	6	<b>11</b>
Assez	27	23	<b>25</b>	43	33	<b>37</b>
Peu	39	42	<b>40</b>	33	48	<b>42</b>
Pas du tout	25	31	<b>28</b>	6	12	<b>10</b>

Source : Tournier, 1997, p.513 (tableau simplifié).

Le déterminisme radical n'est plus de mise aujourd'hui en sociologie, de multiples recherches, au premier rang desquelles celles de Bernard Lahire (1995, 1998) ayant démontré que l'individu est soumis à des influences hétérogènes qu'il incorporera de manière singulière en fonction de la configuration au cœur de laquelle il se trouve placé. L'analyse des mécanismes de la filiation politique ne peut néanmoins s'affranchir de l'étude des cadres sociaux dans lesquels elle s'inscrit. De rares recherches contemporaines continuent donc de se pencher sur le rôle des variables lourdes dans les processus de socialisation politique<sup>18</sup>, en s'enrichissant également de nouveaux indicateurs.

### **3. LE RENOUVELLEMENT DES INDICATEURS**

<sup>17</sup> La « génération » est entendue ici au sens social et non familial. L'effet de génération implique qu'une classe d'âge, indépendamment des propriétés individuelles de chacun, présente des caractéristiques politiques différentes de celles de la génération précédente.

<sup>18</sup> Pour une étude originale cherchant à évaluer le rôle de la taille de la famille dans l'éducation des enfants, cf. Downey (1995).

Sur un plan conceptuel, les progrès effectués par les travaux de socialisation politique sont en effet particulièrement importants. Dans un premier temps, les enquêtes américaines, puis européennes, ont choisi pour déterminer sur quels modes s'effectuaient les processus de transmission politique entre parents et enfants, de se centrer sur des indicateurs strictement politiques (Hyman, 1959, Jennings, Niemi, 1968). Les préférences partisans des parents, leurs opinions sur des enjeux de débats ou sur des valeurs, directement confrontées à celles des enfants, étaient censées permettre de conclure sur le degré d'efficacité de la transmission familiale. En cas de divergence d'opinions, la transmission familiale était qualifiée de faible et la trajectoire de l'enfant de « trajectoire de rupture ».

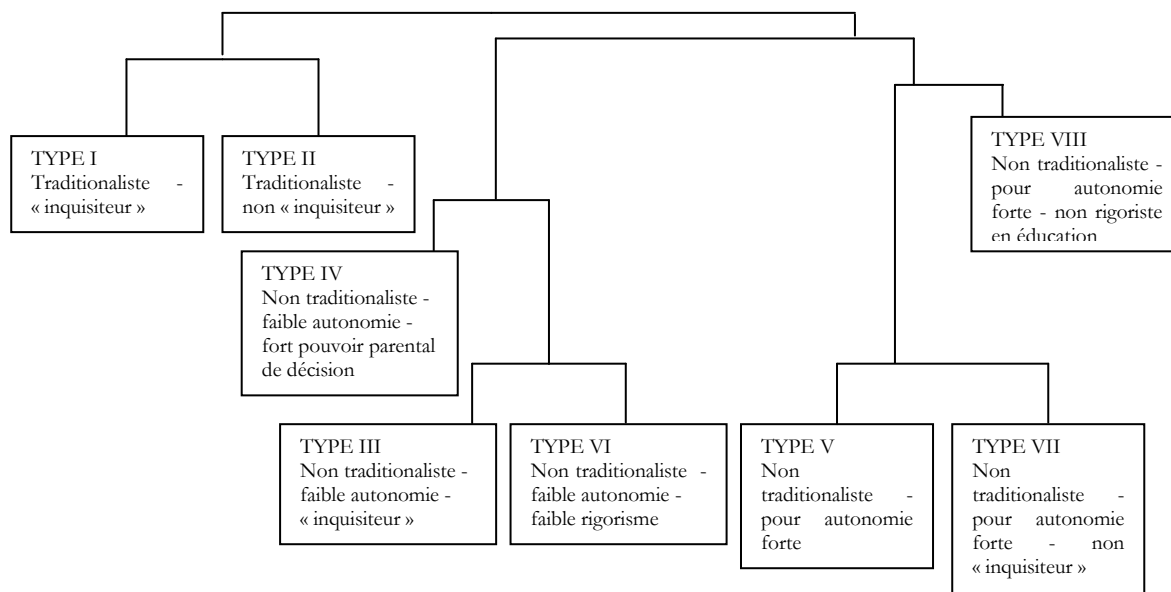
Là encore, comme sur le plan taxinomique, ce sont les sociologues de la famille qui ont incité les politistes à élargir leur champ d'investigation. En sus du contenu des interactions familiales, les sociologues se sont en effet penchés depuis quelques années sur les « styles » de relations familiales, dont ils ont proposé plusieurs typologies. J. Kellerhals (1987) distingue par exemple quatre types de familles, en fonction de leur relation à l'environnement et du degré d'autonomie mutuelle de leurs membres :

- la famille de type « bastion », repliée sur elle-même et dont les membres entretiennent des relations fusionnelles ;
- la famille de type « compagnonnage », dont les membres sont également fusionnels mais qui est une structure ouverte sur l'extérieur ;
- la famille de type « association », ouverte sur l'extérieur et dont les membres sont autonomes les uns vis-à-vis des autres ;
- la famille de type « parallèle », caractérisée par l'autonomie de ses membres, accompagnée d'une fermeture à l'extérieur.

Mettant davantage l'accent sur les attitudes culturelles du couple parental à l'égard du bonheur, Louis Roussel (1991) distingue quant à lui trois types de famille :

- la famille « romanesque » qui associe quête du bonheur et engagement dans l'institution ;
- la famille « fusionnelle » qui refuse précisément cet engagement dans l'institution au nom de la primauté de la poursuite du bonheur ;
- la famille « club » qui articule l'autonomie des conjoints à un engagement institutionnel au caractère essentiellement contractuel.

Si ce type de classifications a été vivement critiqué par certains sociologues de la famille (Segalen, 1996), notamment parce qu'il fige des phénomènes par nature dynamiques, il n'en a pas moins été fructueux pour les recherches sur la socialisation politique. Il a en effet le mérite d'avoir attiré l'attention des politistes sur le *type d'interactions* se déroulant au sein de la famille, indépendamment du contenu de celles-ci. Annick Percheron (1985b) a ainsi été en France l'une des premières à se pencher sur l'influence des types de familles et des modèles d'éducation sur la transmission des systèmes de valeurs politiques entre parents et enfants. Les systèmes familiaux sont dans son analyse caractérisés par trois variables : les conceptions de l'ordre social et moral, l'éducation des enfants, les modes d'organisation et de régulation des relations familiales. Afin de rendre compte des interactions familiales dans toutes leurs dimensions, Annick Percheron propose de distinguer les normes et les pratiques. Elle utilise donc trois échelles normatives (traditionalisme, libéralisation des mœurs, rigorisme éducatif) et six échelles rendant compte des pratiques éducatives : autonomie laissée aux enfants ; registre et fréquence des conversations ; domaines des décisions parentales ; répartition des tâches domestiques ; étendue et nature du réseau de relations familiales ; conception des vacances (« faites ou non pour être passées en famille », p.845). Le croisement de ces différentes variables aboutit à une typologie affinée des familles en huit positions (p.849) :



Cherchant à repérer l'influence de ces différents modèles familiaux sur la transmission des valeurs et des opinions politiques, Annick Percheron constate que « le degré de transmission entre parents et enfants semble devoir plus à la catégorie des valeurs et normes à transmettre qu'aux types d'organisation et de pédagogie familiales » (1985b, p.884). Le rôle des parents paraît important dans la transmission des valeurs dites « centrales », c'est-à-dire « l'appartenance religieuse, les préférences idéologiques et le mode de relations interpersonnelles » (p.885). En ce qui concerne les autres normes et pratiques, le travail de transmission effectué par les parents ne semble fonctionner que « lorsqu'elles [les normes et pratiques] vont dans le sens de l'évolution des mœurs de la société, et que le projet parental se trouve, par là même, relayé, soutenu par l'action d'un ensemble d'autres agents de socialisation » (p.884).

Cette conclusion, qui souligne l'importance du contexte dans lequel s'inscrivent les processus de socialisation, appelle à la prise en compte simultanée des différents agents socialisateurs présents dans l'environnement de l'enfant et à l'étude des « dissonances et consonances » (Lahire, 1995, p.12) pouvant apparaître entre eux. A ce titre, les événements politiques susceptibles de se constituer en « marqueurs de génération » (Ihl, 2000, p.2) font désormais l'objet de la plus grande attention. Parce que ces événements sont susceptibles de brouiller le travail de transmission des parents en ouvrant « une dynamique au terme de laquelle l'identification partisane des pré-adultes va être fortement remise en cause » (p.9), il est nécessaire d'évaluer l'écho qu'ils ont eu chez les enfants, la manière dont ils ont pu ou non trouver à s'intégrer dans leurs univers normatifs et les éventuels bouleversements cognitifs qu'ils ont pu engendrer. Les recherches d'Anne Muxel portant sur l'influence des manifestations étudiantes de 1986 sur les univers de représentations politiques des jeunes (Muxel, 1992) démontrent à cet égard que la participation à ce mouvement a des répercussions sur les opinions et attitudes politiques aussi fortes et pérennes que la filiation politique au sens strict. Ces résultats invitent à étudier en complémentarité le travail de socialisation politique de la famille et le contexte d'actualisation des identités politiques des enfants. Les « dispositions » ne deviennent en effet significatives qu'en prenant corps dans des pratiques. Or celles-ci s'inscrivent dans un contexte social et politique changeant et ne peuvent être réinvesties « telles quelles ». S'opère donc un processus de traduction de ces dispositions en fonction des contextes pertinents. Ce point de vue permet notamment de déceler des « traces » de transmission dans des trajectoires de rupture apparente. A ce titre, on peut par exemple souligner le cas d'enfants militant dans un parti opposé à celui de leurs parents, et qui pourtant reconnaissent l'existence d'une filiation, le travail de transmission familiale ayant plus porté sur la valorisation de l'engagement que sur son contenu.

Mais, hormis cette prise en compte du contexte, le principal mérite du travail d'Annick Percheron est d'avoir introduit de nouveaux types d'indicateurs dans l'étude de la socialisation politique familiale. Au-delà des opinions et des attitudes strictement politiques, il devient ainsi possible d'étudier de quelle manière elles prennent corps dans l'univers familial, au travers des comportements quotidiens. Alors que la circonscription de la place du politique dans la famille a longtemps reposé sur l'utilisation d'indicateurs tels que la fréquence des discussions politiques ou l'intérêt déclaré des parents pour la politique, la mise au jour de différents modèles d'interactions familiales permet d'affiner les configurations étudiées. Un fort intérêt déclaré par les parents ne se traduit par obligatoirement par un travail de transmission politique intense ; de même, la rareté des discussions politiques est parfois compensée par un travail d'éducation morale ou religieuse dont les retombées dans les univers de représentations politiques des enfants peuvent être importantes. Autant de situations complexes que les méthodes utilisées par les premières enquêtes ne permettaient pas de saisir. Autant de situations qui sont désormais appréhendées au travers de méthodes d'enquête et de catégories nouvelles, tels que les « styles cognitifs » ou les « modèles de familles ».

L'utilisation de ce type de catégories permet notamment d'étudier les effets politiques des processus non politiques de transmission familiale. Valérie Lafont (2001) souligne à ce titre dans une recherche récente sur les militants du Front National qu'« il se pourrait que l'apprentissage du politique ne soit déterminé au sein de la famille qu'en partie autour du politique et que d'autres "contenus" de socialisation "non politique" (la façon dont on a appris à se comporter dans le monde par exemple), que la manière dont la transmission s'est opérée (selon le type de relations intra-familiales) (...), soient également déterminants » (p.1). On assiste ainsi à un élargissement des canaux de transmission pris en considération pour étudier les phénomènes d'« héritage » politique : l'analyse du travail de transmission politique des parents s'accompagne aujourd'hui de l'étude des modes sur lesquels il s'effectue et du contexte familial particulier dans lequel il s'inscrit.

Cette extension de la focale d'analyse est étroitement liée à un mouvement de subjectivisation des indicateurs. Plus que l'univers politique objectif de la famille, il s'agit de prendre en compte les traductions concrètes de cet univers et les perceptions qu'en a l'enfant, afin de mesurer son degré d'« imprégnation » politique.

Les premiers travaux de socialisation politique, en mettant au premier rang des fonctions familiales la reproduction des valeurs et des opinions, ont omis de s'interroger sur le travail effectif de transmission politique effectué par les parents. Or des opinions politiques stables et homogène de la part des deux parents n'impliquent pas obligatoirement que celles-ci fassent l'objet d'un travail de transmission. Les enquêtes plus récentes, que ce soit en France ou aux Etats-Unis, tentent donc de cerner dans quelle mesure le politique constitue un objet de transmission important au sein des familles (Tournier, 1997, Muxel, 2000)<sup>19</sup>. De même, elles cherchent à mesurer les connaissances de l'enfant sur les orientations politiques de ses parents par des questions telles que « Savez-vous pour qui votent votre père et votre mère ? » ou « D'une façon générale, connaissez-vous les idées politiques de votre père et de votre mère ? » (Tournier, 1997). Le constat le plus frappant de ces recherches réside sans doute dans le taux élevé de non-réponses : dans l'enquête CEVIPOF de 1997 analysée par Vincent Tournier, on note que près d'un sondé sur cinq ne peut (ou ne veut) classer ses deux parents politiquement (2000, p.4). Révélant en cela que le politique ne constitue pas systématiquement une catégorie centrale dans l'univers familial,

---

<sup>19</sup> Pour un cas de famille dans laquelle s'effectue un travail de transmission « intentionnel » fort, se reporter à Anne Muxel (1983).

ces résultats incitent à prendre plus en compte encore l'enfant lui-même et l'univers familial singulier dans lequel il se trouve (cf. *infra*).

Au-delà de cette multiplication et de cette sophistication croissante des indicateurs, dont la présentation permet de saisir les multiples dimensions de la socialisation politique familiale, reste néanmoins à évaluer la force et l'« efficacité » de cette socialisation. Si le contexte politique peut venir remettre en cause le travail familial de transmission, si son actualisation dépend en dernier ressort de l'enfant lui-même et de ses perceptions, quel rôle réel joue aujourd'hui la famille dans la formation de l'identité politique des enfants ?

#### 4. LA FAMILLE EST-ELLE UN AGENT DE TRANSMISSION EFFICACE ?

Le premier constat est un constat d'inégalité : tous les parents ne parviennent pas à transmettre leurs opinions politiques de la même manière. En comparant les résultats d'une enquête de 1975 et d'une enquête de 1989, Annick Percheron identifie quatre facteurs qui favorisent la transmission au sein de la famille (1993, p.137) :

- l'intérêt des parents pour la politique :

	Familles à fort intérêt pour la politique	Familles à intérêt nul pour la politique
Taux de « transmission »	<b>74%</b>	<b>31%</b>

Source : Percheron, 1993. Tableau réalisé à partir du texte.

- la structuration et la force des préférences parentales :

Proximité partisane des parents	PC	PS	Proximité partisane des parents	UDF	RPR	FN
Enfants se situant à gauche	<b>48%</b>	42%	Enfants se situant à droite	36%	39%	<b>47%</b>

Source : Percheron, 1993. Tableaux réalisés à partir du texte.

- l'homogénéité des choix des parents :

	2 parents à gauche	2 parents à droite	opinions des parents divergentes
Enfants se situant à gauche	<b>48%</b>	n.c.	17%
Enfants se situant à droite	n.c.	<b>44%</b>	13%

Source : Percheron, 1993. Tableau réalisé à partir du texte. 48% des enfants dont les deux parents sont de gauche se situent eux-mêmes à gauche. 17% des enfants dont les parents ont des opinions politiques divergentes se situent à gauche.



- la visibilité du choix des parents :

	Savent que leurs parents sont à gauche	Savent que leurs parents sont à droite
Se situent à gauche	<b>58,5%</b>	n.c.
Se situent à droite	n.c.	<b>50,5%</b>

	Ignorent les positions de leurs parents
Taux moyen de « transmission »	<b>27%</b>

Source : Percheron, 1993. Tableaux réalisés à partir du texte.

En clair, la conjonction idéale favorisant la transmission « parfaite » se trouve chez les familles à fort intérêt politique et au sein desquelles les parents ont des préférences politiques fortes, homogènes et visibles. Pour Annick Percheron, ce dernier facteur est fondamental : c'est l'augmentation de la transparence au sein des familles, et donc la meilleure visibilité des choix politiques parentaux par les enfants qui permet d'expliquer pour une grande part que le taux de transmission s'élève en 1989 à 64% alors qu'il n'était que de 49% en 1975. Cet affaiblissement du tabou politique n'est cependant pas confirmé par les enquêtes sur les discussions intra-familiales : le politique reste le sujet le moins aisément abordé en famille et la fréquence des discussions politiques reste étroitement corrélée à l'origine sociale (Galland, 1997, p.170).

Néanmoins, il est certain que les caractéristiques proprement politiques des familles étudiées par Annick Percheron, associées aux variables socio-économiques évoquées plus haut, permettent pour partie d'expliquer les variations de « taux de transmission ». Le désir de transmission des parents, trop souvent postulé sans vérification, joue également un rôle non négligeable. Mais on reste en partie insatisfait par les conclusions de nombreuses recherches affirmant qu'il y a « héritage » ou « transmission » au sein de la famille.

C'est toucher là le talon d'Achille des travaux de socialisation politique : qu'est-ce qui permet d'affirmer qu'un enfant se situant à gauche le fait parce que ses parents eux-mêmes se situent à gauche ? Certes, les techniques statistiques se sont affinées et fondent un certain nombre d'hypothèses de manière véritablement scientifique. Mais il demeure que la famille n'est pas un isolat social opératoire pour saisir dans leur ensemble les mécanismes de formation de l'identité politique. La famille est en effet concurrencée dans son travail de « transmission » par de multiples instances : école, médias, pairs, contexte politique général. Son travail ne sera efficace que s'il est relayé par d'autres agents de socialisation. D'où la nécessité de se pencher sur l'école, autre instance de socialisation majeure, pour saisir pleinement les configurations de socialisations dans lesquelles sont placés les enfants.

Un autre constat plaide pour une réintroduction de l'école dans les problématiques de socialisation politique. Le travail de transmission familial le plus efficace ne porte en effet pas sur le politique mais sur les normes sociales. On rejoint ici l'idée déjà évoquée selon laquelle il existe une *socialisation à la politique* au sens strict mais également une *socialisation politique*, portant sur les valeurs, le degré de permissivité ou de rigorisme. Dans le cadre d'une problématique articulée autour de la notion de citoyenneté, c'est ici que se trouve le cœur du débat : dans quelle mesure la famille peut-elle constituer une instance d'éducation à la citoyenneté - entendue au sens large - efficiente ? Malheureusement, les travaux de

socialisation politique se cantonnent le plus souvent à l'étude des mécanismes de *socialisation à la politique*. Le détour par les travaux portant sur l'école s'avère donc nécessaire pour mieux comprendre *en creux* quelle place - octroyée socialement et prise - peut occuper la famille dans le processus de socialisation politique.

### III- L'ÉCOLE : LA SOCIALISATION POLITIQUE SCOLAIRE OCCULTEE

Sur l'école comme sur la famille, les recherches de science politique sur la socialisation politique ont bénéficié des apports d'autres disciplines et particulièrement de la sociologie de l'éducation. Les travaux de science politique centrés sur l'influence de l'école sur les orientations politiques des élèves ont souvent donné des résultats contrastés, et parfois contradictoires (1). De nouvelles perspectives ont cependant été ouvertes par la sociologie de l'école et particulièrement par la notion de curriculum utilisée par la « nouvelle sociologie de l'éducation » britannique (2). La fécondation mutuelle de ces deux types d'approche permet de spécifier les différents domaines dans lesquels l'école peut exercer une action de socialisation politique (3).

#### 1. L'ÉCOLE, VECTEUR DE SOCIALISATION POLITIQUE ?

D'emblée, il faut noter que l'école n'a pas, loin s'en faut, suscité de la part des chercheurs en socialisation politique le même intérêt que la famille. Les quelques recherches menées aux Etats-Unis ou en France durant les années soixante se sont en outre cantonnées à étudier d'une part l'influence personnelle des enseignants sur les orientations politiques des élèves, et d'autre part l'effet des cours d'instruction civique sur leur degré de connaissances et d'implication politiques (Hess, Torney, 1967 ; Jennings, Langton, 1968).

Sur le premier point, les enquêtes se sont longtemps fondées sur des techniques agrégatives. C'est le cas du travail de P. Bois (1954), qui cherche à mesurer l'éventuelle influence des enseignants laïques sur l'orientation politique de certaines parties de la Sarthe. Comme le souligne A. Percheron, « dès cette époque, l'influence personnelle de l'instituteur est faible » (1993, p.146). Mais il faudra attendre les années soixante-dix pour vérifier cette conclusion à partir d'échantillons appariés constitués d'élèves et de *leurs* instituteurs (Jennings, Ehman, Niemi, 1974). C'est une confirmation pure et simple : les instituteurs n'ont qu'une faible influence politique sur leurs élèves. Plus précisément, leurs préférences politiques n'ont quelque effet sur les élèves que si elles entrent en consonance avec celles des parents.

A. Percheron a très clairement analysé les raisons permettant d'expliquer cette faible influence (1984). Tout d'abord, dit-elle, celle-ci est concurrencée par la force de la transmission parentale. Ce postulat, encore vivace au moment de la rédaction de cet article, a néanmoins depuis été largement nuancé. Les autres raisons invoquées semblent moins contestables. La première tient à la distance, voire à l'hostilité que les élèves manifestent envers leurs enseignants. Constatée notamment par une enquête de Paty (1980, citée in Percheron, 1993, p.148), cette hostilité ressentie par la majorité des élèves, et qui de plus « croît sensiblement avec l'âge », ne crée pas les conditions nécessaires à une « bonne » transmission. La seconde raison tient à « la multiplicité des enseignants avec lesquels l'enfant se trouve en contact ». De fait, à partir du collège, l'élève côtoie en moyenne 6 à 8 enseignants différents chaque année. Les propos politiques éventuellement tenus ne sont donc pas univoques et leur influence relative devient extrêmement difficile à mesurer. Enfin, la dernière raison invoquée par Annick Percheron, et selon elle « la plus fondamentale », tient « à la déontologie du corps enseignant, à l'intériorisation très profonde du principe de laïcité, au respect des exigences de la neutralité scolaire » (p.148).

Les résultats décevants auxquels ont abouti les travaux cherchant à mesurer l'influence personnelle de l'enseignant ont incité un certain nombre de chercheurs à déplacer leurs interrogations vers le rôle du contenu des enseignements, et particulièrement des enseignements d'instruction civique. Il n'est plus question alors de chercher à trouver les

racines des préférences idéologiques des élèves, mais plutôt de mesurer l'influence de ces enseignements sur leur degré de « culture » politique. Les conclusions sont sur ce point assez divergentes. Dans un premier temps, Litt (1963) conclue à l'« inefficacité » complète des cours d'instruction civique et en perçoit même des effets pervers : s'il observe que les cours d'instruction civique augmentent le niveau de connaissances politiques des élèves défavorisés, il constate également que ces « progrès » s'accompagnent d'un accroissement de la critique des institutions et des mécanismes politiques, le « décalage entre ce qui leur est enseigné et ce qu'ils observent dans les pratiques quotidiennes » (Percheron, 1993, p.149) étant perçu de manière plus aiguë. Cette amélioration du niveau de connaissances associée à une distanciation accrue vis-à-vis du système est également constatée par Jennings, Langton et Niemi (1974). Leur recherche permet également de souligner à quel point les effets des cours d'instruction civique ne se font pas sentir de la même manière sur tous les élèves. En effet, l'enseignement civique ne semble guère corrélé à une amélioration du niveau de connaissances des élèves qui trouvent déjà dans le cadre familial les outils culturels nécessaires à une bonne compréhension du système politique. En revanche, on constate des effets beaucoup plus marqués chez les élèves issus de familles défavorisées.

Les recherches en science politique sur le rôle de l'école comme agent de socialisation politique ne sont guère allées plus loin. De fait, en France, elles ont été largement handicapées : le désir de maintenir la neutralité politique au sein de l'école a engendré bien des difficultés techniques pour les chercheurs désirant entrer dans les établissements scolaires, au point parfois de les forcer à l'abandon. Ce phénomène de « sanctuarisation de l'école » propre à la France tient selon Vincent Tournier à trois raisons : le rejet général de la politique, le désir de « faire de l'école un lieu de formation d'une conscience civique transcendant tous les autres clivages », et enfin l'idée que « la formation politique revient exclusivement à la famille » (1997, p.367).

Ceci explique en partie le retard conceptuel pris par les recherches de socialisation politique sur l'école, retard également dû à la prédominance de l'étude de la famille. En se centrant exclusivement sur l'influence personnelle de l'enseignant ou du contenu des enseignements, les travaux sur l'école ont omis de considérer l'influence de l'école en tant qu'institution sociale aux propriétés singulières. Les pistes ouvertes en sociologie de l'éducation, tardivement intégrées aux problématiques de science politique, ont à cet égard permis d'enrichir les perspectives sur le rôle de l'école comme dans le processus de socialisation politique.

## **2. LE RENOUVELLEMENT DES PROBLEMATIQUES EN SOCIOLOGIE DE L'EDUCATION**

L'évolution des recherches en sociologie de l'éducation a schématiquement vu se succéder trois courants théoriques tranchés. Le premier a consisté à étudier la manière dont l'école pouvait efficacement transmettre des valeurs communes garantes d'une intégration sociale réussie. Le deuxième, bien que privilégiant toujours cette idée d'école « reproductrice », a au contraire mis en exergue les mécanismes par lesquels l'école assurait la reproduction des rapports de domination sociale. La critique de ces deux théories a conduit à privilégier une approche plus micro-sociologique se penchant sur les acteurs et sur les interactions concrètes qui sont au cœur de « l'expérience scolaire » (Dubet, Martuccelli, 1996, p.530).

Le premier courant est fort ancien et est resté largement « dominant jusque dans les années soixante » (Duru-Bellat, Van Zanten, 1999, p.71). Ses postulats de base ont été posés par Durkheim dès 1911 : il s'agit de considérer l'école comme le lieu préparant l'enfant « en vue de la fonction qu'il sera appelé à remplir » (1938 [1911], p.45). Mais ces « éducations spéciales (...) ne divergent les unes des autres qu'à partir d'un certain point en deçà duquel elles se confondent ». C'est dire qu'elles reposent sur une base commune composée d'« un certain nombre d'idées, de sentiments et de pratiques que l'éducation doit inculquer à tous

les enfants indistinctement » (p.46), subsumés par Durkheim sous le terme d'« esprit national » (p.47). Cette perspective sera largement reprise par Parsons en 1955, qui souligne le rôle essentiel de l'école dans les processus d'inculcation du « sens de l'intérêt collectif ». La sélection scolaire n'est ici que l'une des conséquences de la fonction centrale de l'école : répondre aux besoins fonctionnels de la société tout entière.

Au contraire, le second courant place cette sélection et les inégalités sociales censées en être à l'origine au cœur de ses interrogations. Niant l'idée d'un socle commun de valeurs partagées, cette théorie insiste au contraire sur les rapports de domination dont l'école n'est qu'un instrument de légitimation et de reproduction. L'école n'inculque pas aux élèves un « esprit national » mais « l'idéologie bourgeoise », les préparant ainsi, en fonction de leurs origines sociales, soit à exercer le pouvoir, soit à s'y soumettre (Baudelot, Establet, 1971). Les groupes sociaux dominants déterminent les valeurs et les normes devant être intériorisées par chacun pour assurer la préservation des hiérarchies sociales. Se centrant plus sur l'aspect symbolique de la domination, P. Bourdieu et J.-C. Passeron (1964, 1970) soulignent quant à eux l'importance du « capital culturel ». Ce capital, nécessaire à la réussite scolaire, est essentiellement détenu par les groupes dominants. Les élèves issus des classes populaires, au contraire des « héritiers », se trouvent donc dépourvus des outils et des instruments intellectuels qui leur permettraient de répondre aux exigences pédagogiques. C'est tout l'implicite scolaire, du langage utilisé à la segmentation temporelle, de la valorisation de l'autonomie individuelle à celle du « savoir pour le savoir », qui exprime les valeurs des groupes dominants. P. Bourdieu et J.-C. Passeron insistent longuement sur ce caractère implicite de la domination scolaire, condition nécessaire selon eux à la légitimation de l'ordre social. Pour être « efficace » dans sa mission « reproductrice », l'école doit l'occulter. Cette fonction de « paravent » est remplie par l'idéologie du don, qui permet de faire passer les inégalités sociales reproduites par l'école pour des inégalités réelles de compétences et de capacités.

Ces deux théories ont en commun leur approche macro-sociologique et un point de vue privilégiant le système social au détriment de l'acteur. Elles conçoivent toutes deux l'école comme l'institution par laquelle le système social se dote des individus dont il a besoin pour perdurer. L'influence décroissante du marxisme, associée au travail d'historiens démontrant que la théorie de la reproduction a connu au fil du temps bien des exceptions, a incité à abandonner en partie ce type d'approche pour au contraire privilégier le niveau micro-sociologique et se centrer sur les acteurs de l'école. Comme le soulignent M. Duru-Bellat et A. van Zanten, « alors qu'on se centrait jusqu'ici sur la structure ou le système, on valorise les situations, les interactions et les processus qui les produisent » (p.80).

L'ouvrage *Knowledge and control* (Young, 1971) marque ici une rupture et la fondation du courant de la « nouvelle sociologie de l'éducation ». Soucieux de rompre avec l'approche sociologique traditionnelle, ses auteurs cherchent à ouvrir de nouvelles pistes de recherche et proposent de s'intéresser « aux processus effectifs qui se déroulent dans les écoles et dans les classes, aux contenus de savoirs incorporés dans les programmes et les cursus (les « curricula »), aux relations sociales qui se nouent quotidiennement entre les acteurs » (Forquin, 1983, p.63). La question des inégalités scolaires s'efface ici au profit de l'étude des « modes de sélection, d'organisation et de légitimation des savoirs incorporés dans les curricula scolaires » (p.72).

Bien que tout aussi fermement opposé aux théories de l'école reproductrice, R. Boudon (1973), au contraire des sociologues britanniques, ne cherchera pas à éluder la question des inégalités scolaires. Même s'il demeure à un niveau macro-sociologique, il réintègre également les acteurs et leur rationalité propre au cœur de l'analyse de l'école. Pour lui, les inégalités constatées résultent non d'un effet de structure mais de l'accumulation de décisions individuelles faites en fonction d'une évaluation des coûts et des bénéfices de telle

ou telle orientation scolaire. Bien sûr, ces évaluations sont contraintes par les conditions socio-économiques dans lesquelles se trouve l'acteur, mais celui-ci en a conscience. Il ajuste simplement ses décisions en fonction d'un calcul de risque dont il est seul maître. De fait, l'école fonctionne ici comme un marché concurrentiel dans lequel les acteurs adoptent des stratégies différenciées en fonction des gains qu'ils peuvent escompter.

En replaçant ainsi les individus au centre de la sociologie de l'école, Raymond Boudon a inauguré un nouveau champ de recherche, centré sur la vie concrète de l'école et sur ses acteurs. François Dubet (1994) privilégie ainsi la notion d'« expérience scolaire ». En soulignant que « la socialisation ne peut plus être perçue en terme d'apprentissage de rôles, mais en terme de construction d'expériences » (Dubet, Martuccelli, 1996, p.530), il cherche à démontrer par quels moyens l'élève se construit comme sujet dans un système scolaire animé par de multiples logiques d'action parfois dissonantes. Prendre ainsi en compte le rôle de l'élève lui-même dans sa propre socialisation oblige à étudier le fonctionnement concret de l'école. Il devient alors nécessaire d'analyser les multiples variables qui le structurent. Toute une série de recherches va ainsi se développer sur divers aspects concrets de la vie scolaire. L'école est notamment étudiée sous l'angle de l'« établissement », les chercheurs s'attachant à mettre en lumière les contextes scolaires locaux (Paty, 1980 ; Cousin, 1993) et leur influence sur la socialisation des élèves. De même, un certain nombre de travaux s'orientent vers l'analyse de la scolarité, c'est-à-dire du fonctionnement des différentes filières, des modes d'évaluation des élèves, etc. (Grisay, 1993 ; Duru-Bellat, Mingat, 1988, 1997). Enfin, les sociologues de l'éducation se penchent également sur un phénomène plus important dans une perspective de socialisation politique, à savoir la construction sociale des savoirs scolaires et les pratiques pédagogiques quotidiennes (Perrenoud, 1994 ; Maresca, 1995).

Toutes ces perspectives, on le voit, ont sensiblement élargi le champ d'investigation privilégié par les études de socialisation politique sur l'école. Mais elles ont sans doute également freiné leur expansion, en faisant des inégalités scolaires l'objet central de la sociologie de l'éducation, reléguant ainsi au second plan les interrogations sur le rôle d'agent de socialisation politique de l'école. Néanmoins, l'association des pistes ouvertes par les recherches pionnières en science politique comme par celles que nous venons d'évoquer permet de mieux spécifier par quels canaux et dans quels domaines l'école constitue un agent de socialisation politique.

### **3. ENSEIGNEMENTS POLITIQUES, CURRICULUM CACHE, RELATIONS SOCIALES SPECIFIQUES : DOMAINES A CARACTERE POLITIQUE DE L'ACTION SOCIALISATRICE DE L'ECOLE**

Tout d'abord, il est nécessaire de remettre en question l'idée selon laquelle l'école « ne ferait pas de politique ». Certes, le principe traditionnel d'« indifférence aux différences » reste très présent dans les programmes et les directives officielles concernant le rôle de l'institution scolaire. Pour autant, se jouant également dans l'interaction concrète entre *un* enseignant et *une* classe, les relations de l'école et des enfants prennent des formes multiples et sont loin de se résumer à cette position universalisante de principe. L'analyse de la manière dont l'école participe à la socialisation politique des enfants exige d'abandonner la référence exclusive à une supposée neutralité ou encore à une hypothétique « culture républicaine » (qui contredit déjà l'idée de neutralité) que chaque enseignant se fixerait pour mission d'inculquer. Au contraire, il s'agit de prendre en considération les multiples niveaux auquel se jouent des transmissions politiques dans le cadre de la classe.

Cinq domaines de relations à caractère politique entre enseignants (et enseignements) et enfants semblent devoir être distingués. Le premier concerne les contenus et les formes prises par les enseignements ayant pour objet propre de transmettre un certain nombre de valeurs et de normes que l'on peut rassembler sous le terme d'« éducation à la

citoyenneté ». Cela concerne bien sûr les cours d'instruction civique et éventuellement d'histoire, mais aussi ces interventions plus informelles, souvent occasionnées par des micro-événements se déroulant au cours de la classe, qui consistent en un « rappel » par l'enseignant des règles et des comportements devant présider à la vie en collectivité. Dans ce cadre, il est intéressant d'étudier les contenus de ces enseignements et interventions, et notamment d'évaluer s'ils relèvent d'un modèle politique identifiable ou d'accommodations plus ou moins négociées avec l'ordre du réel qui se donne à voir dans la classe. Mais il est également important d'examiner de quel ordre de communication relèvent ces enseignements et interventions, c'est-à-dire de déterminer s'ils se font sur le mode de la prescription, de la négociation, du dialogue raisonné, etc. La place et le rôle implicitement dévolus à l'élève par le contenu de ces enseignements « politiques » comme par les différents modes de communication sur lesquels ils se font, c'est-à-dire par le style éducatif de l'enseignant, peuvent en effet constituer les lieux premiers d'une socialisation politique scolaire.

Le deuxième domaine concerne le curriculum caché. Cette notion, qui fait référence à « l'ensemble des savoirs sociaux véhiculés par l'expérience scolaire mais qui ne sont pas officiellement visés ni préconisés par l'école » (Lorcerie, 1995, p.43), permet de saisir quelles normes et conceptions implicites sont présentes dans l'interaction pédagogique. La structuration du temps scolaire n'est ainsi pas dénuée de liens avec une certaine conception de la « rationalité scolaire », faite de programmation et de prévisibilité des activités. De même, la valorisation du « savoir pour le savoir » ou l'idée de hiérarchisation fondée sur une évaluation comparative des élèves sont « contenues » dans le fonctionnement quotidien de la classe (Duru-Bellat, Van Zanten, 1999, p.130-131). Ces implicites, parfois inconscients, sont d'autant plus importants à prendre en considération dans la situation de pluralité culturelle qui caractérise bien des établissements scolaires aujourd'hui. En effet, la communication perd alors son caractère d'automatisme et de naturel pour devenir en soi l'enjeu d'un apprentissage et donc le lieu d'un processus de socialisation (Camilleri, 1996). Il devient donc nécessaire d'examiner à la fois en quoi consistent ces implicites et quel est leur degré de perception et de compréhension par les enfants, mais aussi dans quelle mesure ils peuvent devenir l'objet d'un travail d'explicitation provoqué par la situation d'interculturalité.

Un troisième domaine porte sur le type de relations sociales qui se nouent dans une classe. Les rapports hiérarchiques qui lient l'élève à l'enseignant comme les rapports horizontaux qui le lient à ses camarades constituent autant de vecteurs de sociabilité qui peuvent éventuellement constituer les prémices d'une intégration politique.

Le quatrième domaine à caractère politique est constitué des pratiques de participation en vigueur dans la classe ou l'établissement. Dès 1963, Almond et Verba soulignaient l'importance de la participation à l'école pour préparer à la participation politique. L'élection du délégué de classe, parce qu'elle s'apparente à une élection politique, a à cet égard fait l'objet de recherches particulières (Barthélémy-Thomas, Déhan, Percheron, 1980). Pourtant, il semble que la plupart des élèves n'octroient que peu d'importance et de sens à cette élection. De fait, d'autres formes de participation, moins « mimétiques » par rapport au système politique, semblent *a priori* pouvoir fonder un sentiment de compétence politique, et par là favoriser éventuellement une implication civique ultérieure. La marge laissée par l'enseignant pour la participation orale constitue par exemple un préalable au sentiment du « droit à la parole » nécessaire à toute participation politique. De même, les mécanismes institués dans plusieurs établissements et visant à faire participer les élèves aux décisions les concernant pourraient être considérées comme une initiation à la participation politique. Néanmoins, les élèves manifestent « un désintérêt évident vis-à-vis des dispositifs institutionnels qui leur sont proposés » (Duru-Bellat, van Zanten, 1999, p.207), notamment parce qu'ils sont perçus comme des mécanismes de dissimulation et de légitimation d'un système sur lequel les élèves n'auraient en réalité aucune prise. Il est donc présomptueux

de déduire de la « ressemblance » entre les formes de participation scolaire et politique un effet quelconque de l'école sur la participation politique ultérieure des élèves. Là encore cependant, seules les situations concrètes, singulières, ont un sens : selon le type d'enseignant et selon le type d'établissement, la participation des élèves sera plus ou moins encouragée et plus ou moins porteuse de ferments politiques.

Enfin, un cinquième et dernier domaine porte sur l'environnement scolaire ou le « contexte ». Le travail de socialisation politique de l'école comme ses conséquences ne sont en effet pas identiques en fonction de l'établissement, de son niveau et de ses filières, du type d'enseignants qui y travaille, du milieu social d'origine des élèves, etc. Autant de variables qu'il est important de prendre en considération pour comprendre l'action socialisatrice de l'école.

Ces différents domaines de relations à caractère politique constituent autant de champs d'investigation potentiels pour la recherche en socialisation politique. Pourtant, force est de constater qu'ils ne sont investis que par les sociologues de l'éducation, qui sont animés par d'autres interrogations et problématiques. La science politique s'est en effet largement désintéressée de l'école et de son rôle en tant qu'agent de socialisation politique.

La recherche menée par V. Tournier (1997), qui s'interroge sur le rôle du type d'établissement (privé/public) dans la fixation des préférences politiques des élèves, n'en est que plus remarquable. Ses conclusions soulignent l'importance du contexte scolaire sur la formation des orientations politiques des élèves : « lorsque les deux parents ont un profil de gauche, 50% des lycéens présentent à leur tour un profil de gauche dans le public, contre seulement 16% dans le privé. De même, lorsque les deux parents ont un profil de droite, 42% des lycéens ont un profil de droite dans le public, contre 33% dans le privé » (p.699). Ces résultats remettent très nettement en question un certain nombre de conclusions sur l'inefficacité complète de l'école en tant qu'agent de socialisation politique. De fait, il semble bien qu'il y ait là un chantier de taille pour la science politique : étudier de quelle manière et par quels canaux cet « effet établissement » influe sur les processus de socialisation politique des élèves<sup>20</sup>.

En tous les cas, la mise au jour des différents domaines de recherche envisageables permet d'insister sur un point : la nécessité de considérer l'école à la fois comme une structure sociale ou une institution ayant des caractéristiques fonctionnelles invariables, et à la fois comme un lieu singulier, situé dans un contexte et une situation historique spécifiques, et où se nouent des interactions différentes en fonction des établissements, des classes, des filières, des enseignants, des élèves.

Il n'en demeure pas moins que récemment, la réflexion s'est plutôt engagée sur la manière dont l'école, *en général*, peut constituer un lieu efficient d'apprentissage de la citoyenneté. L'augmentation (constatée et/ou ressentie) des incivilités, leur « ethnicisation », la baisse de l'intérêt et de la participation politiques, ont constitué autant de facteurs appelant à une réflexion sur le rôle de l'école dans la formation de futurs citoyens responsables. Les travaux sur le sujet sont dans leur majorité animés d'ambitions normatives : il s'agit de déterminer quels sont les *meilleurs* moyens pour l'école d'« éduquer à la citoyenneté ». Néanmoins, leurs analyses se situent pleinement dans les interrogations qui animent le champ de la socialisation politique, puisqu'elles permettent de comprendre quel rôle est dévolu à l'école (et ainsi, en creux, à la famille) dans la formation politique des enfants.

---

<sup>20</sup> Les données recueillies par V. Tournier concernent uniquement les élèves et leurs parents, mais non les enseignants. S'il conclut à un « effet établissement », il ne peut donc expliquer complètement comment il se constitue.





## IV- DEVENIR CITOYEN A L'ECOLE ET EN FAMILLE

Déplacer la problématique de la transmission de simples préférences idéologiques à « l'éducation à la citoyenneté » permet d'analyser plus largement les moyens par lesquels l'école peut agir sur la formation politique des enfants. Mais, la notion de citoyenneté étant indissociable des visions philosophiques et normatives qui la sous-tendent, son appréhension sociologique nécessite de déconstruire ses multiples contenus (1). A partir de cette grille de lecture, il devient possible de comprendre comment l'école, concrètement, peut participer à la socialisation civique des enfants - enjeu que les études américaines n'hésitent pas à traiter sur le mode prescriptif (2). Cette délimitation du champ d'action de l'école autorise, en creux, à affiner la définition du rôle des familles dans un processus de socialisation politique désormais placé sous le signe de la pluralité des agents (3).

### 1. QU'EST CE QUE LA CITOYENNETE A L'ECOLE ?

Assurer l'unité de la Nation par la formation de citoyens usant de leur Raison et dotés d'esprits critiques : telle a longtemps été la mission dévolue à l'école républicaine en France. Mais le sens de cette mission « citoyenne » à récemment évolué : l'école qui « était censée former les citoyens *de demain* (...) suscite désormais des attentes *au présent* » (Barrère, Martuccelli, 1998, p.652). Il s'agit toujours pour l'institution d'*éduquer* en même temps que d'*instruire*, mais le contenu de cette « éducation » s'est complexifié.

A. Barrère et D. Martuccelli (1998) offrent une grille de lecture intéressante pour déchiffrer le travail socialisateur de l'école, en distinguant analytiquement quatre attributs du citoyen :

- *L'appartenance à une communauté politique*. Cette appartenance, qui est autant une propriété objective, juridique, qu'un sentiment, implique un travail de délimitation, de « clôture », de la collectivité nationale. Elle exige aussi de se fonder sur des socles identitaires communs à tous les membres de la communauté : une langue, des valeurs, une histoire.
- *Le sens du civisme*. Là réside sans doute le cœur de la complexité du terme « citoyenneté », qui renvoie à la fois à un statut juridique octroyant droits et devoirs et à un ensemble de *vertus* dont doit être paré tout citoyen (intérêt pour la « chose publique », dévouement à la « patrie », respect des règles de vie commune, etc.).
- *La possession de droits*. Les droits octroyés par le statut de citoyen sont traditionnellement analysés, depuis l'ouvrage de T. H. Marshall (1977 [1950]), comme relevant de trois univers, apparus successivement aux 18<sup>e</sup>, 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles : « D'abord des droits civils (droits nécessaires à la liberté individuelle, liberté de pensée, de parole, de croyance, droit à la propriété), ensuite des droits politiques (droit de participer, notamment par le biais du suffrage universel, à l'exercice du pouvoir politique), enfin des droits sociaux (participation au bien-être économique d'une société) » (Barrère, Martuccelli, 1998, p.654). Pour certains auteurs, ces trois ordres classiques doivent désormais être complétés par les droits « culturels » accordés aux minorités dans le cadre des sociétés multiculturelles (Duchesne, 2000).
- *La qualité d'acteur social*. Au-delà des principes, ce dernier attribut du citoyen met en jeu sa participation réelle, effective, à la vie publique et politique. Cette participation exige tout autant des compétences politiques que l'existence d'une arène dans laquelle la voix du citoyen puisse se faire entendre.

Cette distinction, pour schématique qu'elle soit, permet d'étudier l'articulation du *modèle* de la citoyenneté aux pratiques quotidiennes en vigueur dans les établissements scolaires. Pour chacune de ces dimensions, il est possible de repérer des champs d'action de l'école.

En ce qui concerne l'appartenance à une communauté, A. Barrère et D. Martuccelli insistent sur l'effacement progressif du système extrêmement hiérarchisé caractéristique de l'école républicaine « classique » au profit du développement du « rôle des élèves en tant que *membres* de l'établissement scolaire » (1998, p.655). Ce raisonnement analogique entre la société politique et l'école, société politique *miniature*, reste cependant discutable : comme le souligne F. Galichet, « l'école ne constitue pas une communauté, mais seulement une société » (1998, p.186). C'est dire que l'action de ses membres n'est pas transcendée par un projet ou des intérêts communs, mais reste strictement individuelle, voire « consumériste ». Les mécanismes de participation offerts aux élèves dans le cadre des établissements scolaires tentent précisément d'enrayer cette fragmentation de l'intérêt en rétablissant des valeurs communes. Mais le dépouillement des *Cahiers pédagogiques* et des nombreux articles y présentant en pratique ces mécanismes et leurs conséquences laisse à penser que l'école n'est pas encore parvenue à articuler une participation des élèves fondée sur le postulat de leur égalité à une prise en compte contrainte de leur inégalité foncière. En outre, ce travail de l'école sur l'appartenance commune se heurte à l'existence de « cultures juvéniles », véritables « réseaux alternatifs d'identification et de résistance » (Barrère, Martuccelli, 1996, p.661) dont les principes et les codes entrent parfois en contradiction avec ceux mis en avant par l'institution : comme le note P. Juhem, « au cours du processus d'auto-éducation partiel propre au groupe des pairs, les jeunes se transmettent des modèles d'attitudes valorisées largement différents de ceux que leur propose (...) le monde des adultes » (2000, p.57).

L'apprentissage du civisme constitue sans doute le terrain d'action politique de l'école le plus explicite : l'éducation civique est désormais obligatoire pour la totalité des élèves et les directives ministérielles à ce sujet sont sans équivoque : il s'agit d'inculquer à l'élève « le respect de l'égalité des personnes, le sens de la vie commune et de ses règles, (...) les valeurs démocratiques, les institutions et les pratiques » (Costa-Lascoux, 1999, p.2). Une enquête récente d'A. Stefanou et de F. Fabre-Cornali (1996) fait d'ailleurs état d'une progression constante des connaissances civiques tout au long du collège, laissant à penser que le rétablissement de l'éducation civique obligatoire a quelque efficacité. Mais la question des effets réels de cette instruction sur les pratiques reste pour une large part en suspens. Certes, sur le plan des valeurs, on note une progression de la tolérance et de la solidarité, mais 51% des jeunes se disaient toujours en 1995 peu ou pas intéressés par la politique (Muxel, 1996, p.79). L'école *instruit* politiquement mais l'efficacité de son action véritablement *socialisatrice* en ce qu'elle serait génératrice de pratiques citoyennes reste à démontrer.

Sur le terrain des droits, le fossé entre apprentissages et pratiques est encore plus flagrant. Toute une partie des enseignements d'instruction civique porte sur la conquête des droits civils et politiques, mais les espaces immédiats dans lesquels les élèves peuvent faire valoir ces droits restent encore très réduits au sein des établissements scolaires. Le droit de délégation n'est le plus souvent qu'un droit de présence au conseil de classe et les mécanismes de la justice scolaire (voies de recours, instances décisionnelles) restent largement ignorées des élèves (Stefanou, Fabre-Cornali, 1996). C'est là tout le paradoxe de l'école qui « se veut le berceau de la citoyenneté, tout en restant à l'abri de toute pratique citoyenne » (Barrère, Martuccelli, 1996, p.663).

Enfin, l'école aurait à former des acteurs sociaux, aptes à s'engager politiquement et à prendre part au « débat démocratique ». La place politique des jeunes reste cependant relativement réduite. Mêmes si d'importantes mobilisations lycéennes ont eu lieu depuis une vingtaine d'années, elles se sont dans l'ensemble dissoutes dans des demandes trop immédiates pour enrichir la réflexion sur l'institution scolaire dans son ensemble, ou au contraire élargies à des revendications politiques largement déconnectées des réalités scolaires quotidiennes.

## 2. LES PRATIQUES SCOLAIRES EN MATIERE DE FORMATION A LA CITOYENNETE

Le bilan dressé par les chercheurs, on le voit, est assez mitigé. Certes, l'action éducative de l'école en matière politique a fait des progrès : la hausse constante du niveau de connaissances civiques des élèves en témoigne. Mais elle reste tributaire du travail quotidien des acteurs, animés de logiques culturelles et politiques fort diverses. La réflexion menée par François Galichet (1998) se révèle ici précieuse. En identifiant trois modèles d'éducation à la citoyenneté, marquant les étapes d'une évolution historique, dont de nombreux éléments attestent de la survivance dans les pratiques pédagogiques contemporaines, il permet de saisir les acquis et les limites de l'action socialisatrice de l'école.

Le premier qu'il identifie est le modèle mimétique, qui a largement fondé les discours pédagogiques dominants sous la III<sup>e</sup> République. Il repose sur l'idée selon laquelle les connaissances et compétences fournies par l'école aux élèves leur donnent les bases nécessaires à leur « indépendance » (intellectuelle et matérielle) et donc à l'exercice effectif de leur citoyenneté. Dans ce modèle, l'enseignant se doit de faire preuve de toutes les qualités que la société attend d'un « bon » citoyen et de constituer un « modèle » pour les élèves. Si cette conception est certes caractéristique des débuts de l'école républicaine, elle constitue encore aujourd'hui un modèle vivace chez nombre d'enseignants (Geay, 1999), pour qui les qualités personnelles restent aussi importantes que les qualités pédagogiques.

Le second modèle est le modèle analogique déjà évoqué, caractéristique des courants de l'« éducation nouvelle », et qui consiste à « transposer, à l'échelle de l'enfant, les structures et institutions de la démocratie moderne, afin d'en faire pour lui des objets susceptibles, comme tout objet, d'expérimentation, de manipulation et de transformations plus ou moins systématiques » (Galichet, 1998, p.61). Il s'agit donc de faire de l'école un lieu régi par les règles qui *devraient* régir la société dans son ensemble : en favorisant la citoyenneté à l'école, en donnant aux élèves de « bonnes » *habitudes*, on les préparerait à exercer leurs droits et leurs devoirs de citoyens dans la société politique. Ce point de vue ne concerne pas seulement l'instruction civique, ni même le seul contenu des enseignements ; au contraire, y participe tout le fonctionnement quotidien de l'école : « l'ordre instauré par le règlement intérieur, la régularité qu'installe l'emploi du temps, la mise en rang des élèves, la dispositions des tables, le régime des sonneries, etc., constituent dans l'école un *analogon* de l'ordre social, et permettent le passage de celui-là à celui-ci » (p.123). L'implicite discuté de ce deuxième modèle est l'idée selon laquelle l'école peut être une institution totale, dans laquelle les logiques indésirables à l'œuvre dans la société n'auraient pas de place. Alors que partout s'exprime « le désir moderne de reconnaissance publique des identités personnelles », l'école devrait demeurer « un lieu social neutre (...) ne pouvant accepter aucune intrusion de la différence » (Barrère, Martuccelli, 1996, p.667). Sans doute ce modèle est-il le plus révélateur des limites de la réflexion sur l'action socialisatrice de l'école. La famille est longtemps passée pour un agent aux pouvoirs illimités, apte à modeler la personnalité politique des enfants, avant que des recherches ne viennent nuancer ce point de vue ; mais aujourd'hui, il semble que ce soit au tour de l'école de tenir ce rôle de *deus ex machina* de la socialisation politique. La société civile et politique n'est que hiérarchies, conflits d'intérêts, inégalités, mais l'école aurait le pouvoir de rendre tout cela *invisible* et d'obliger les élèves à laisser à la porte de l'établissement leurs différences et leurs inégalités. Des traces de ce modèle assimilant l'école à une cité politique idéale persistent aujourd'hui, notamment dans les textes officiels (Costa-Lascoux, 1999) ou lorsque resurgissent des débats sur la laïcité, mais, *contraints* par la réalité d'une société avant tout caractérisée par ce qui la divise, les théoriciens de l'éducation ont élaboré un troisième modèle.

Ce dernier modèle est le modèle réaliste. Alors que les deux modèles précédents se caractérisent avant tout par une dissociation de l'éducation civique et de l'exercice effectif de

la citoyenneté et par une conception avant tout individuelle de l'éducation à la citoyenneté (Galichet, 1998, p.81-84), ce troisième modèle défend l'idée selon laquelle l'enfant, « entendu non plus comme individu singulier, mais comme collectif, n'est plus seulement un futur citoyen, [mais] exerce dès à présent une part de la citoyenneté » (p.99). Il doit donc être confronté à la réalité sociale première, l'altérité, car elle seule permet, par regroupements d'intérêts et d'identités, de fonder une citoyenneté qui exprime le sens de la communauté. L'enseignant se doit d'apprendre aux élèves *le réel*, avec tout ce qu'il contient d'injustice et de discordance, par le biais d'une confrontation directe, aux travers de visites, de la lecture de la presse, du déchiffrement critique du discours médiatique, etc.

Les modèles d'éducation à la citoyenneté se caractérisent ainsi avant tout par leur diversité et il n'est guère de conclusion sur l'action socialisatrice de l'école qui puisse être transposée d'un établissement à l'autre, tant les « écoles » et les pratiques varient en fonction de l'école, de l'enseignant, du type d'élèves, etc. En revanche, ces diverses conceptions sont unies par leur même « élévation » au-dessus des divisions sociales premières qui sont pourtant au cœur des difficultés politiques de l'école. Articulées autour des notions de citoyenneté et de démocratie, elles se fondent toutes sur le postulat d'une égalité *théorique* des élèves et supposent « l'autonomie des concepts de citoyen et de citoyenneté par rapport aux autres déterminations sociales de l'individu » (p.157). Lorsque l'inexistence réelle de cette autonomie se fait jour, lorsque les inégalités entre élèves dans l'accès aux savoirs et donc à l'indépendance deviennent trop flagrantes, se mettent alors en place des pédagogies différenciées qui tentent d'y remédier en adaptant des moyens spécifiques au cas de chaque élève. Selon F. Galichet, c'est ici que l'école rate sa véritable mission socialisatrice, en faisant de l'inégalité son problème en tant qu'institution mais en omettant de la construire comme problème politique pour les élèves eux-mêmes.

Pour fructueuse qu'elle soit, cette réflexion sur les pratiques de socialisation politique à l'école et sur leurs fondements laisse dans une relative indétermination la question de leur effets. Les recherches françaises restent à cet égard tributaires d'un modèle scientifique qui commande de s'affranchir de toute visée normative. A l'inverse, les travaux américains sur la socialisation politique à l'école semblent véritablement s'orienter vers la recherche d'un programme d'action politique permettant d'améliorer l'action de l'école en matière d'éducation à la citoyenneté.

Le bilan de la recherche dressé par R. Farnen (2000) est à cet égard éloquent : c'est bien la question de l'efficacité de l'école en tant qu'agent socialisateur qui est au cœur des travaux américains et canadiens récents. Ceux-ci se livrent notamment à un véritable travail d'évaluation des cours d'éducation civique, concluant pour la plupart à la nécessité d'abandonner les apprentissages purement institutionnels et d'incorporer dans ces enseignements la réalité conflictuelle du monde politique (Niemi, 2000). De son côté, R. Farnen fait état des critiques adressées par les élèves aux cours d'instruction civique, critiques qui portent essentiellement sur l'absence d'explication des aspects pratiques de la citoyenneté (comment s'inscrire sur les listes électorales ? comment voter ?), sur l'absence de débat réellement contradictoire au sein de la classe et sur la déconnexion des enseignements et de la vie politique contemporaine. Une enquête récente confirme d'ailleurs cet état de fait : dans la plupart des Etats américains, les enseignements d'instruction civique mettent l'accent sur les connaissances mais non sur les « vertus » citoyennes.

De fait, les effets des cours d'instruction civique aux Etats-Unis semblent n'être que de courte durée et ne concerner que le niveau de connaissances civiques, effectivement plus élevé chez les élèves ayant suivi un cours d'éducation civique que chez les autres. Au-delà, à moyen terme, les effets semblent relativement faibles : en 1999, « 38% [des jeunes de 18-24 ans] exprimaient leur accord avec l'idée selon laquelle la politique est trop compliquée à comprendre et 41% pensaient que la famille n'a pas voix au chapitre en ce qui concerne

l'action du gouvernement » (Farnen, 2000, p.5). D'où l'élaboration par un certain nombre de chercheurs de recommandations concrètes permettant d'améliorer l'efficacité de l'éducation à la citoyenneté : prenant acte du fait que, plus que les enseignements eux-mêmes, il semble que ce soit le climat de la classe ou de l'école qui exerce une influence sur le degré d'intérêt et d'implication politiques des élèves, ils conseillent de favoriser avant tout l'émergence d'un libre débat entre les élèves, quitte à susciter des controverses complexes, et à ouvrir les établissements aux acteurs politiques (hommes politiques, élus, policiers, juges, journalistes, etc.).

On voit là à quel point les politistes américains se sont transformés dans le champ de recherche de la socialisation politique en experts ou en consultants des autorités politiques. Mais leurs travaux souffrent d'une absence de déconstruction critique des objectifs devant animer l'éducation à la citoyenneté. Le libéralisme y est posé comme une fin souhaitable, au même titre que l'anti-communisme (!), sans que l'histoire nationale ni les traits culturels américains propres à expliquer l'importance accordée à ces attitudes ne soient discutés. Si les recherches répondent pour la plupart à la question « *comment* l'école peut-elle socialiser politiquement les enfants ? », elles omettent de s'interroger sur « *pourquoi* l'école doit-elle socialiser politiquement les enfants ? quelles caractéristiques de la structure sociale font que c'est à l'école que revient ce rôle d'initiation à la citoyenneté ? ».

De fait, ces travaux sur la socialisation politique à l'école se ressentent d'un défaut qui est également présent dans nombres de recherches européennes, qui considèrent l'école comme une institution complètement autonome, et non comme une instance socialisatrice entrant en interaction avec les autres agents. La massification de l'enseignement, la complexité croissante des missions dévolues à l'école, l'hétérogénéité sociale et culturelle de ses publics, ont néanmoins incité un certain nombre de chercheurs, notamment en Suisse, à se pencher plus précisément sur les rapports entre l'école et les familles, et à cerner ainsi quel rôle ces dernières peuvent tenir dans l'éducation civique des enfants.

### **3. LA FAMILLE PEUT-ELLE EDUQUER A LA CITOYENNETE ?**

Ces études sont tout d'abord parties du constat que les déterminations économiques et sociales de l'enfant influent directement sur son parcours à l'école, et notamment que le niveau de diplôme des parents est décisif dans la trajectoire scolaire de l'enfant (Estrade, 1995). De là, on a déduit que les inégalités sociales des élèves peuvent également avoir de nets effets sur la manière dont les enseignements, et notamment l'instruction civique, peuvent être incorporés et réinvestis dans la vie « civile » par les enfants. Mais plutôt que de s'interroger une nouvelle fois sur la manière dont l'école peut gérer et éventuellement compenser ces déterminations, les recherches récentes se sont penchées sur les modes d'organisation et de structuration familiale pouvant favoriser, indépendamment de leur situation économique, une « bonne » imprégnation des savoirs scolaires et une éducation citoyenne efficiente.

P. Meirieu, après avoir rappelé les origines antifamiliales de l'école républicaine française, et sa vocation initiale à « réunir les enfants les uns aux autres en les détachant de familles perçues comme toujours renfermées sur elles-mêmes » (1997, p.80), analyse l'écho de ce conflit originel entre l'école et les familles dans la période actuelle. Il semble que celui-ci suive deux logiques, en fonction du niveau socio-économique des familles. Une logique de « marchandisation » pour les familles des classes moyennes ou supérieures qui considéreraient l'école comme un simple « service » ; une logique de contestation pour les familles populaires qui remettraient peu à peu en cause le modèle de la « reproduction ». Mais au-delà de ces différences de comportement, il semble que certaines propriétés de la structure familiale soient à même de favoriser la transmission de valeurs jugées essentielles. A cet égard, « le comportement le plus déterminant de la vie familiale semble être la

*reformulation* » (p.90) : en apprenant aux enfants à mieux exprimer leurs pensées, en les faisant réfléchir, les parents les prépareraient à comprendre les enjeux valorisés par l'école, et par conséquent, notamment les enjeux politiques et citoyens. Mais Philippe Meirieu note aussi l'importance de « la *structuration* familiale » (*ibid.*), c'est-à-dire la façon dont se négocient les activités familiales, l'intégration de l'enfant dans les discussions communes, etc. Là encore, ces comportements familiaux prédisposent au registre discursif et critique en vigueur dans l'institution scolaire. Or, ils ne sont pas propres aux familles de classes moyennes ou supérieures, et peuvent donc favoriser l'émergence de phénomènes de « compensation » chez les autres.

Bernard Lahire (1995) est sans doute le chercheur à avoir étudié ces phénomènes avec le plus de finesse. Au terme d'un travail de terrain de nature ethnographique mené auprès de familles populaires, il arrive à plusieurs conclusions fortes :

- Premièrement, le thème de la « démission parentale » est en partie un mythe, toutes les familles rencontrées accordant une grande importance à l'école.
- Deuxièmement, « la présence objective d'un capital culturel familial n'a de sens que si ce capital culturel est placé dans des conditions qui rendent possible sa "transmission" » (p.274). Est-ce que le détenteur du capital culturel dans la famille s'occupe des enfants ? Est-il présent dans le foyer ? Autant de questions concrètes qui peuvent remettre en cause le quasi-postulat du lien entre capital culturel parental et niveau éducatif des enfants.
- Troisièmement, l'absence de capital culturel familial objectivé n'empêche pas les parents de « faire une place symbolique (dans les échanges familiaux) ou une place effective à l'"écolier" ou à l'"enfant lettré" au sein de la configuration familiale » (p.278). L'écoute des parents, leurs questionnements quotidiens sur le déroulement de la journée à l'école, ou encore, lorsque les parents ont des difficultés avec l'écrit, les demandes faites à l'enfant de lire le courrier, d'écrire une lettre, etc., sont autant de vecteurs de valorisation de l'expérience scolaire, même en l'absence de « transmission » culturelle propre.

Le rôle d'agent socialisateur de la famille s'étend ainsi bien au-delà du champ circonscrit par les travaux classiques sur la socialisation politique. Il n'est plus question ici de transmissions politiques au sens strict, mais bien plutôt des moyens par lesquels la famille, au-delà de ses atouts ou handicaps culturels, peut faire de l'enfant un acteur doué de raison et d'esprit critique, le préparant ainsi à endosser ses responsabilités futures, y compris ses responsabilités politiques. Cette déconstruction des postulats des théories de la reproduction permet de comprendre que des parents apathiques politiquement mais particulièrement attentifs aux autres dimensions cognitives constitutives de la personnalité de l'enfant puissent ainsi lui fournir les bases sur lesquelles il pourra fonder un intérêt et une implication politiques forts. Au-delà même du politique au sens strict, cela permet de comprendre l'imbrication étroite liant citoyenneté et normes sociales : en éduquant dans le cadre familial à la politesse, au respect, à la solidarité, à la critique raisonnée, les parents font bien acte de socialisation politique envers leur enfant. Et c'est sans doute dans cette direction que devrait désormais s'orienter la recherche en socialisation politique, en visant à une meilleure compréhension des voies par lesquelles le non-politique peut amener au politique.

Mais cette prise en compte de « transmissions » complexes exige d'introduire l'enfant au cœur des recherches. Or, la présentation des principaux travaux de socialisation politique aboutit au constat absurde de la quasi-disparition de l'enfant lui-même. L'absence d'efforts conceptuels pour déterminer ce qu'est l'enfance, quels rapports spécifiques l'enfant entretient avec les différents agents socialisateurs auxquels il a affaire, quels moyens d'investigation peuvent être mis en œuvre pour aborder l'enfance, etc., handicape gravement le développement de la recherche en socialisation politique. Ce n'est pourtant qu'au prix d'une véritable prise en compte de l'enfant en tant que tel que peuvent être affinées les analyses de socialisation politique.





## V- L'ENFANCE OUBLIEE : L'EFFACEMENT DU SOCIALISE

Les enquêtes pionnières en socialisation politique se sont focalisées sur l'enfance, sans pour autant fournir d'éléments de justification de cette priorité donnée aux premiers apprentissages. De fait, cette primauté accordée aux attitudes politiques enfantines s'est révélée bien plus liée aux présupposés du courant intellectuel du béhaviorisme que fondée sur une véritable démonstration. Dès les années soixante-dix, ces présupposés seront d'ailleurs violemment battus en brèche (1). Il n'en demeure pas moins que ce courant a laissé des traces profondes qui se retrouvent encore dans la recherche contemporaine. Les apports de la psychologie génétique utilisés dès les années soixante sont ainsi affinés aujourd'hui par un certain nombre de chercheurs en socialisation politique (2). Il apparaît pourtant qu'une véritable théorie de l'« enfant-socialisé » reste à construire. En se centrant plus sur les spécificités de l'enfant et de son univers propre, il semble à cet égard que la recherche en socialisation politique puisse gagner en pertinence (3). L'une des voies envisageables les plus convaincantes à ce jour reste l'utilisation du concept de « configuration », utilisé de manière exemplaire par Bernard Lahire (1995), pour rendre compte du processus véritablement interactif et multidimensionnel de la socialisation infantine.

### 1. INTERROGER LES ENFANTS A-T-IL UN SENS ?

Les premières recherches américaines sur la socialisation politique infantine relèvent dans leur immense majorité d'un même courant scientifique : le béhaviorisme. Celui-ci se livre à l'étude *exclusive* des comportements individuels, et abandonne les objets précédemment privilégiés : l'« âme » ou la « conscience » humaine. Les chercheurs issus de ce courant sont influencés à la fois par la psychanalyse, qui accorde au passé un poids déterminant sur les attitudes présentes, et par les théories de l'habitude, qui postulent que les comportements individuels peuvent s'expliquer en termes de conditionnement.

La place centrale accordée à l'enfance dans les recherches empiriques n'est dès lors guère surprenante. Mais il faut souligner ici que l'enfance en elle-même intéresse peu les chercheurs. Celle-ci est uniquement considérée comme une phase au cours de laquelle se mettent en place les systèmes de représentations politiques qui détermineront les comportements ultérieurs, à l'âge adulte. En témoigne l'utilisation du terme « pré-adulte » par nombre de travaux américains pour désigner les enfants (Hyman, 1959 ; Easton, Dennis, 1969). Il ne s'agit jamais d'étudier les univers politiques spécifiques à l'enfance mais bien plutôt de déceler les facteurs prédictifs de comportements ultérieurs.

Ces recherches postulent ainsi (le plus souvent implicitement) que la socialisation politique infantine revêt une importance primordiale dans la détermination des attitudes politiques des adultes et que les « habitudes » contractées dans l'enfance sont « naturellement » persistantes et stables tout au long de l'existence. Mais la validité de ces postulats n'a jamais été démontrée empiriquement. Les mouvements de protestation de la fin des années soixante sont d'ailleurs venus les remettre en cause de la manière la plus éclatante qui soit. L'une des conclusions majeures de l'ouvrage d'Easton et Dennis, *Children in the political system* (1969), soulignait en effet la bienveillance à l'égard du système politique exprimée par la grande majorité des enfants. Or, quelques années plus tard, ces mêmes enfants, ou du moins des membres de leur génération, se rebellaient violemment contre le système politique américain. Ce phénomène de rupture sans précédent ne pouvait qu'engendrer une remise en question de la place centrale accordée aux apprentissages politiques enfantins.

Les critiques des travaux de socialisation politique ont surtout porté sur le plan méthodologique. Plusieurs articles interrogent ainsi, dès 1970, la validité des résultats antérieurs obtenus en inférant des « réponses » des enfants leurs systèmes de représentations politiques. Soumises à un examen attentif, il s'avère que ces « réponses » n'ont pas obligatoirement un contenu aussi dense que les premiers travaux le laissent supposer. K. Kolson et J. Green mettent par exemple en avant le « biais d'acquiescement » qui caractériserait les réponses des enfants, toujours plus prompts à répondre, quelle que soit la question, « oui » ou « je suis d'accord » que « non » ou « je ne suis pas d'accord » (Kolson, Green, 1970). Introduisant un personnage fictif dans le questionnaire, ils constatent également qu'un nombre important d'enfants répondent à la question le concernant, remettant ainsi en cause les conclusions des recherches fondées sur l'utilisation exclusive de questionnaires. La compréhension des questions par les enfants, toujours supposée parfaite par les enquêtes des années soixante, est sujette à caution : comment s'assurer qu'un enfant répondant à une question sur le gouvernement sache réellement ce qu'est le gouvernement ? Bien entendu, ces critiques sont valables pour toute enquête par questionnaires, quelle que soit la population étudiée. Mais elles n'en ont pas moins soulevé un certain nombre de doutes sur les conclusions des travaux antérieurs.

Conséquemment, elles ont engendré un léger renouveau méthodologique, qui ne s'est cependant à ce jour pas véritablement achevé. F. Greenstein a ainsi proposé d'utiliser des histoires à compléter en lieu et place des traditionnels questionnaires. De fait, leur utilisation permet de repérer chez les enfants des changements d'attitudes en fonction du caractère plus ou moins concret de la situation présentée (1975). Ce résultat permet ainsi de rappeler qu'entre la réponse à une question *abstraite* sur le président ou le gouvernement et le comportement effectivement adopté vis-à-vis de ces institutions *réelles*, des différences significatives peuvent se faire jour. De son côté, Annick Percheron a tenté de remplacer les questions classiques par des listes de mots à propos desquels les enfants devaient indiquer s'ils le connaissaient et s'ils l'appréciaient ou non (Percheron, 1993, p.197-200). Néanmoins, ce changement ne résout pas la question de la compréhension. Les enfants comprennent-ils les mots proposés ? Le mode de passation d'un questionnaire s'apparentant en grande partie à une épreuve scolaire, dans quelle mesure les enfants n'usent-ils pas de stratégies leur permettant de cacher leur ignorance ? Autant de questions, à ce jour irrésolues, qui invalident sérieusement certaines recherches de socialisation politique.

Parallèlement, ces questions ouvrent la voie à une autre piste analytique, qui consiste à examiner comment les apprentissages précoces s'incorporent dans les situations ultérieures. Il ne s'agit plus de *postuler* que la socialisation politique infantile détermine les comportements ultérieurs, mais plutôt d'examiner l'action *réiproque* de l'acteur et du système aboutissant à l'adoption d'un comportement politique déterminé. Il est notable que, bien qu'ayant été l'objet d'un réinvestissement massif ces dernières années, cette conception de la socialisation politique comme processus de rencontre entre des dispositions et des situations concrètes était déjà présente dans les travaux de psychologie génétique de Jean Piaget (cf. encadré biographique en annexe), qui n'ont souvent été utilisés que partiellement.

## **2. ENFANCE ET PSYCHOLOGIE GENETIQUE**

Les recherches en socialisation politique n'ont souvent retenu des travaux de J. Piaget (1964, 1967) que son approche développementaliste de la pensée. Celle-ci conçoit le développement mental de l'enfant comme un processus de croissance continue suivant des stades définis dont le dernier est l'âge adulte. L'aboutissement du processus permet la mise en place d'un système mental équilibré, et donc relativement stable. Inutilisable pour appréhender les phénomènes de changement, cette théorie est surtout révélatrice de l'état

de la recherche en psychologie au début des années soixante, empreinte de l'approche des sciences exactes et ayant pour ambition de modéliser de manière aussi « scientifique » les attitudes et les comportements humains.

Cette théorie a néanmoins le mérite d'attirer l'attention sur une évidence souvent occultée dans les travaux de socialisation politique : les formes et degrés d'élaboration des représentations du monde chez l'enfant sont éminemment dépendantes de son âge et du stade de développement psychique auquel il se trouve. Dès lors, il devient impératif de distinguer ce qui, dans le rapport au politique des enfants, relève d'une appropriation singularisée de schèmes d'interprétation et ce qui relève de contraintes psychiques et cognitives propres à leur âge. Ce point de vue permet notamment d'éviter d'attribuer exclusivement à des modes de socialisation spécifiques des variations que l'âge pourrait également expliquer en partie. Mais force est de constater que les recherches de socialisation politique ne se sont jamais véritablement engagées sur cette voie et délaissent en partie la question des effets d'âge sur les représentations politiques des enfants.

Plus importante encore est la distinction opérée par J. Piaget entre assimilation et accommodation. Par assimilation, il désigne le processus par lequel l'enfant cherche à modifier son environnement pour atténuer les dissonances pouvant apparaître entre la réalité et les schèmes mentaux qu'il a acquis ; par accommodation, il désigne le processus par lequel l'enfant se plie aux contraintes de son environnement. Or, pour J. Piaget, ces processus sont intimement liés et n'existent pas l'un sans l'autre. Il y a donc dans sa théorie une action réciproque et continue entre l'enfant et son environnement. C'est dire à quel point les travaux de socialisation politique ayant utilisé ses travaux pour justifier le postulat de la persistance des habitudes en ont en partie déformé le propos. S'il y a persistance, il y a en effet également adaptation, c'est-à-dire que des habitudes incorporées peuvent se modifier en fonction de l'environnement dans lequel elles trouvent à s'actualiser. Surtout, la socialisation politique n'est pas un processus unilatéral de pression du système sur l'individu, mais résulte bien « de l'intervention d'une multiplicité d'interactions de types différents et d'effets parfois opposés » (Piaget, 1977).

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

### **3. POUR UNE PRISE EN COMPTE DES SPECIFICITES DE L'ENFANCE**

Cette absence de considération des spécificités de l'enfance tient aux objectifs de la recherche : tant qu'il n'est question que de chercher les racines des comportements politiques des adultes, l'enfance n'a guère d'intérêt en soi. Pourtant, quand bien même resterait-on dans cette seule perspective, il est difficile d'inférer de matériaux dont on ne connaît pas les particularités des résultats généraux sur la socialisation politique enfantine. Bien plus, si la perspective s'élargit, et si, au lieu de considérer l'enfance uniquement comme l'antichambre de l'âge adulte, on l'analyse comme une période de l'existence ayant un intérêt propre pour la socialisation politique, il devient impératif de comprendre les mécanismes essentiels à l'œuvre dans cette période.

Or, évaluer comment les enfants se déterminent politiquement exige de partir de leurs propres représentations. Elles seules permettent en effet de mesurer ce qui, des *projets de*

*transmissions* familiaux et scolaires, est effectivement incorporé par l'enfant, qui n'est jamais « une simple copie carbone de ses parents » (Jennings, Niemi, 1968, p.183) ni de son environnement. Cela ne signifie pas qu'il faille pour autant considérer l'enfant comme un être totalement autonome qui pourrait ne retenir des messages transmis par les agents socialisateurs que ce qu'il souhaite. De fait, l'enfant est inséré dans des structures mentales et culturelles particulières qui contraignent ses modes de socialisation politique.

Les analyses de la socialisation politique enfantine gagneraient sans doute sur ce plan à aborder les représentations de l'enfant en tenant compte de ce qui est proprement caractéristique de l'enfance : la place centrale - et contraignante - des affects et du désir d'intégration. Cela signifie qu'au-delà des messages énoncés par l'école et la famille et de leur style éducatif, il est nécessaire de prendre en compte la nature des liens qui rattachent l'enfant à ces instances. La famille est une structure contraignante en ce qu'elle pose les premières frontières cognitives de l'univers de représentations de l'enfant, mais aussi et peut-être surtout en ce qu'elle est *une structure de sentiments*. La manière dont l'enfant peut négocier les messages transmis par ses parents est ainsi marquée par les relations affectives, positives ou négatives, qu'il entretient avec eux. Une acceptation ou un refus d'héritage familial ne peut s'analyser comme un simple choix au principe duquel se trouverait une certaine forme de rationalité sans intégrer dans le « calcul » considéré la part essentielle prise par des sentiments tels que la crainte, l'amour, la haine, le mépris ou le respect, qui sont au fondement des relations familiales, et plus encore des relations filiales, et qui sont eux aussi l'objet d'un travail de socialisation<sup>21</sup>.

De la même manière, les modalités selon lesquelles l'enfant reçoit, *et par là construit en partie*, le message que tel ou tel enseignant tente de lui transmettre, sont évidemment dépendantes de la perception, voire de la « sensation », que l'enfant a de sa relation avec cet enseignant<sup>22</sup>. Au-delà de cette relation, les mécanismes liés au désir de conformité, éprouvé vis-à-vis des projections des parents comme de l'enseignant, mais aussi vis-à-vis des pairs, c'est-à-dire des autres élèves, président également à l'élaboration des univers de représentations politiques des enfants.

Néanmoins, cette attention à la dimension affective du lien rattachant les enfants à l'école et à la famille ne doit pas occulter l'autre aspect essentiel de ce lien, qui est son caractère coercitif. Il peut sembler banal d'affirmer que l'enfant n'a le choix ni de son école ni de sa famille et qu'à l'intérieur de ces instances, il n'est pas libre. Pourtant, il nous semble que le principe unificateur permettant de saisir la nature des configurations de socialisations école-famille au cœur desquelles l'enfant se trouve placé réside précisément dans cette absence de liberté et dans la limitation de l'étendue des champs de négociation ouverts à l'enfant.

Elles constituent par ailleurs un élément de poids justifiant de s'intéresser à l'enfance d'une part et à l'école et la famille d'autre part : l'enfance est en effet le moment durant lequel la coercition exercée par les adultes est posée comme socialement légitime<sup>23</sup> et l'école et la famille sont les deux instances dans lesquelles cette coercition est la plus explicitement et

---

<sup>21</sup> C. Montandon a sur ce point élaboré un programme de recherche prometteur sur la socialisation des émotions, c'est-à-dire sur la manière dont les sentiments eux-mêmes font l'objet d'un travail de socialisation de la part des parents et des éducateurs avec lesquels l'enfant est en contact (Montandon, 1992). Quand on connaît l'importance des processus affectifs dans la détermination des comportements politiques (Tiberj, 1999), nul doute que cette orientation théorique pourrait éclairer les phénomènes de socialisation politique sous un nouveau jour.

<sup>22</sup> Sur la primauté accordée par les enfants aux qualités humaines des enseignants plutôt qu'à leurs qualités didactiques ou pédagogiques, cf. Montandon, 1997.

<sup>23</sup> Bien entendu, de multiples mécanismes de coercition, économiques, professionnels ou culturels, peuvent peser sur les individus à l'âge adulte, mais d'une part l'existence de ces mécanismes est sinon niée, du moins fréquemment occultée, et d'autre part, ils ne sont pas obligatoirement considérés comme légitimes.

inévitablement exercée. S'ils constituent également des « milieux de socialisation » importants, le contexte politique ou les médias peuvent voir leurs messages « évités » par les enfants, alors que la réception minimale des transmissions scolaires et familiales se pose bien comme une condition de la *survie* de l'enfant. Il semble donc important de prendre la mesure, dans les mécanismes de construction des univers de représentations politiques des enfants, de la part des transactions auxquelles l'enfant a pu se livrer et de ce qui relève d'une transmission « forcée » et non négociable de la part de l'école et de la famille.

Cela appelle notamment à une confrontation des représentations et des pratiques, ces dernières pouvant révéler les traces éventuelles d'un travail de transmission coercitif dont l'« efficacité » peut être niée au niveau des représentations. Or, le champ des pratiques politiques enfantines n'a été que peu défriché. Parce que l'idée de pratique politique est éminemment liée à l'acte de vote, les chercheurs ont rarement tenté de saisir ce qui pouvait constituer, même à un état embryonnaire, des pratiques politiques propres à l'enfance. Il semble pourtant à cet égard que des comportements tels que la prise de décision collective entre enfants, le degré de respect et les modes d'élaboration des règles des jeux enfantins, les procédés d'échange et de don, etc. peuvent constituer des terrains d'investigation propres à éclairer sous un nouveau jour les modes de réception par les enfants du travail de socialisation politique effectué par la famille et par l'école.

Cette confrontation des représentations et des pratiques permet en outre d'opérer une distinction, qui semble fondamentale, entre schèmes incorporés et schèmes actualisés (Lahire, 1998, p.53-79). Les systèmes de représentations des enfants ne peuvent en effet être considérés comme prédictifs de leurs pratiques, et ce d'autant plus lorsqu'on se trouve en présence d'une configuration de socialisations complexe. Il n'est qu'à mentionner la situation courante de filles ayant incorporé dans leur système de représentations une conception « égalitaire » de la répartition sexuelle des rôles sociaux mais ne rencontrant pas de situations leur permettant d'actualiser cette conception, pour mesurer le fossé qui peut séparer incorporation et activation, et la nécessité d'accorder une attention soutenue tant aux réceptions des différentes transmissions qu'aux traductions pratiques de ces réceptions.

#### **4. CONFIGURATIONS DE SOCIALISATION ET PERCEPTIONS ENFANTINES**

Ce type de perspective, abordant l'enfance en tant que moment caractérisé par le rôle important des affects et de la coercition des adultes et attentive aux pratiques, exige de placer l'enfant socialisé lui-même au cœur de l'analyse. Il est en effet impossible, dans une telle perspective, de continuer à étudier le travail des instances socialisatrices lui-même sans s'interroger sur les relations entre ces instances et sur les configurations particulières créées par ces relations, au cœur desquelles l'enfant se trouve placé. De fait, seule la prise en compte de ces configurations singulières<sup>24</sup>, comprises à la fois comme configurations symboliques (représentations des relations) et comme configurations pratiques (relations objectives et rapports de domination), permet de saisir ce qui, de la transmission politique de l'école et de la famille, peut être reçu comme tel par l'enfant et ce qui, de l'éducation générale qu'elles mettent en œuvre, peut faire sens politiquement pour lui.

A l'heure où l'autonomie du socialisé, après avoir été complètement récusée, est désormais posée comme un postulat de départ, l'utilisation de ce concept de configuration individuelle permet en outre de rappeler que les systèmes de représentations politiques des enfants ne se construisent pas dans un vide social mais bien à travers un « tissu d'imbrications sociales » (Elias, 1991b, p.15) fait de relations d'interdépendance qui se nouent entre eux et

---

<sup>24</sup> Sur le concept de configuration, se reporter à Elias (1991a). Pour une application de ce concept aux relations entre école et familles, voir le travail exemplaire de B. Lahire (1995).

les différents éléments de leur environnement. Elle permet également d'étudier les transmissions scolaire et familiale non seulement à travers leurs contenus mais aussi à travers les modes de relations sociales spécifiques qui animent la famille et l'école. De cette manière, il devient possible d'appréhender non seulement les conflits de valeurs, relativement aisément repérables, mais également les conflits de « structures de coexistence » (Lahire, 1995, p.18), notamment au travers des catégories de modes de communication, de styles cognitifs et de stratégies éducatives que l'on a déjà évoquées. Les modes d'autorité et de communication en vigueur au sein de la famille pouvant être autant que les valeurs elles-mêmes sources de conflits de socialisation avec l'école, cette double perspective s'impose pour saisir les configurations de socialisation complexes.

Ce concept de configuration individuelle, en appelant à une spécification des relations d'interdépendance qui se nouent dans et entre l'école et les familles dans le processus de socialisation politique des enfants, permet ainsi de penser les rapports entre structures et entre instances pour mieux appréhender ensuite la texture de l'environnement relationnel dans lequel sont placés les enfants. L'analyse de la nature de cet environnement, qui est notamment fonction de la détermination des attentes mutuelles de la famille et de l'école vis-à-vis de l'ordre « concurrent » dans le processus d'éducation des enfants, semble bien constituer ainsi un préalable indispensable à l'analyse des modes de détermination et de construction des univers politiques des enfants.

Mais rappeler l'importance d'un point de vue analytique accordant toute son importance aux processus d'interdépendance ne doit pas faire oublier qu'au cœur des relations entre l'école et la famille se trouve l'enfant lui-même. Or, décrire les configurations de socialisation dans lesquelles il se trouve pris ne dit rien de la réception du travail de socialisation des différents agents. Et c'est sans doute sur ce point que les travaux de socialisation politique ont pris le plus de retard conceptuel. L'évaluation des réceptions se fait encore en effet la plupart du temps sur un mode transitif : l'enfant ayant la même opinion politique que ses parents est supposée l'avoir « héritée » d'eux. Mais c'est là considérer les opinions et les représentations comme des objets, qui se transmettraient tels quels d'un individu à l'autre. Or, comme le souligne B. Lahire : « (...) le destinataire contribue toujours à *construire* le "message" qui est censé lui être "transmis". Il doit lui donner sens dans la relation sociale qu'il entretient avec celui qui l'aide à construire ses savoirs et avec ses ressources propres construites au cours d'expériences antérieures » (1995, p.276). A ce titre, la réception par les enfants de l'action socialisatrice exercée par les adultes suppose une identité de leurs univers de références. En s'attachant notamment à rendre compte des horizons cognitifs et culturels des adultes et des modes de langage mis en œuvre dans le processus de socialisation politique, B. Lahire souligne au contraire l'altérité fondamentale de ces univers. Les adultes parlent un langage que les enfants reçoivent avec leur propre grille de lecture, déformant ainsi en partie le message émis.

Surtout, B. Lahire considère que les termes de « transmission » ou d'« héritage » permettent difficilement de saisir « les situations fréquentes où quelque chose se transmet (...) sans qu'aucune intention pédagogique ait été visée, sans qu'aucune action de transmission ait été pensée comme telle » (1995, p.277). Il y aurait ainsi pour la socialisation politique tout un chantier à ouvrir sur les apprentissages politiques involontaires, c'est-à-dire sur la manière dont les enfants, peuvent, à partir de matériaux politiques ou non présents dans leur environnement mais ne faisant pas l'objet d'un travail de transmission spécifique, se construire leur propre univers de représentations politiques.

On le voit, l'enfant, paradoxalement, semble être le grand absent des travaux de socialisation politique. Il répond aux questionnaires, exprime son opinion sur des phrases ou des mots d'adultes, essaie souvent de se conformer à ce qu'il croit qu'on attend de lui, mais sa parole et ses pratiques propres restent pour une large part ignorées. Sans doute faudra-t-

il malheureusement attendre que les autres problèmes conceptuels persistant dans le champ de la recherche en socialisation politique soient résolus pour voir enfin l'enfant lui-même placé au cœur de la réflexion. Or, ces problèmes conceptuels demeurent relativement nombreux. C'est à leur examen que l'on va maintenant se livrer avant de faire un bilan des acquis de la recherche en socialisation politique.

## VI- DEFIS ET PROBLEMES PERSISTANTS POUR LA RECHERCHE EN SOCIALIZATION POLITIQUE

Le champ de recherche sur la socialisation politique a souffert de l'arrêt quasi complet des travaux durant les années soixante-dix. Au contraire d'autres secteurs de la science politique, tels la sociologie électorale, l'analyse des politiques publiques ou des mobilisations, l'étude de la socialisation politique n'a pas toujours su trouver de réponses adéquates, tant méthodologiques que conceptuelles, aux premières remises en cause paradigmatiques qui l'ont affectée. Ce champ reste donc encore à ce jour largement en chantier.

Quatre problèmes importants semblent en effet persister. Le premier concerne la délimitation même du champ d'investigation : entre les définitions restrictives du politique privilégiées par les chercheurs américains et les définitions extrêmement élargies héritées des travaux de sociologie critique, les travaux de socialisation politique ne semblent pas s'engager sur la voie d'une définition commune de ce qu'est le politique (1). Le deuxième problème est plus lié à la méthode elle-même, qui aboutit parfois à une modélisation excessive, oublieuse des spécificités des acteurs et des contextes de socialisation. Sans doute une part de cette démarche peut-elle néanmoins s'expliquer par la relative pauvreté des moyens d'enquête utilisés qui, malgré un renouveau récent, restent encore inadaptés pour saisir l'ensemble du processus de socialisation politique (2). Le troisième point problématique concerne les résultats : finalement, au terme de près d'un demi-siècle de travaux, les certitudes sur les mécanismes et les effets de la socialisation politique enfantine restent peu nombreuses (3). Enfin, le fonctionnement extrêmement concurrentiel de ce champ de recherche au sein des sciences sociales engendre plusieurs effets néfastes pour le développement des connaissances : éclatement des perspectives, interdisciplinarité limitée, faible renouvellement paradigmatique, etc. (4).

### 1. DES DELIMITATIONS VARIABLES DU POLITIQUE

Le premier problème des travaux en socialisation politique réside dans l'absence de définition préalable de ce qu'est le politique. Les recherches oscillent en fait sur ce point entre deux positions.

La première est celle adoptée par les premières enquêtes américaines et par les chercheurs inscrits dans le même type de démarche quantitative. Elle consiste à prendre le politique pour un objet *donné*. Le champ politique serait ainsi un secteur social spécifique, dont les frontières et les éléments constitutifs peuvent être repérés sans définition préalable. De fait, ce champ s'apparente au secteur de l'*action* politique. Action des hommes politiques et des institutions tout d'abord : prise de décision concernant la régulation sociale, détention et exercice du pouvoir et de la « violence légitime », compétition idéologique, lutte pour la conquête des voix, etc. Action des citoyens ensuite : choix électoraux, engagements partisans ou associatifs, préférences idéologiques, intérêt pour la politique, propension au débat politique, intégration de la dimension collective des enjeux sociaux, dévouement au bien commun, etc.

Pourtant, cette simple énumération laisse entrevoir la circularité du raisonnement : est politique ce qui est considéré de manière générale comme tel par les acteurs sociaux. Mais ces acteurs ne sont-ils pas, au même titre que les scientifiques, victimes d'une délimitation *apparente*, qui n'est en fait que le reflet de la spécialisation croissante du fonctionnement social ? Parce que des hommes ont la politique pour métier, parce qu'il existe des supports de communication propres à ce secteur, parce que les mécanismes d'élection (campagne, isolement, bulletin, etc.) ou de coercition (police, armée, justice, impôts, etc.) sont des réalités



tangibles, le politique ne serait que ce qui est inscrit dans les limites posées par ces différents éléments. Cette définition positiviste *du* politique, comme champ restreint à *la* politique, souffre bien d'une absence de déconstruction philosophique visant à poser une définition claire de l'essence du politique.

Mais les définitions essentialistes cherchant à établir l'identité du politique à une catégorie particulière de faits sociaux, telle que le pouvoir ou l'intérêt général, ne font guère avancer la réflexion. Il semble à cet égard qu'en affirmant que « (...) tous les faits sociaux sont plus ou moins chargés de politique, car l'univers politique relève d'un type de *relations* et non de *faits* » (Leca, 1973, p.12), J. Leca souligne l'impératif auquel toute définition intelligible du politique doit se soumettre : ne pas s'attacher à la délimitation d'un secteur mais à la mise en évidence des formes politiques. Bien entendu, là s'affrontent des théories philosophiques en partie indémonstrables : si J. Leca situe l'apparition du politique au moment où « une solution est imposée de l'extérieur du groupe en conflit, par le recours à un principe d'arbitrage tiré de valeurs centrales dites valeurs de "cohésion" » (p.21), pour J. Rancière « la politique existe lorsque l'ordre naturel de la domination est interrompu par l'institution d'une part des sans-part » (1995, p.31). Identifiée à sa fonction de régulation sociale ou au contraire à ses potentialités de remise en cause d'un ordre établi, la politique s'apparente ici à un principe éminemment collectif et, du même coup, s'éloigne des individus.

La seconde position défendue dans les travaux de socialisation politique cherche à concilier une définition opérationnelle de la politique, sans pour autant tomber dans l'illusion réaliste, et une définition philosophique, qui renvoie tout de même à la réalité vécue par les acteurs. Le politique est alors avant tout décrit comme un *univers*, dont les caractéristiques varient d'un auteur à l'autre. V. Tournier identifie ainsi le politique aux « deux notions de conflit symbolique et d'argumentaires ». Cela signifie que le politique est considéré comme « par excellence le domaine des représentations, de l'imaginaire et du mythe ». Cet aspect symbolique pouvant caractériser bien d'autres « domaines » (au premier rang desquels le domaine religieux), V. Tournier prend soin de préciser immédiatement que : « (...) tout symbole, toute représentation ne sont pas forcément politiques. Un symbole est politique à partir du moment où il est associé à une représentation antagoniste de la réalité, c'est-à-dire à partir du moment où il est porteur - ou révélateur - d'un conflit ». Enfin, la définition intègre un dernier élément, le politique étant « fondamentalement le domaine où s'affrontent des idées, c'est-à-dire des arguments, ou plus exactement des argumentaires » (1997, p.73-74). Le politique se caractérise donc par ses dimensions symboliques et conflictuelles et par le débat qu'elles engendrent, ce qui amène V. Tournier à conclure : « se socialiser politiquement, dans un contexte socio-historique donné, c'est à la fois se représenter un clivage et se situer par rapport à lui » (p.75).

Si la dimension conflictuelle semble effectivement fondamentale pour caractériser le politique, il reste que ce second type de définition pose également un certain nombre de problèmes. En effet, il ne permet guère de rendre compte que des représentations et des pratiques explicites. Or nous avons soulevé en introduction un point sur lequel il est nécessaire de revenir : le politique est affaire de prises de positions mais aussi de manières d'être et de faire qui situent l'individu politiquement, parfois à son insu. Or on ne peut déduire de ces manières d'être et de faire que les individus se représentent un clivage et se situent par rapport à lui, sauf à recourir à une démarche de type psychanalytique. Et pourtant la recherche en socialisation politique a à rendre compte des transmissions explicites comme des transmissions « muettes » par lesquelles les enfants se forgent leur identité politique et sociale.

On voit ici tout le chemin conceptuel que la recherche en socialisation politique a encore à parcourir, ne serait-ce que pour s'assurer que les différents travaux *parlent de la même chose*. Il semble qu'à ce jour, de trop nombreuses controverses reposent encore sur des

malentendus notionnels. Si la socialisation politique ne concerne que la sphère politique spécialisée, les analyses de sociologie critique tendant à assimiler social et politique et à postuler de manière plus ou moins radicale que « tout est politique » ne peuvent être intégrées avec profit dans les problématiques actuelles. Si au contraire la socialisation politique concerne toutes les représentations et tous les comportements humains, on ne voit guère sur quoi la démarche politologique, plus que la démarche sociologique ou psychologique, peut fonder sa légitimité à étudier les phénomènes de socialisation politique.

Ces questions restent pour l'instant irrésolues mais des solutions pourraient semble-t-il être trouvées en approfondissant la réflexion théorique sur les éléments constitutifs d'une sphère spécialisée de la politique : sur ce point, il semble que subsistent de nombreux désaccords entre les différents travaux, qui tantôt incluent les valeurs dans les comportements politiques, tantôt ne considèrent que les pratiques ; qui tantôt incluent la notion de citoyenneté dans les problématiques de socialisation politique (Ichilov, 1990 ; Flanagan, Gallay, 1995), tantôt la rejettent comme relevant du domaine moral et non politique, etc. La détermination des frontières du champ d'investigation, bien entendu toujours soumises à discussion, pourrait en tous les cas passer par une déconstruction des cultures de recherche dans lesquelles s'inscrivent les différents travaux menés jusqu'à présent. En comprenant pourquoi les recherches anglo-saxonnes privilégient un point de vue systémique et accordent à l'éducation civique une place de choix dans leurs problématiques, tandis que les travaux européens s'attachent avant tout à la démonstration de l'autonomie relative du socialisé et à la mise en évidence des mécanismes de domination, il y a fort à parier que des convergences pourraient ensuite peut-être être trouvées, permettant ainsi à la recherche de s'inscrire dans un processus de cumulativité minimale.

## **2. MODELISATIONS EXCESSIVES ET MOYENS D'ENQUETE LIMITES**

Les progrès de la recherche en socialisation politique se sont en fait surtout manifestés au travers d'un affinement croissant des modèles mis en évidence. Au modèle simpliste de la transmission « telle quelle » des opinions politiques des parents aux enfants, ont en effet succédé de multiples constructions théoriques. Certaines se sont orientées vers la recherche des mécanismes généraux de la socialisation politique. Ainsi R. Merelman (1986) propose-t-il un modèle de la socialisation politique « latérale » dans lequel l'individu est « au centre du modèle plutôt qu'à sa réception finale » (Evenson, 2000, p.12). Suivant ce modèle, le socialisé déciderait, en suivant un processus rationnel dans lequel entrent en compte ses propres intérêts, quels groupes d'appartenance ou quels agents socialisateurs sont pour lui référentiels. Néanmoins, ce type de modélisation n'est que faiblement opérationnalisable et ne prend guère en considération les processus véritablement coercitifs à l'œuvre dans la socialisation politique enfantine. D'une manière générale, les modélisations totalisantes (c'est-à-dire ayant l'ambition de rendre compte de toutes les situations de socialisation politique) ne rendent qu'imparfaitement compte de la complexité des mécanismes mis en jeu dans le processus de socialisation politique.

Cette même modélisation a longtemps handicapé la recherche sur l'école, et conséquemment les travaux sur le rôle socialisateur de l'école. Tributaires du modèle historique de l'école républicaine, dont Y. Déloye (1991) a brillamment dégagé les principaux traits caractéristiques, les recherches se sont en effet longtemps focalisées sur le rôle de l'école dans la formation civique des enfants. Ce n'est qu'à partir de l'élaboration des théories néo-marxistes que la réflexion s'engagera réellement sur ce que l'école *fait* aux enfants, c'est-à-dire sur la réalité de la vie scolaire, aboutissant ainsi à une multiplication des modèles et des formes d'action socialisante mises en évidence.

De la même manière, certaines recherches de socialisation politique sur la famille se sont orientées vers une démarche typologique. En étudiant le type d'interactions en vigueur au

sein de la famille, elles ont permis d'aller au-delà des contenus de socialisation politique pour étudier les modes sur lesquels elle se déroule (Kellerhals *et al.*, 1984 ; Percheron, 1985b ; Lahire, 1995). Surtout, elles ont mis en évidence la multiplicité des situations et la diversité des configurations de socialisation, et souligné ainsi la nécessité de prendre en considération les propriétés singulières de chaque unité, et non d'hypothétiques invariants structurels des institutions scolaires et familiales. Mais se pose ici le problème inverse : à trop multiplier les « portraits » singuliers, on perd peu à peu l'objectif de la compréhension générale des mécanismes de socialisation.

Entre la sur-modélisation, la démarche structurelle ou fonctionnelle, et la mise en évidence de la multiplicité infinie des situations, une nouvelle voie reste sans doute à trouver, qui permettrait à la fois d'élaborer un modèle de la socialisation politique qui fasse écho à des situations concrètes et de lier propriétés macro-sociologiques de l'école et de la famille et propriétés micro-sociologiques singulières d'une école et d'une famille. Mais cette ambitieuse démarche nécessite des moyens d'investigation appropriés. Or, d'un point de vue méthodologique, ceux-ci semblent encore largement insuffisants.

Certes les problèmes soulevés par l'utilisation de questionnaires ont engendré une diversification des moyens d'enquête. Il suffit de mentionner la constitution d'échantillons appariés (Jennings, Niemi 1968 ; Tournier, 1997), le recours aux panels (Jennings, Niemi, 1981 ; Himmelweit *et al.*, 1981 ; Muxel, 1992 ; Smith, 1999), aux tests projectifs (Percheron 1974 ; Greenstein 1975), aux histoires politiques de familles (Muxel, Percheron, 1988) ou aux « portraits de configurations » liant observations ethnographiques et entretiens approfondis (Lahire, 1995), pour prendre toute la mesure du renouveau méthodologique qui a animé le champ de recherche sur la socialisation politique. Il n'en demeure pas moins que les domaines de recherche couverts par ces différentes méthodes restent relativement étanches les uns par rapport aux autres. De fait, la faiblesse des moyens généralement accordés à la recherche en sciences sociales rend l'utilisation associée de ces diverses techniques quasi impossible. En outre, la réflexion méthodologique en science politique reste relativement dévalorisée, toujours soupçonnée d'occulter d'inavouables faiblesses conceptuelles.

Mais surtout, l'effort méthodologique reste essentiellement centré sur une amélioration de la fiabilité des résultats obtenus, sans pour autant s'accompagner d'une réflexion sur la place de l'enfant socialisé lui-même dans les dispositifs mis en œuvre. Or une véritable amélioration de la pertinence scientifique des méthodes utilisées passe par une évaluation stricte de leur adaptation (y compris et peut-être surtout langagière) à l'individu interrogé, en l'occurrence à un enfant dont l'univers culturel, cognitif et intellectuel n'est pas celui des adultes. Cette évaluation semble d'autant plus vitale que l'incertitude qui entoure certains résultats obtenus jusqu'à présent sur la socialisation politique enfantine semble précisément en partie liée à cette absence de prise en compte des spécificités de l'objet d'étude.

### 3. LA QUESTION IRRESOLUE DES EFFETS A LONG TERME DE LA SOCIALIZATION POLITIQUE DE L'ENFANT

Les résultats incontestés sur la socialisation politique des enfants sont relativement peu nombreux. Certes, il existe un certain nombre d'acquis, sur lesquels nous reviendrons ultérieurement, mais la recherche n'a finalement que partiellement répondu à la question qui l'anime depuis les années cinquante, à savoir : la socialisation politique enfantine a-t-elle des effets sur les comportements et attitudes politiques adoptées à l'âge adulte ? Certains le postulent plus qu'ils ne le démontrent, d'autres évacuent cette question de leur problématique, mais finalement les travaux cherchant à s'atteler véritablement à cette question restent extrêmement rares.

L'une des tentatives les plus intéressantes de tester le postulat de la persistance consiste à utiliser la technique du panel, c'est-à-dire l'interrogation à plusieurs reprises des mêmes individus sur leurs opinions et comportements politiques (Jennings, Niemi, 1981 ; Himmelweit et al., 1981 ; Smith, 1999). L'exploitation la plus intéressante de cette technique réside sans doute dans le travail mené depuis 1986 par A. Muxel<sup>25</sup>, qui éclaire sous un nouveau jour les phénomènes de permanence et de changement des attitudes.

L'enquête réalisée a consisté à interroger à sept reprises, lors des grandes élections nationales, les mêmes jeunes, depuis l'âge de dix-huit ans jusqu'à leurs trente ans. Ce type d'enquête se heurte à d'importants obstacles pratiques. A. Muxel souligne ainsi le risque de fidélisation du panel, c'est-à-dire le fait que l'interrogation réitérée des mêmes individus sur des items politiques peut modifier leur rapport à la politique et engendrer une élévation artificielle de leur niveau d'intérêt pour la politique. Mais l'analyse du niveau d'intérêt déclaré lors de chaque vague de questionnaires invalide cette hypothèse :

Date	1986	1988	1989	1992	1993	1995	1997
Age des individus interrogés	18 ans	20 ans	21 ans	24 ans	25 ans	27 ans	29 ans
Intérêt politique ++ et +	35%	74%	59%	49%	51%	67%	60%

Source : Muxel (2000, p.7).

Les évolutions constatées tiennent pour A. Muxel bien plus au contexte politique et à la saillance différentielle selon les périodes des enjeux et controverses politiques, qu'à la technique elle-même. En revanche reste le problème plus aigu de « la mortalité du panel », c'est-à-dire de la diminution progressive de l'échantillon, dans lequel ne demeurent finalement en 1997 que 17% de l'échantillon initial de 1986. Cette diminution pose surtout « le problème de la différenciation non seulement sociale mais aussi politique de cette mortalité » (2000, p.8). Cela dit, hormis la disparition de ceux qui, lors de la première vague d'interrogations, étaient sur le point d'entrer dans la vie active, là encore, A. Muxel ne constate pas d'érosion différenciée de l'échantillon en fonction de l'origine sociale ou du niveau de diplôme des jeunes interrogés.

Les précautions méthodologiques ainsi prises permettent de fonder solidement les résultats obtenus, qui soulignent avant tout la forte mobilité des positions politiques, seuls 18% de l'échantillon se révélant strictement fidèles tout au long de l'enquête à leur classement initial sur une échelle gauche-droite en sept positions. Néanmoins, cette mobilité concerne essentiellement l'intérieur de chaque camp puisque seuls 11% ont franchi la ligne gauche-

---

<sup>25</sup> Les données ainsi récoltées sont uniques en France, où l'observation longitudinale des comportements politiques est quasi inexistante.

droite. Il y a donc une forte stabilité des choix individuels de « famille » politique et A. Muxel note « la prégnance d'une structure idéologique relativement stable dans le temps » (p.13).

En revanche, la constance des préférences partisans et, plus encore, du vote est nettement moins avérée. Les variations de ces deux indicateurs incitent à rappeler l'importance du contexte qui fonctionne comme une structure intermédiaire entre l'identité politique de l'individu et les pratiques politiques fondées sur cette identité. Les situations (environnementales ou personnelles) concrètes dans lesquelles est placé l'individu posent bien les frontières de l'espace de choix qui lui est ouvert. Du degré d'adéquation entre les schèmes acquis lors de la socialisation politique primaire et les possibilités offertes par la situation dépend en dernier ressort la persistance des attitudes politiques. Ceci incite à élargir le champ de la recherche à la socialisation politique secondaire, c'est-à-dire se déroulant à l'âge adulte, notamment dans les cas où des changements importants peuvent se produire : migration, mobilité sociale, événement politique marquant, etc. (Sigel, 1989 ; Sears, 1990).

La question des effets persistants de la socialisation politique enfantine n'est en tous les cas pas réglée : certes, au-delà de la volatilité des préférences partisans et du vote, on repère une certaine stabilité d'orientation idéologique ; mais rien ne permet à ce jour d'affirmer que cette stabilité est due à la force des premiers apprentissages et non à un contexte politique relativement stable ou à une homologie de position sociale tout au long de la vie. Rien ne permet non plus d'affirmer, au vu des données disponibles qui portent essentiellement sur des adolescents, que l'enfance est véritablement la période clef des apprentissages politiques. De fait, à moins de suivre les mêmes individus de leur enfance à l'âge adulte, ce qui exigerait des moyens hors du commun, les phénomènes de permanence et de changement politiques ne peuvent qu'être partiellement appréhendés dans une perspective de socialisation politique. Ainsi, si la recherche dans ce domaine a nettement éclairé les processus de formation des opinions et attitudes politiques *des enfants et des adolescents*, elle est encore dans l'incapacité d'évaluer le rôle joué par ces identités précoces sur la structuration des perceptions et des comportements ultérieurs.

#### **4. LA SOCIALISATION POLITIQUE, UN CHAMP DE L'A-CUMULATION ?**

Mais la recherche en socialisation politique souffre en tant que champ d'étude de bien d'autres handicaps. Le premier réside dans l'éclatement des perspectives, les questions de départ étant particulièrement disparates, au contraire de ce qui se passe dans d'autres secteurs de la science politique (la socio-histoire du politique, la sociologie électorale, la sociologie des mouvements sociaux), ce qui laisse finalement l'impression d'une faible cumulativité des travaux. Cette cumulativité est d'autant plus faible en France qu'alors que le champ de la recherche anglo-saxon est familier des confrontations directes (et parfois vives) de résultats, la recherche européenne reste très atomisée, des résultats contradictoires sur des objets identiques coexistant sans donner lieu à une vérification permettant de trancher. Néanmoins, l'introduction récente d'interrogations renouvelées sur la multi-dimensionnalité des identités politiques, sur la socialisation politique secondaire, sur la citoyenneté à l'école, etc. laisse entrevoir la vivacité retrouvée de ce champ d'investigation. Pour autant, il reste qu'une unification minimale des problématiques, notamment en ce qui concerne le statut accordé à l'enfance, semble indispensable.

Particulièrement, il apparaît que la question de savoir si, pour la socialisation politique, l'enfance a un intérêt en soi ou uniquement en tant que phase « préparatoire » à l'âge adulte nécessite d'être tranchée. Il semble sur ce point que les préoccupations contemporaines sur l'apprentissage de la citoyenneté concernent tout autant l'avenir des enfants que leur présent et plaident pour un retour de l'enfance au cœur des recherches. Les travaux sur l'école soulignent bien ce changement : l'école est aujourd'hui clairement missionnée pour faire des

enfants des citoyens *au présent*. Cette nouveauté est liée à l'apparition d'angoisses collectives vis-à-vis de phénomènes jusqu'alors inédits (ou invisibles ?) de désocialisation ou de violence émanant des plus jeunes. Alors que l'enfance était considérée comme le temps de « l'innocence politique » (Percheron, 1978, p.11), elle est désormais également regardée comme la période durant laquelle l'ordre social doit lutter contre des univers référentiels concurrents. Que ce soit ceux portés par les médias de masse ou par les sous-cultures juvéniles, ils sont perçus comme menaçant l'existence même d'un socle de valeurs communes apte à assurer une cohésion sociale minimale. D'où la nécessité de se centrer sur les processus d'apprentissages des valeurs et des normes politiques durant l'enfance, non pour prédire les comportements futurs, qui restent éminemment dépendants d'un contexte par nature mouvant, mais simplement pour comprendre quels moyens la société met en œuvre en direction des plus jeunes de ses membres pour assurer cette cohésion minimale et quels en sont les modes de réception.

Il est plausible que ces modes de réception se révèlent socialement différenciés en fonction du milieu social, de l'âge, du sexe, du type de structure familiale ou d'établissement scolaire. Or, une fois passé le séisme provoqué par les théories néo-marxistes de la reproduction sociale, la recherche semble avoir quelque peu délaissé l'analyse des déterminants structuraux de la socialisation politique. Alors que les travaux de sociologie de l'éducation étudient avec précision le rôle des différences sexuelles ou sociales dans les processus d'apprentissage (Felouzis, 1993 ; Duru-Bellat, 1995), la science politique semble se diriger vers la mise en évidence de mécanismes généraux de socialisation politique, affranchis des contingences sociales singulières des individus (a contrario, cf. Tournier, 1997). Ainsi, l'étude des déterminations sociales constitue sans doute une direction à (ré)explorer, pour mettre en évidence le rôle joué par le processus de la socialisation politique lui-même dans la construction des inégalités.

Corrélativement, il semble que la socialisation politique ait à réinvestir la question du système politique. Le rejet du systémisme des années soixante, suspecté à juste titre de présupposés idéologiques, a engendré un abandon complet des théories relevant de ce type de problématique. Pourtant, la question de savoir ce que la socialisation politique, ses agents et ses modalités, révèlent du fonctionnement et des buts du système reste cruciale. Notamment, il semble que l'analyse du rôle du système éducatif (familial et scolaire) dans la construction de sous-cultures, dans le maintien des hiérarchies sociales ou au contraire dans leur remise en cause, dans l'avènement de nouvelles revendications politiques ou dans la montée du conservatisme, reste en grande partie à réaliser. De même, l'étude des moyens mis en œuvre par l'école pour éduquer les enfants à la citoyenneté semble bien aptes à éclairer, au-delà de leurs effets, l'évolution des modèles référentiels et des conceptions de l'identité nationale mis en jeu.

Enfin, le dernier chantier ouvert à la recherche en socialisation politique concerne l'ouverture à l'interdisciplinarité. Les appels à une prise en compte des apports d'autres disciplines ne sont pas nouveaux : dès 1985, S. W. Rosenberg insistait sur la nécessité d'introduire dans les travaux de socialisation politique « l'approche psychologique de l'étude du comportement politique » et ses méthodes (« expérimentation clinique », « interview de jugement moral », « interview d'association libre ») afin de mener une « analyse des structures cognitives et émotionnelles qui forment la manière dont les individus comprennent les phénomènes politiques » (p.725). De même, T. E. Cook prescrivait l'exploration des pistes ouvertes par « les modèles psychologiques de l'apprentissage et du développement » (1985, p.1091). Deux ans plus tard, R.W. Connell plaidait également pour l'introduction de « la sociologie et [de] la psychologie du développement humain » et pour l'importation des perspectives ouvertes par les travaux féministes démontrant selon lui que « toutes les institutions identifiées par la théorie de la socialisation politique comme des "agents" de socialisation au système politique *contiennent* elles-mêmes une forme de politique » (1987, p.221).

Sans doute ces pistes n'ont-elles été que partiellement explorées, puisque dix ans plus tard, A. Joignant soulignait toujours l'importance de « revenir aux individus et, surtout, [de] prendre au sérieux l'origine et l'efficacité relative de leurs croyances, perceptions, évaluations et jugements politiques, c'est-à-dire de leurs capacités cognitives » (1997, p.549). L'appel à l'interdisciplinarité passe ici par une exhortation à l'adoption des problématiques de cognition sociale, c'est-à-dire « l'étude des différentes manières selon lesquelles les individus forment des *inférences* plus ou moins précises à partir de l'information disponible dans leur environnement, ce qui suppose bien évidemment que les sujets aient acquis préalablement les ressources cognitives nécessaires » (p.551). Cette importation de problématique permettrait notamment de s'affranchir de la notion d'*habitus* unitaire pour privilégier celle de schèmes pluriels. Mais le danger qu'elle fait encourir est de faire « disparaître toute trace de socialisation politique puisque (...) les individus affrontent les ambiguïtés de l'environnement politique non pas avec des ressources cognitives spécifiquement politiques, mais plus simplement au moyen de raccourcis et d'heuristiques qui sont employés dans la vie quotidienne » (p.556).

Ces différentes pistes d'enrichissement des problématiques dessinent en tous les cas un agenda de recherche ambitieux pour la socialisation politique. De fait, entre la redéfinition de la place de l'enfance, l'analyse des déterminants structureaux, l'exploration de perspectives systémiques renouvelées, et l'importation des problématiques psychologiques et cognitives, le programme de la recherche en socialisation politique semble colossal et peut laisser penser que les avancées obtenues en un demi-siècle de recherche ont été rares. Or, si un aussi ambitieux programme peut aujourd'hui être fixé, c'est précisément parce que, sur un certain nombre de problématiques pionnières, les travaux de socialisation politique ont élaboré des modèles et obtenu des résultats solides et vérifiés.

## VII- AVANCEES ET RESULTATS DE LA RECHERCHE EN SOCIALIZATION POLITIQUE

Les certitudes acquises en socialisation politique portent principalement sur quatre points. Le premier concerne l'importance de la socialisation politique primaire. Si l'on abandonne le terrain de la prédiction des comportements ultérieurs pour s'atteler à comprendre la formation des systèmes de lecture du politique des individus, les apprentissages précoces se révèlent en effet primordiaux (1). Le deuxième point acquis concerne le rôle des deux agents de socialisation politique privilégiés dans ce rapport : l'école et la famille. Ces deux instances s'avèrent en effet, au-delà des variations pouvant caractériser les situations singulières, de puissants agents de socialisation à la politique et d'éducation à la citoyenneté (2). Le troisième point concerne les configurations de socialisation : au terme de plus de cinquante ans de recherche, les effets cumulatifs des configurations de socialisation homogènes sont désormais bien établis (3). Enfin, la définition du rôle du socialisé s'est considérablement affinée et aboutit à la prise en compte du double processus d'assimilation et de construction à l'œuvre dans la socialisation politique (4).

### 1. L'IMPORTANCE DE LA SOCIALIZATION POLITIQUE PRIMAIRE

L'importance de la socialisation politique enfantine a été et est encore discutée en ce qui concerne ses effets sur les comportements politiques adoptés à l'âge adulte. En revanche, son caractère décisif dans la formation de systèmes de lecture du politique et donc des identités politiques est désormais avéré. Mais il faut préciser les termes. Il ne s'agit plus de poser l'équivalence de l'identité politique à une préférence partisane, ni même à l'appartenance à une famille politique. Au contraire, il s'agit de considérer la substance de cette identité. Or l'importance de l'identité politique par rapport aux autres composantes identitaires et la prévalence de systèmes de lecture conflictuels ou consensuels sont bien en grande partie « héritées » par les enfants.

De fait, il est nécessaire de rappeler là encore l'une des particularités de l'enfance, période de faible autonomie psychologique et affective. Les univers cognitifs enfantins s'élaborent dans une structure de relations sociales déterminée, avant tout caractérisée par le rôle spécifique dévolu à l'enfant. Ce rôle est celui d'« apprenti » et l'enfant se trouve bien en partie « soumis » à la volonté formatrice des agents de socialisation présents dans son environnement. La relation dans laquelle les adultes placent les enfants est, peut-être plus encore qu'une relation affective, foncièrement une relation pédagogique. L'enfant reste donc tributaire des modèles que les adultes veulent bien lui proposer. Même si les médias ou les pairs peuvent présenter d'autres formes d'organisation, l'enfant est dans un premier temps trop dépendant de sa famille (comme structure affective et nourricière) et de l'école (comme structure d'autorité et de confrontation aux pairs) pour se dépendre complètement du travail de socialisation effectué par ces deux instances.

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



Si la socialisation politique primaire est importante, elle ne l'est donc pas dans le sens que les adultes souhaiteraient généralement lui donner, c'est-à-dire comme mécanisme d'inculcation. Un travail de transmission « lourd » ne garantit en effet en rien que l'enfant incorporera tous les éléments faisant l'objet de ce travail. Le processus de sélection cognitive auquel il se livre lui permet de modeler, à partir des éléments fournis par les divers agents, différentes identités politiques. Plus encore, le contexte et les situations d'activation dans lesquelles ces identités pourront prendre corps décident en grande partie de la manière dont des « attitudes » vont pouvoir s'incarner dans des pratiques.

Mais les apprentissages précoces n'en demeurent pas moins fondamentaux pour déterminer de quels matériaux dispose l'enfant pour construire son identité politique. Affirmer l'importance de la socialisation politique primaire, ce n'est donc pas décréter qu'elle détermine les comportements politiques tout au long de la vie, mais simplement comprendre qu'en tant que premier contact avec le politique, elle donne des marques et des repères qui constituent un « alphabet » permettant de décoder les situations politiques auxquelles l'enfant sera ultérieurement confronté. Il n'est qu'à mentionner les effets désormais bien démontrés des attitudes affectives des parents envers les enfants sur les futures relations affectives de ces derniers, ou ceux d'un apprentissage précoce de l'altérité sur le degré de tolérance développé à l'âge adulte, pour comprendre que le mécanisme mis en œuvre dans la socialisation politique ne diffère pas fondamentalement de ceux qui animent les autres sphères de l'identité sociale des individus. Là comme ailleurs, les parents ou l'école peuvent fournir des « codes » mais ne peuvent guère en imposer le mode d'utilisation. Cela constitue néanmoins déjà un processus d'importance dans la formation des individus.

## 2. LE ROLE AVERE DE LA FAMILLE ET DE L'ECOLE

Là réside le second acquis d'importance des recherches en socialisation politique : la famille comme l'école jouent effectivement un rôle non négligeable dans le processus de socialisation politique des enfants. En ce qui concerne la famille, ou plus exactement les parents, il n'est qu'à observer les deux séries de résultats obtenues par Vincent Tournier pour prendre toute la mesure de l'influence parentale sur l'intérêt et le jugement politiques des enfants :

	% de lycéens qui s'intéressent à la politique
Les 2 parents s'y intéressent	49
Aucun parent ne s'y intéresse	22

Source : Tournier, 1997 (tableau simplifié).

	% de lycéens qui jugent favorablement la politique
Les 2 parents sont favorables	62
Aucun parent n'est favorable	40

Source : Tournier, 1997 (tableau simplifié).

Certes, les parents ne transmettent qu'imparfaitement leurs opinions ou leurs orientations idéologiques, mais ce sont bien les premiers agents pouvant faire s'intéresser l'enfant à la politique. Par là, leur rôle fonctionnel est déterminant : ce sont eux qui, en donnant à l'enfant les moyens cognitifs et discursifs nécessaires pour comprendre les mécanismes politiques, permettent la perpétuation d'un système précisément fondé sur la régulation politique. En ce sens, leur rôle en tant qu'éducateurs à la citoyenneté n'est pas moindre que celui de l'école. Hors du terrain strictement politique, ce rôle s'incarne en outre dans des types d'éducation, des modes de régulation familiale ou de prise de décision, qui constituent autant de vecteurs éventuels de la formation politique de l'enfant. A ce titre, l'utilisation de négociations et d'argumentaires (s'opposant à la notion d'ordre) dans le cercle familial constituent des outils non négligeables d'acclimatation de l'enfant à l'univers politique.

Le rôle de l'école se révèle également important. En ce qui concerne la socialisation politique « idéologique », les enseignants demeurent dans leur immense majorité respectueux de la neutralité scolaire et ne transmettent que très faiblement leurs opinions. Sur ce terrain, il semble que le groupe des pairs avec lesquels l'enfant est en contact à l'école soit beaucoup plus décisif. En revanche, en ce qui concerne la maîtrise des catégories politiques, la primauté revient aux enseignants et aux enseignements. En atteste notamment l'élévation du niveau de connaissances politiques des enfants consécutive à la généralisation des cours d'instruction civique (Ichilov, 1990 ; Niemi, 2000).

Mais l'école participe surtout, précisément parce qu'elle choisit de privilégier la neutralité idéologique, à l'intégration des élèves dans une même communauté politique. Certes, cette intégration se heurte aux difficultés posées par l'hétérogénéité croissante des publics scolaires et par les inégalités sociales divisant les élèves. Pour autant, les recherches prouvent que l'école demeure un lieu essentiel de fabrication d'un socle commun pouvant rassembler ces élèves. Ce socle est constitué par les normes politiques et citoyennes développées dans les cours d'éducation civique, mais également par la *culture* enseignée. Le degré d'assimilation de cette culture par les différents élèves reste bien entendu variable, mais ne serait-ce que par l'enseignement de la langue nationale, l'école fournit bien des bases de référence partagées pouvant servir à fonder une *scène* politique commune.

Etablir l'existence de ces rôles socialisateurs de l'école et de la famille dans l'éducation politique des enfants peut laisser croire à un éventuel retour du fonctionnalisme, cherchant à mettre en évidence quel rôle spécifique joue cette socialisation politique dans l'ensemble du système. En fait, cette direction n'est encore que timidement exploitée, les critiques adressées au fonctionnalisme « dur » étant encore vivaces. Affranchie du postulat naïf de la *nécessaire* perpétuation du système politique, l'analyse des fonctions remplies par la famille et par l'école dans le maintien de ce système semble pourtant constituer une voie à redécouvrir, notamment parce qu'elle permettrait de chercher de nouvelles réponses à l'une des questions originelles posées par les philosophes du politique : comment un système fondé sur la domination de quelques-uns peut-il subsister ?

Le rôle de l'école et de la famille dans le processus de socialisation politique est à ce jour vérifié par de nombreux travaux et il est peut-être temps maintenant pour la recherche de s'orienter (de nouveau) vers une réflexion de théorie politique apte à éclairer les raisons de l'attribution fonctionnelle de la formation des citoyens à ces deux instances.

### **3. LA CUMULATIVITE DES EFFETS DES CONFIGURATIONS DE SOCIALISATION HOMOGENES**

Si le rôle de chaque instance dans la socialisation politique des enfants est établi, la réflexion sur les interactions entre les différents agents socialisateurs n'en est encore qu'à ses débuts. Pourtant, elle a d'ores et déjà établi une certitude : les effets du travail de socialisation politique des différentes instances sont renforcés par leur homogénéité. Plus l'univers de

l'enfant est consonant, plus s'opèrent des phénomènes de transmission politique. Ne serait-ce qu'au sein de la famille elle-même, l'homogénéité des préférences politiques des deux parents renforce considérablement les phénomènes de similitude politique parents-enfants :

	Positionnement des lycéens sur l'échelle G/D (%)			
	Gauche	Centre	Droite	Nulle part
Les deux parents se placent à gauche	<b>61</b>	4	6	29
Un parent se place à gauche, l'autre ne se place pas	<b>42</b>	11	4	<b>43</b>
Les deux parents se placent au centre	19	<b>16</b>	19	46
Un parents se place au centre, l'autre ne se place pas	8	<b>13</b>	21	<b>58</b>
Les deux parents se placent à droite	3	11	<b>46</b>	40
Un parent se place à droite, l'autre ne se place pas	6	17	<b>17</b>	<b>60</b>
Divergences entre parents	<b>28</b>	<b>17</b>	<b>17</b>	38
Les deux parents ne se placent pas	4	9	10	<b>77</b>

Source : Tournier, 1997, p.657 (tableau simplifié).

Ce tableau construit par Vincent Tournier à partir de son enquête auprès des lycéens isérois démontre bien, comme Annick Percheron précédemment (1989), que la transmission politique familiale est conditionnée par l'homogénéité des opinions parentales. Ce résultat permet d'insister sur la nécessité d'abandonner le registre de la famille « entité indivisible » pour saisir dans toute leur dimension les interactions intra-familiales.

Mais la famille entre également en interaction avec les autres agents de socialisation politique rencontrés par l'enfant. Là encore, la consonance des différents univers de socialisation accentue les possibilités de transmission. En dehors du champ de la socialisation politique, B. Lahire a sur ce point clairement démontré que le degré de consonance des pratiques quotidiennes familiales et des pratiques scolaires était un élément décisif de la réussite scolaire des enfants. La socialisation politique ne relève pas de mécanismes foncièrement différents : plus l'univers politique familial se rapproche de l'univers politique de l'école (voire de l'établissement), plus les « chances » de transmission sont élevées. Les premières constatations que nous avons pu faire dans le cadre du travail que nous menons sur les conflits de socialisation politique école/famille chez les enfants d'origine ouest-africaine démontrent sur ce point que des univers politiques conflictuels tendent à entraver les processus de transmission habituels et favorisent l'apparition de phénomènes d'hybridation ou, plus souvent, de rupture avec l'un ou l'autre des agents de socialisation.

Au-delà des mécanismes de formation des représentations et attitudes politiques, la consonance ou la dissonance des univers de socialisation concerne également l'hypothèse de la persistance des apprentissages précoces. Sur ce point, S. D. Miller et D. O. Sears (1986) ont démontré à quel point la continuité des environnements de socialisation influe sur le degré de cette persistance. Un enfant socialisé dans un type particulier d'environnement a ainsi d'autant plus de probabilités de conserver son système de représentations initialement acquis qu'il évolue par la suite dans le même type d'environnement. Comme le note A. Joignant, ceci « permet d'établir une présomption quant à l'existence de mécanismes de renforcement social » (1997, p.540).

La cumulativité des effets du travail de socialisation des différentes instances peut ainsi être abordée dans une perspective statique (à un moment T, la famille dit-elle la même chose que l'école ?) ou dynamique (les agents de socialisation disent-ils la même chose au moment T et au moment T+1 ?). Mais quelle que soit l'approche privilégiée, les résultats sont univoques : plus les agents de socialisation politique se ressemblent, plus l'enfant leur ressemble.

#### **4. LE ROLE ACTIF DE L'INDIVIDU SOCIALISE**

Le dernier acquis important des recherches en socialisation politique concerne le rôle du socialisé. La vision d'un enfant passif, malléable à merci par les différents agents de socialisation, est désormais révolue. Depuis les travaux d'Annick Percheron, tous les travaux de socialisation politique accordent à l'enfant le statut de « sujet pensant et agissant (...) [qui] intervient de façon continue et directe dans le processus de son propre développement socio-politique » (Percheron, 1985a, p.178).

Les opinions et représentations politiques ne peuvent en effet faire l'objet d'une transmission « telle quelle », et ce pour trois raisons. La première tient au caractère symbolique des représentations politiques. Parce que qu'elles mettent en jeu un *imaginaire*, les représentations politiques sont nécessairement propres à chaque individu, à chaque univers psychologique particulier. La deuxième raison tient au caractère politique de ces représentations. Comme le note V. Tournier, « à la base de toute socialisation politique, il y a nécessairement des convictions » (1997, p.720). Or la conviction relève toujours en dernier ressort de la conscience individuelle. Si elle peut faire l'objet d'un travail de persuasion, les effets de celui-ci sont toujours subordonnés à la conscience du récepteur. Certes, cette conscience est inscrite dans une culture particulière, qui borne le champ des possibles, mais l'enfant reste bien le seul à pouvoir décider en son for intérieur s'il est d'accord ou non avec les convictions développées par les différents agents de socialisation politique. Enfin, la troisième raison tient au caractère mouvant du contexte. Les parents et l'école peuvent contrôler un certain nombre d'éléments dans la formation politique des enfants mais ne sont pas maîtres des événements, ni même de toutes les expériences individuelles susceptibles d'être vécues par l'enfant. Celui-ci a donc à *traduire* ce qu'il reçoit en fonction des situations dans lesquelles il s'inscrit.

Ces trois éléments permettent de souligner le caractère éminemment interactif du processus de socialisation politique. Tout message est partiellement construit par le récepteur et la socialisation politique n'échappe pas à cette règle. L'enfant *construit* donc son identité politique bien plus qu'il n'en « hérite », même si cette construction s'effectue dans un contexte et à partir de matériaux contraignants.

En dernier ressort, la notion d'identité telle qu'elle est développée par C. Dubar (1991) se révèle ici fort utile. Il distingue en effet l'identité pour autrui et l'identité pour soi, soulignant ainsi que ces deux versants de l'identité ne coïncident pas forcément. L'individu est quelqu'un pour les autres, aux yeux des autres, mais il est également quelqu'un (et parfois quelqu'un d'autre) à ses propres yeux. La socialisation n'est finalement rien de plus que le processus de « transaction entre l'identité attribuée et l'identité acceptée (ou refusée) par l'individu concerné » (p.115). Elle est constamment travaillée par la dynamique de deux processus : celui par lequel « nous apprenons à être ce qu'on nous dit que nous sommes » et celui par lequel nous développons « un savoir sur ce que nous sommes tout au fond de nous-mêmes » (p.122).

Nul doute que cette double dimension de l'identité sociale, et donc de l'identité politique, reste à travailler en socialisation politique. En se centrant sur les mécanismes d'attribution

identitaire à l'œuvre dans le travail de socialisation politique des différents agents *et* sur les mécanismes d'acceptation ou de refus de ces attributions mis en œuvre par les enfants, les recherches pourraient ainsi mettre au jour la nature du rôle joué par le socialisé dans sa propre formation. Car si ce rôle est désormais reconnu, l'exploration de sa nature n'en est qu'à ses balbutiements. Or, la mise en évidence de l'étendue et de la consistance de ce rôle se pose bien comme une condition d'accès aux multiples dimensions de la socialisation politique, désormais irréductible à un simple processus de transmission.

Enfin, l'analyse des représentations et des identités politiques ne prendra tout son sens qu'en étant confrontée à celle des pratiques. Seule cette mise en présence des mots et des actes politiques peut en effet permettre de prendre la mesure du degré d'efficacité du travail de socialisation politique des différents agents, mais aussi du degré d'autonomie développée par l'enfant. La reproduction du discours ne permet en effet en rien de préjuger des comportements effectivement adoptés. Or, les préoccupations sur la citoyenneté que nous évoquions au début de ce rapport concernent fondamentalement, bien plus que les discours, les pratiques civiques effectives. Il est sans doute plus aisé de faire dire aux enfants qu'ils sont « citoyens » que de leur faire adopter un certain nombre de comportements reflétant ce statut. La recherche en socialisation politique s'est longtemps contentée de travailler sur les déclarations, à elle maintenant d'investir le terrain des pratiques. Cela exige de tenir l'enfant non plus seulement pour un acteur politique en devenir, mais également pour un acteur politique au présent. Ce changement culturel n'est malheureusement pas du seul ressort de la science politique...

## CONCLUSION

Ce panorama des travaux de socialisation politique avait pour but de mettre en évidence les apports et les limites, en termes scientifiques, d'un demi-siècle de recherche sur la formation politique des enfants. Mais il semble également important d'évaluer en dehors du cadre purement académique l'importance de ces recherches. De fait, la question se pose : les conclusions apportées par ces recherches ont-elles un intérêt autre que « scientifique » ? Il paraît possible de répondre par l'affirmative, et ce pour deux raisons.

La première tient à la place de la politique dans la vie sociale. Souvent perçue comme un mécanisme de domination, voire de violence, elle constitue également un mode de régulation sociale essentiel. Dès lors, la compréhension des mécanismes d'apprentissage et d'acceptation de ce mode de régulation éclaire non seulement le processus de socialisation politique en lui-même, mais aussi le fonctionnement général d'un système politique dont la survie dépend en dernier ressort de la légitimité que lui accordent ses membres.

La seconde raison est liée aux préoccupations actuelles sur l'éducation à la citoyenneté dont il était question au début de ce rapport. On l'a vu, les travaux ne permettent pas de déterminer quels sont les moyens les plus efficaces de transmission du civisme, ni même qui, de l'école ou de la famille, joue le rôle le plus important dans cette transmission. En revanche, ils apportent un nouvel éclairage sur la manière dont des familles dépourvues des ressources sociales ou culturelles habituellement jugées nécessaires à une éducation citoyenne efficiente peuvent mettre en œuvre des mécanismes « compensatoires ». L'attention à l'enfant et à sa vie extra-familiale, le recours au registre de la négociation et de l'argumentation raisonnée, la fréquence des échanges parents/enfants, etc., constituent autant de voies par lesquelles les familles peuvent éduquer leurs enfants au politique. Les recherches de socialisation politique apportent ainsi des éléments importants pour fonder une réflexion sur ce qui peut être fait pour favoriser ce type d'interactions intra-familiales. Surtout, elles permettent de mettre à bas un préjugé tenace sur l'inévitable identité du niveau social et du niveau de « compétence » et d'intérêt politiques en soulignant que la transmission politique est avant tout dépendante de la consonance des différents agents de socialisation, et non des déterminations sociales pesant sur l'un d'entre eux.

En démontrant que la socialisation politique de l'enfant n'est jamais l'objet du travail d'une seule instance, mais bien d'une multiplicité d'agents, ces travaux fournissent en outre des bases de réflexion sur les mécanismes d'équilibration école-famille pouvant être mis en œuvre. Renforcer l'éducation civique à l'école sous toutes ses formes ; favoriser l'information politique générale des parents ; faire découvrir aux enfants le caractère conflictuel de la vie politique en complétant les enseignements généraux sur la citoyenneté par des confrontations directes aux hommes et aux activités politiques : autant de pistes d'*action* suggérées plus ou moins explicitement (selon que les recherches sont américaines ou européennes) par les études de socialisation politique.

Néanmoins, le caractère opératoire de certaines recherches ne doit pas masquer les changements proprement scientifiques indispensables à une progression des connaissances en socialisation politique. Tout d'abord, répétons-le, il est primordial de réintégrer l'enfant, avec toutes ses singularités, au cœur même des recherches de socialisation politique. Sans ce changement de point de vue, les analyses n'en resteront qu'au stade de supputations d'adultes sur des réalités *vécues* par des enfants. Ensuite, il faut reconsidérer le rôle *politique* dévolu à cet enfant par les structures sociales. Les recherches se fondent en effet généralement sur le postulat de l'absence de compétence *politique pratique* des enfants. Or, le développement des conseils municipaux d'enfants ou des journaux d'actualité destinés

aux plus jeunes laisse entrevoir que l'enfant peut, *en tant qu'enfant*, être un acteur politique, s'intéresser aux problèmes dépassant le cadre strictement personnel, saisir les enjeux des questions sociales et enfin, agir. L'éducation à la citoyenneté ne peut sans doute prendre toute sa dimension que si des cadres sociaux sont fournis à l'enfant pour exercer cette citoyenneté : la recherche ne peut les créer, mais elle peut en dénoncer, en se fondant sur des méthodes et des résultats éprouvés, la déplorable absence.

**Jean Piaget (1896-1980)**

Psychologue et épistémologue suisse, Jean Piaget se spécialise dans la zoologie et l'étude des mollusques, avant de se vouer à la psychologie de l'enfance. Docteur ès sciences à 22 ans, il est un temps chargé de l'éducation à l'UNESCO et enseigne la psychologie, la sociologie et l'épistémologie, tout en produisant un nombre démesuré de livres et d'articles.

Son ambition est de comprendre l'intelligence humaine. Il développe à cet effet un édifice théorique, baptisé « épistémologie génétique », visant à permettre l'analyse scientifique de la genèse et des transformations des connaissances. C'est dans ce cadre qu'il isole différentes phases du développement de la pensée enfantine. Piaget décompose en quatre « stades » le mouvement par lequel le moi, d'abord indifférencié du monde extérieur, s'en distingue progressivement. Socialisation et acquisition des connaissances se construisent dans une suite de moments de déséquilibre et d'équilibre. La maîtrise progressive des opérations logiques par l'enfant, comme la formation de ses jugements moraux et de ses appréciations normatives, dépendent, selon Piaget, d'un processus autonome de structuration cognitive mais aussi de la nature du système d'interaction dans lequel il est inséré.

Au stade sensori-moteur (jusqu'à un an et demi), l'enfant utilise ses organes et sa motricité pour découvrir les priorités du monde qui l'entoure. A l'origine totalement égocentrique, sa conception des rapports avec autrui devient plus interactive au stade préopératoire (de deux à sept ans). Au cours du stade opératoire (jusqu'à onze ou douze ans), il peut mettre en œuvre des opérations mentales complexes (classer, sérier, combiner, etc.) mais seulement en présence d'objets concrets. A partir de douze ans (stade formel), devenant adolescent, il atteint un niveau d'abstraction et de logique formelle proche de celui des adultes.

La thèse de Piaget, consistant à soutenir que l'enfant a des modes de pensée spécifiques qui le distinguent entièrement de l'adulte, est aujourd'hui relativisée. Psychologues et neurobiologistes inventent de nouveaux outils pour tenter de déchiffrer les réseaux nerveux des cerveaux enfantins. Ceux-ci apparaissent dotés d'une incroyable somme de connaissances que Piaget ne pouvait pas encore repérer. Leurs modes de raisonnement (en particulier mathématiques) seraient aussi élaborés que ceux des adultes.

Critiqué, Piaget n'en reste pas moins une référence majeure sur la petite enfance et l'adolescence. Sa rigueur et son souci de faire dialoguer théorie et empirisme ont permis les progrès et les réfutations actuels. Si certaines conclusions et certains tests méritent d'être lus dans leur contexte, les théories piagésiennes sont bien loin d'être dépassées et demeurent, à bien des égards, fondatrices.

La naissance de l'intelligence chez l'enfant, 1936.

La psychologie de l'intelligence, 1947.

Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, 1967.



### Talcott Parsons (1902-1979)

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, alors que la sociologie empirique triomphe aux Etats-Unis, Talcott Parsons, docteur de l'université de Heidelberg et jeune professeur à Harvard, prend l'exact contre-pied des recherches dominantes en adoptant une posture éminemment conceptuelle et synthétique. Pour lui, la science ne peut se résumer à une simple accumulation de données et doit au contraire s'appuyer sur un cadre théorique solide, ne visant rien de moins que l'élaboration d'une « théorie générale de la société ». Quelques années plus tard, sa théorie, dite « fonctionnaliste » ou « structuro-fonctionnaliste » se retrouve à son tour en position hégémonique dans la sociologie américaine.

Ce succès du fonctionnalisme de Parsons s'explique en partie par le fait qu'en insistant sur les vertus de l'équilibre, sur les bienfaits d'un optimum qui réduit le changement social à l'immobilisme, il entre en résonance avec les interrogations de la société américaine d'alors. Mais la lisibilité de son « système LIGA », rendant compte des missions vitales que doit remplir toute société, participe également de ce succès. Pour Parsons, on peut en effet étudier les sociétés comme des systèmes auto-régulés dans lesquels les règles sociales ont pour but de remplir quatre fonctions fondamentales : le maintien des modèles et des normes (*Latent pattern maintenance*), l'intégration interne du système (*Integration*), la poursuite d'objectifs (*Goal attainment*) et l'adaptation à l'environnement (*Adaptation*).

A partir de ce modèle, Parsons cherche à expliquer le fonctionnement et les évolutions des différentes institutions sociales de la société américaine : la famille, la police, l'enseignement, la religion, etc. Il défend notamment l'idée que l'essor de la famille nucléaire est lié à des transformations économiques et sociales de la société globale : l'industrialisation, l'urbanisation et l'extension du salariat rendraient plus difficile et moins nécessaire la vie des individus au sein de leur groupe de parenté dans le cadre de familles élargies. Alors que nombre de sociologues privilégient les interactions entre individus pour comprendre le changement social, Parsons insiste ainsi, au contraire, sur la nécessité de le mettre en relation avec les caractéristiques de la société globale.

Dans un troisième temps de son œuvre, Parsons accentue d'ailleurs ce point de vue surplombant en cherchant à forger une théorie de l'évolution des sociétés. Distinguant trois stades de l'évolution sociale (primitif, intermédiaire et moderne), il conçoit la société américaine comme « la tête de la dernière phase de la modernisation »...

Son œuvre est donc à replacer et à comprendre dans le contexte social et scientifique particulier d'une Amérique en quête de stabilité et de réassurance identitaire. Il n'en demeure pas moins que les perspectives ouvertes par le fonctionnalisme de Parsons contribuent encore aujourd'hui à nourrir les travaux des chercheurs en socialisation politique qui, pour une large part, cherchent encore à répondre à cette question : « que *fait* la société ? ».

The Structure of Social Action (1937)

The Social System (1951)

Le système des sociétés modernes (1971)

### **Annick Percheron (1937-1992)**

L'intérêt d'Annick Percheron pour les phénomènes de socialisation politique est d'abord lié, comme elle l'écrit elle-même, « aux hasards d'une expérience de cinq ans comme professeur dans l'enseignement secondaire ». Au fil des discussions avec ses élèves, elle constate en effet que, contrairement aux idées reçues, les adolescents ont des systèmes d'opinions et de représentations politiques relativement structurés. Son intérêt pour les modes de formation de ces systèmes et, surtout, son désir « de savoir en quoi cette formation était explicative des attitudes et des comportements politiques des adultes » la poussent à abandonner l'enseignement secondaire pour la recherche et à entreprendre une thèse sur l'univers politique des enfants. Même si Annick Percheron mène ensuite au cours de sa carrière des recherches sur bien d'autres questions (notamment le fait régional), la socialisation politique constitue jusqu'à sa mort son principal centre d'intérêt.

Plusieurs hypothèses constituent le socle de ses recherches. Première hypothèse, qui rompt avec la tradition culturaliste : il n'existe pas de « culture nationale » en soi qui produirait un esprit particulier chez tous les membres d'une société et la socialisation politique est bien un processus au cours duquel s'affrontent différentes instances, porteuses de différentes visions du monde. Deuxième hypothèse, qui s'oppose aux travaux de Pierre Bourdieu identifiant compétence sociale et compétence politique : la socialisation politique est un processus singulier, spécifique, au sein du processus général de la formation des attitudes. Troisième hypothèse, qui combat les thèses du socialisé passif : l'enfant prend une part active à son propre processus de socialisation.

A partir de 1968, Annick Percheron cherche à valider ses hypothèses par de grandes enquêtes. Dès la première, elle adopte des méthodes innovantes : plutôt que de poser aux enfants des questions politiques dont on ignore s'ils les comprennent réellement, elle choisit de leur soumettre une série de mots et d'indiquer simplement « j'aime », « je n'aime pas » ou « je ne connais pas ». Les résultats de cette première investigation confirment les intuitions originelles d'Annick Percheron : les enfants ont leur propre univers politique, voire idéologique, et ne sont pas aussi malléables qu'on ne le croyait alors. Quelques années plus tard, elle élargit ses perspectives pour étudier les formes de la transmission politique au sein de la famille et aboutit à des résultats innovants largement présentés et commentés dans ce rapport.

Mais au-delà des résultats eux-mêmes, il convient de souligner la singularité d'un parcours de recherche où s'exprime constamment, comme le souligne Jacques Lagroye, le désir d'améliorer le cadre théorique et les méthodes, « au prix de remises en cause que tant d'autres auraient écartées ». A ce titre, Annick Percheron reste l'un des auteurs majeurs de la recherche sur les phénomènes de socialisation politique et, plus largement, l'un des acteurs essentiels de l'histoire contemporaine de la sociologie politique.

L'univers politique des enfants, 1974.

Les 10-16 ans et la politique, 1978.

La socialisation politique, 1993 (textes réunis par Nonna Mayer et Anne Muxel).

## BIBLIOGRAPHIE

- ABRIAL S., 1999, *Les identités politiques des enfants de harkis. Implications citoyennes et niveaux d'intégration sociale de jeunes franco-maghrébins, entre héritage culturel et modernité*, Th. Sc. Pol., IEP de Grenoble.
- ALMOND G. A., VERBA S., 1963, *The civic culture*, Princeton : Princeton University Press.
- ARIES P., 1977, « Le devenir de la famille : les voies de l'histoire » in BERGE A., *Etre parent aujourd'hui*, Toulouse : Privat, p.13-21.
- BARRERE A., MARTUCCELLI D., 1998, « La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique », *Revue Française de Sociologie*, n°4, p.651-671.
- BARTHELEMY-THOMAS M., DEHAN N., PERCHERON A., 1980, « La démocratie à l'école », *Revue Française de Sociologie*, vol.20, n°3, p.379-407.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R., 1971, *L'école capitaliste en France*, Paris : Maspéro.
- BENEDICT R., 1950 [1935], *Echantillons de civilisation*, Paris : Gallimard.
- BOIS P., 1954, « Dans l'Ouest : politique et enseignement primaire », *Annales ESC*, 9<sup>e</sup> année, n°1, p.356-367.
- BOUDON R., 1973, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris : Armand Colin.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., 1964, *Les héritiers*, Paris : Minuit.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., 1970, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Minuit.
- BOURDIEU P., 1980, *Questions de sociologie*, Paris : Minuit.
- BOURDIEU P., 1993, « A propos de la famille comme catégorie réalisée », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°100, p.32-36.
- Cahiers pédagogiques* (notamment « Ecole et familles », n°339, décembre 1995 ; « Apprentissages et socialisation », n°367-368, oct.-nov. 1998 ; « Retours sur l'éducation à la citoyenneté », supplément n°4, octobre-novembre 1998).
- CAMILLERI C., 1996, *Psychologie et culture : concepts et méthodes*, Paris : Armand Colin.
- CONNELL R. W., 1972, « Political socialization in the american family : the evidence reexamined », *Public Opinion Quarterly*, vol.36, n°3, p.323-333.
- CONNELL R. W., 1987, « Why the "political socialization" paradigm failed and what should replace it », *International Political Science Review*, vol. 8, n°3, p.215-223.
- CONOVER P. J., FELDMAN S., 1983, « Candidates, issues and voters : the role of inference in political perception », *Journal of Politics*, vol.45, n°4, p.810-839.

CONOVER P.J., SEARING D.D., 1994, « Democracy, citizenship and the study of political socialization », in. BUDGE I., McKAY D. (eds), *Developping democracy*, Londres : Sage, p.24-55.

CONVERSE P. E., 1964, « The nature of belief system in mass publics », in APTER D. E. (ed), *Ideology and discontent*, Glencoe : The Free Press, p.206-261.

COOK T. E., 1985, « The bear market in political socialization and the costs of misunderstood psychological theories », *American Political Science Review*, vol.79, n°4, p.1079-1093.

COSTA-LASCOUX J., 1999, « La formation du futur citoyen au collège », *Ville Ecole Intégration*, n°118.

COUSIN O., 1993, « L'effet établissement. Construction d'une problématique », *Revue Française de Sociologie*, vol.34, n°4, p.395-419.

CREMIEUX C., 1998, *La citoyenneté à l'école*, Paris : Syros.

DECHAUX J.-H., 1995, « Orientations théoriques en sociologie de la famille : autour de cinq ouvrages récents », *Revue Française de Sociologie*, vol. 36, n°3, p.525-550.

DELOYE Y., 1991, *La citoyenneté au miroir de l'école républicaine et de ses contestations : politique et religion en France. 19<sup>e</sup>-20<sup>e</sup> siècle*, Th. Sc. Pol., Paris I.

DOWNEY D. B., 1995, « When bigger is not better : family size, parental resources and children's educational performance », *American Sociological Review*, n°5, p.746-761.

DUBAR C., 1991, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Colin.

DUBET F., 1994, *Sociologie de l'expérience*, Paris : Seuil.

DUBET F., MARTUCELLI D., 1996, « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école », *Revue Française de Sociologie*, n°4, p.511-535.

DUBET F., ALLOUCHE J.L. (dir.), 1997, *Ecole, familles : le malentendu*, Paris : Textuel.

DUCHESNE S., 2000, « Citoyenneté », in HAUDEGAND N., LEFEBURE P. (dir.), *Dictionnaire des questions politiques*, Paris : Editions de l'Atelier.

DURKHEIM E., 1992 [1903], *L'éducation morale*, Paris : PUF.

DURKHEIM E., 1938 [1911], *Education et sociologie*, Paris : Alcan.

DURU-BELLAT M., MINGAT A., 1988, « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte "fait des différences" », *Revue Française de Sociologie*, vol.29, p.649-666.

DURU-BELLAT M., 1995, « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales », *Revue Française de Pédagogie*, n°110, p.75-109.

DURU-BELLAT M., MINGAT A., 1997, « La constitution de classes de niveau par les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice », *Revue Française de Sociologie*, vol.38, p.759-790.

- DURU-BELLAT M., van ZANTEN A., 1999, *Sociologie de l'école*, Paris : Armand Colin.
- EASTON D., DENNIS J., 1969, *Children in the political system*, New York : McGraw-Hill.
- EDGAR D., GLEZER H., 1994, « Famille et intimité : "carrières" familiales et reconstruction de la vie privée », *Revue Internationale des Sciences Sociales*, n°139, p.141-165.
- ELIAS N., 1991a, *La société des individus*, Paris : Fayard.
- ELIAS N., 1991b, *Mozart. Sociologie d'un génie*, Paris : Seuil.
- ESTRADE M.-A., 1995, « Les inégalités devant l'école : influence du milieu social et familial », *INSEE Première*, n°400, p.1-4.
- EVENSON K. L., 2000, « Prospects from a retrospective : political socialization research for the 21<sup>st</sup> century », papier présenté au *Congrès de l'Association Internationale de Science Politique*, Québec.
- FARNEN R., 2000, « Political socialization and education : state of the art », papier présenté au *Congrès de l'Association Internationale de Science Politique*, Québec.
- FARNEN R., MELOEN J., 2000, *Democracy, authoritarianism and education*, New York / Londres : St Martin's Press / Macmillan.
- FELOUZIS G., 1993, « Interactions en classe et réussite scolaire : une analyse des différences filles-garçons », *Revue Française de Sociologie*, vol. 34, n°2, p.199-222.
- FLANAGAN C., GALLAY L. S., 1995, « Reframing the meaning of political in research with adolescents », *Perspectives on Political Science*, vol. 24, n°1, p.34-41.
- FORQUIN J.L., 1983, « La "nouvelle sociologie de l'éducation" en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution », *Revue Française de Pédagogie*, n°63, p.61-79.
- GALICHET F., 1998, *L'éducation à la citoyenneté*, Paris : Anthropos.
- GALLAND O., 1997, « Parler en famille : les échanges entre parents et enfants », *Economie et statistique*, n°304-305, p.163-177.
- de GAULEJAC V., 1996, *La névrose de classe. Trajectoire sociale et conflits d'identité*, Paris : Hommes et groupes.
- GEAY B., 1999, *Profession : instituteurs*, Paris : Seuil.
- GREENSTEIN F. I., 1965, *Children and politics*, New Haven : Yale University Press.
- GREENSTEIN F. I., 1975, « The benevolent leader revisited : children's images of political leaders in three democracies », *American Political Science Review*, vol.69, n°4, p.1371-1398.
- GRISAY A., 1993, « Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> », *Les Dossiers d'Éducatifs et Formations*, n°32.

HAMILL R., LODGE M., 1986, « A partisan schema for political information processing », *American Political Science Review*, vol.80, n°2, p.505-519.

HESS R. D., TORNEY J. V., 1967, *The development of political attitudes in children*, Chicago : Aldine.

HIMMELWEIT H. T., HUMPHREYS P., KAEGER M., KATZ M., 1981, *How voters decide. A longitudinal study of political attitudes and voting extending over fifteen years*, Londres : Academic Press.

HYMAN H., 1959, *Political socialization*, Glencoe : The Free Press.

ICHILOV O. (ed), 1990, *Political socialization, citizenship education and democracy*, New York : Teacher's College Press.

IHL O., 2000, « Pour une sociologie historique de la socialisation politique », papier présenté au *Congrès de l'Association Internationale de Science Politique*, Québec.

JENNINGS M. K., LANGTON K. P., 1968, « Political socialization and the high school civics curriculum in the United States », *American Political Science Review*, vol.62, n°3, p.852-867.

JENNINGS M. K., NIEMI R. G., 1968, « The transmission of political values from parent to child », *American Political Science Review*, vol.62, n°1, p.169-184.

JENNINGS M. K., EHMAN L., NIEMI R. G., 1974, « Social studies teachers and their pupils », in JENNINGS M. K., NIEMI R. G. (eds), *The political character of adolescence : the influence of families and schools*, Princeton : Princeton University Press, p.207-227.

JENNINGS M. K., LANGTON K. P., NIEMI R. G., 1974, « Effects of the high school civics curriculum », in JENNINGS M. K., NIEMI R. G. (eds), *The political character of adolescence : the influence of families and schools*, Princeton : Princeton University Press, p.181-206.

JENNINGS M. K., NIEMI R. G. (eds), 1974, *The political character of adolescence : the influence of families and schools*, Princeton : Princeton University Press.

JENNINGS M. K., NIEMI R. G., 1981, *Generations and politics. A panel study of young adults and their parents*, Princeton : Princeton University Press.

JOIGNANT A., 1997, « La socialisation politique : stratégies d'analyse, enjeux théoriques et nouveaux agendas de recherche », *Revue Française de Science Politique*, vol. 47, n°5, p.535-559.

JUHEM P., 2000, « "Civiliser" la banlieue. Logiques et conditions d'efficacité des dispositifs étatiques de régulation de la violence dans les quartiers populaires », *Revue Française de Science Politique*, vol.50, n°1, p.53-72.

KARDINER A., 1969 [1939], *L'individu et sa société*, Paris : Gallimard.

KELLERHALS J., TROUTOT P.Y., LAGEZA E., 1984, *Microsociologie de la famille*, Paris : PUF.

KELLERHALS J., 1987, « Les types d'interaction dans la famille », *Année Sociologique*, vol.37, p.153-179.

- KOLSON K. L., GREEN J. J., 1970, « Response set bias and political socialization research », *Social Science Quarterly*, vol.51, n°3, p.527-538.
- LAFONT V., 2001, « Perpétuer, rompre, innover : "hériter" et devenir militant Front National », article à paraître dans la *Revue Française de Science Politique*.
- LAHIRE B., 1995, *Tableaux de famille*, Paris : Gallimard / Seuil
- LAHIRE B., 1998, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris : Nathan.
- LANE R., 1959, *Political life*, New York : Free Press.
- LANGTON K. P., 1969, *Political socialization*, Boston : Little Brown.
- LANGTON K. P., KARNS D.A., 1969, « The relative influence of the family, peer group and school in the development of political efficacy », *Western Political Quarterly*, vol.22, n°4, p.813-826.
- LECA J., 1973, « Le repérage du politique », *Projet*, 71, p.11-24.
- LENOIR R., 1991, « Politique familiale et construction sociale de la famille », *Revue Française de Science Politique*, vol. 41, n°6, p.781-807.
- LITT E., 1963, « Civic education, community norms and political indoctrination », *American Sociological Review*, vol.28, p.69-75.
- LORCERIE F., 1995, « Scolarisation des enfants d'immigrés : état des lieux et état des questions en France », *Confluences en Méditerranée*, n°14, p.25-60.
- MAC LUHAN M., 1964 [1961], *Pour comprendre les médias*, Paris : Seuil.
- MARESCA B., 1995, « Enseigner dans les écoles. Enquête sur le métier d'enseignant », *Les Dossiers d'Éducatifs et Formations*, n°51.
- MARSH D., 1971, « Political socialization : the implicit assumptions questioned », *British Journal of Political Science*, 1, p.453-465.
- MARSHALL T. H., 1977 [1950], *Class, citizenship and social development*, Chicago : The University of Chicago Press.
- MEIRIEU P., 1997, « Vers un nouveau contrat parents-enseignants ? », in DUBET F., ALLOUCHE J.L. (dir.), *Ecole, familles : le malentendu*, Paris : Textuel, p.79-99.
- MERELMAN R., 1986, « Revitalizing political socialization », in HERMANN M. (ed), *Political psychology*, San Francisco : Jossey-Bass, p.279-319.
- MILLER S., SEARS D. O., 1986, « Stability and change in social tolerance : a test of the persistence hypothesis », *American Journal of Political Science*, vol.30, p.214-236.
- MINNS D. R., 1984, « Voting as an influential behavior : child and adolescent beliefs », *American Politics Quarterly*, vol.12, p.285-304.
- MINOW N. N., MARTIN J. B., MITCHELL L. M., 1973, *Presidential television*, New York : Basic Books.

MONTANDON C., 1992, « La sociologie des émotions : un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation », *Revue Française de Pédagogie*, n°101, p.105-122.

MONTANDON C., 1997, *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris : L'Harmattan.

MUXEL A., 1983, *La socialisation intentionnelle familiale. Etude d'une famille sur trois générations (1946-1982)*, Th. Sociol., Paris V.

MUXEL A., PERCHERON A., 1988, « Histoires politiques de famille. Premières illustrations », *Life stories /Récits de vie*, n°4, p.59-72.

MUXEL A., 1992, « L'âge des choix politiques. Une enquête longitudinale auprès des 18-25 ans », *Revue Française de Sociologie*, vol.33, n°2, p.233-263.

MUXEL A., 1996, *Les jeunes et la politique*, Paris : Hachette.

MUXEL A., 2000, « Socialisation et formes de lien au politique dans le temps de la jeunesse », papier présenté au *Congrès de l'Association Internationale de Science Politique*, Québec.

NIEMI R.G., 2000, « Trends in political science as they relate to pre-college curriculum and teaching », papier présenté au *Congrès de l'Association Internationale de Science Politique*, Québec.

OWEN D., DENNIS J., 1987, « Preadult development of political tolerance », *Political Psychology*, vol.8, p.547-562.

PARSONS T., BALES R.F. (en coll. avec ZELDITCH M., OLDS J. et SLATER P.), 1955, *Family, socialization and interaction process*, Glencoe : The Free Press.

PASSERON J.-C., de SINGLY F., 1984, « Différences dans la différence : la spécification sexuelle des socialisations de classe », *Revue Française de Science Politique*, vol. 34, n°1, p.49-78.

PATY D., 1980, *12 collèges en France*, Paris : La Documentation française.

PERCHERON A., 1974, *L'univers politique des enfants*, Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

PERCHERON A. (dir.), 1978, *Les 10-16 ans et la politique*, Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

PERCHERON A., 1984, « L'école en porte-à-faux. Réalités et limites des pouvoirs de l'école dans la socialisation politique », *Pouvoirs*, n°30, p.15-29.

PERCHERON A., 1985a, « La socialisation politique. Défense et illustration », in. LECA J., GRAWITZ M. (dir.), *Traité de science politique*, Paris : PUF, p.165-235.

PERCHERON A., 1985b, « Le domestique et le politique. Types de familles, modèles d'éducation et transmission des systèmes de normes et d'attitudes entre parents et enfants », *Revue Française de Science Politique*, vol. 35, n°5, p.840-889.



- PERCHERON A., 1989, « Peut-on encore parler d'héritage politique en 1989 ? », in MENY Y. (dir.), *Idéologies, partis politiques et groupes sociaux*, Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, p.157-174.
- PERCHERON A., 1993, *La socialisation politique*, textes réunis par MAYER N., MUXEL A., Paris : Armand Colin.
- PERRENOUD P., 1994, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris : ESF.
- PIAGET J., 1964, *Six études de psychologie*, Paris : Gonthier.
- PIAGET J., 1967, *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux.
- PIAGET J., 1977, « Pensée égocentrique et pensée sociocentrique », in *Etudes sociologiques*, Paris : Droz.
- QRIBI A., 1997, « Acculturation et éducation familiale chez les Maghrébins dans le contexte français de l'immigration », *Bulletin de Psychologie*, vol. L, n°428, p.236-242.
- RANCIERE J., 1995, *La mésentente. Politique et philosophie*, Paris : Galilée.
- ROIG C., BILLON-GRAND F., 1968, *La socialisation politique des enfants*, Paris : Armand Colin.
- ROSENBERG S. W., 1985, « Sociology, psychology and the study of political behavior : the case of the research on political socialization », *Journal of Politics*, vol. 47, n°2, p.717-731.
- ROUSSEL L., 1991, « Les types de famille », in de SINGLY F. (dir.), *La famille : l'état des savoirs*, Paris : La Découverte, p.141-150.
- SAPIR E., 1967, *Anthropologie*, Paris : Minuit.
- SEARING D.D., SCHWARTZ J. J., LIND A. E., 1973, « The structuring principle : political socialization and belief systems », *American Political Science Review*, vol.67, n°1, p.415-432.
- SEARS D. O., 1975, « Political socialization », in GREENSTEIN F. I., POLSBY N. W. (eds), *Handbook of political science : micropolitical theory*, Reading : Addison-Wesley.
- SEARS D. O., 1990, « Whither political socialization research ? The question of persistence » in ICHILOV O. (ed), *Political socialization, citizenship education and democracy*, New York : Teacher's College Press, p.69-97.
- SEARS D. O., VALENTINO N. A., 1997, « Politics matters : political events as catalysts for preadult socialization », *American Political Science Review*, vol.91.
- SEGALEN M., 1996, *Sociologie de la famille*, Paris : Armand Colin.
- SHORTER E., 1977, *Naissance de la famille moderne. 18<sup>e</sup>-20<sup>e</sup> siècle*, Paris : Seuil.
- SIGEL R. S. (ed), 1989, *Political learning in adulthood. A sourcebook of theory and research*, Chicago : The University of Chicago Press.

SMITH E. S., 1999, « The effects of investments in the social capital of youth on political and civic behavior in young adulthood : a longitudinal analysis », *Political Psychology*, vol.20, p.553-580.

STEFANOU A., FABRE-CORNALI D., 1996, « Les connaissances civiques et les attitudes à l'égard de la vie en société des collégiens », *Les Dossiers d'Éducatons et Formations*, n°77.

TIBERJ V., 1999, « Catégories cognitives et raisonnements politiques », *Raisons Politiques*, n°2, p.111-136.

TIMERA M., 1996, *Les Soninké en France. D'une histoire à l'autre*, Paris : Karthala.

TOURNIER V., 1997, *La politique en héritage ? Socialisation, famille et politique : bilan critique et analyse empirique*, Th. Sc. Pol., IEP Grenoble.

TOURNIER V., 2000, « Filiation et politique : la construction de l'identité et ses conséquences », papier présenté au *Congrès de l'Association Internationale de Science Politique*, Québec.

VAILLANCOURT P.-M., 1973, « Stability of children's survey responses », *Public Opinion Quarterly*, vol.37, n°3, p.373-387.

YOUNG M. F. D. (ed), 1971, *Knowledge and control : new directions for the sociology of education*, Londres : Collier-Macmillan.