

Wilfried Lignier
Julie Pagis

L'enfance de l'ordre

COMMENT LES ENFANTS
PERÇOIVENT LE MONDE SOCIAL

Seuil

L'ENFANCE DE L'ORDRE

WILFRIED LIGNIER
JULIE PAGIS

L'ENFANCE DE L'ORDRE

Comment les enfants
perçoivent le monde social

«LIBER»
SEUIL

Cet ouvrage est publié dans la collection «Liber»
fondée par Pierre Bourdieu,
dirigée par Jérôme Bourdieu et Johan Heilbron

ISBN 978-2-02-134306-9

© Éditions du Seuil, avril 2017

Le Code de la propriété intellectuelle interdit les copies ou reproductions destinées à une utilisation collective. Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants cause, est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L.355-2 et suivants du Code de propriété intellectuelle.

www.seuil.com

À Elikia, Lalou, Nino et Souad

Introduction

L'enfance n'est pas l'expérience libre d'un monde à part, mais l'appropriation réglée du monde existant. Chacun d'entre nous, dès ses plus jeunes années, a été d'emblée pris dans un univers achevé bien avant lui, pré-structuré, pré-orienté, un monde qu'il fallait apprendre à maîtriser, pour agir au quotidien, et au-delà pour se trouver une place, si possible agréable, légitime. Dans ce type d'effort, ce ne sont pas seulement des techniques neutres et génériques, utiles pour elles-mêmes, que les enfants acquièrent, comme lorsqu'ils apprennent à manger, à marcher, à parler ou à écrire. Il s'agit aussi pour eux de maîtriser un *ordre*, un système de différences et de forces, au sein duquel leurs techniques, et plus largement toutes leurs activités pratiques, prennent un sens – parce qu'elles reviennent toujours à entrer en rapport avec cet ordre, qu'il s'agisse de s'y conformer ou, au contraire, de s'en émanciper. La psychologie du développement a plutôt insisté, dans le sillage de la théorie piagétienne¹, sur l'ordre naturel et matériel : elle s'est intéressée, par exemple, à la compréhension que les enfants peuvent avoir, dès le plus jeune âge, des différences de couleur ou de forme², ou encore à l'appréhension enfantine de la gravité³. Mais l'ordre en question est aussi *social*. Les différences matérielles qui importent sont très régulièrement associées à des différences symboliques ; dès l'origine, les forces auxquelles nous sommes soumis ne sont

1. Jean Piaget, *La Construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1967 [1937].

2. Di Catherwood, « Exploring the seminal phase in infant memory for color and shape », *Infant Behavior and Development*, vol. 17, n° 3, 1994, p. 235-243.

3. Sören Frappart, Maartje Rajimaker et Valérie Frède, « What do children know and understand about universal gravitation? Structural and developmental aspects », *Journal of Experimental Psychology*, n° 120, 2014, p. 17-38.

pas seulement physiques, mais aussi morales, voire politiques. Ce ne sont donc pas uniquement les objets, dans leur apparence immédiate, dans leurs mouvements, dont on apprend à se méfier ou, au contraire, que l'on apprend à apprécier dans l'enfance, mais aussi les gens, ce qu'ils sont, ce qu'ils font, ce qu'ils pensent. Là où nous naissons, dans les conditions où nous grandissons, nous percevons des personnes prestigieuses et d'autres méprisées, des groupes dont on se sent proche et d'autres qui ne suscitent que l'indifférence ou le dégoût, des comportements spontanément plaisants et des manières détestables, des idées, des valeurs qui paraissent respectables et d'autres fausses et insensées.

« Toute mon éducation m'assurait que la vertu et la culture comptent plus que la fortune », écrit Simone de Beauvoir, s'efforçant justement d'exhumer les perceptions sociales de son enfance, passée dans une famille parisienne cultivée, mais pas spécialement riche¹. Elle poursuit : « Je vis dans notre médiocrité un juste milieu. Les miséreux, les voyous, je les considérais comme des exclus ; mais les princes et les milliardaires se trouvaient eux aussi séparés du monde véritable : leur situation insolite les en écartait. Quant à moi, je croyais avoir accès aux plus hautes comme aux plus basses sphères de la société ; en vérité les premières m'étaient fermées, et j'étais coupée radicalement des secondes. » Il s'agit bien de se positionner, et si possible favorablement – quitte à s'éloigner d'une description objective. Il s'agit aussi de s'orienter – rester où l'on est, se contenter de ce que l'on a ; ou au contraire aller voir ailleurs, plus loin, plus haut. Mais est-ce réellement ce que font les enfants, au moment où ils vivent leur enfance ? N'est-ce pas seulement un effet de reconstruction *a posteriori* – ici littéraire – que de placer au cœur du point de vue enfantin des différences économiques, politiques et morales, en mettant dans leur bouche des termes comme « milliardaires », « miséreux », « exclus », « princes », « hautes sphères », « voyous » ? Ne faut-il pas, au moins, faire des différences dans les manières de faire des différences, c'est-à-dire, par exemple, faire le distinguo entre les « jeunes filles rangées » comme Beauvoir, et les enfants de sexe ou de milieu social opposés ? Nous posons quant à nous le problème de façon ouverte : dans quelle mesure et comment les enfants parviennent-ils, au fil de leur vie quotidienne, à appréhender l'ordre social dans ses diverses

1. Simone de Beauvoir, *Mémoires d'une jeune fille rangée*, Paris, Gallimard, « Folio », 2008 [1958], p. 50.

dimensions, à s’y orienter, à classer et à se classer socialement ? Quels sont les moyens de classer dont les enfants disposent, quels critères privilégient-ils, quelles logiques de classement emploient-ils – et d’où peuvent-ils bien tenir tout cela ?

De l’ordre des enfants à l’enfance de l’ordre

L’histoire collective lègue des structures sociales qui interviennent dans l’histoire individuelle, c’est-à-dire dans ce que les sociologues appellent la socialisation. Cette intervention est d’ordre objectif. Par exemple, la longue histoire de la domination masculine, de l’exploitation économique et du rapport colonial impose, dès la naissance, des contraintes inégales sur les trajectoires des filles et des garçons, des enfants des classes populaires et des enfants de la bourgeoisie, des petits Blancs et des petits Noirs. Ils feront l’objet d’investissements sociaux plus ou moins importants ; pour grandir, ils auront plus ou moins de ressources utiles à leur disposition ; statistiquement, leurs trajectoires ont toutes les chances de dissembler, en matière de réussite scolaire, d’accomplissement professionnel ou encore de santé¹. Mais les structures sociales héritées conditionnent aussi la prime socialisation de manière plus subtile : sur le plan des subjectivités enfantines. Que ce soit sous la forme d’un sens pratique implicite ou d’une cartographie sociale plus abstraite, ces structures tracent des lignes de séparation, délimitent des territoires, qui constituent progressivement un cadre pour les représentations de ce que sont les autres et de ce que l’on est soi-même. Ce ne sont plus seulement les moyens disponibles pour l’action qui se trouvent alors distribués, et avec eux les destins probables ; ce sont, plus profondément, les dispositions et les intérêts à agir, face aux autres, avec eux et, parfois, contre eux. Tombant du côté du mauvais, du moche, du méchant, du bête – pour prendre délibérément des termes enfantins –, certaines réalités sociales se voient dégradées,

1. Camille Peugny, *Le Destin au berceau. Inégalités et reproduction sociale*, Paris, Seuil/La République des idées, 2013 ; Jean-Pierre Terrail, *De l’inégalité scolaire*, Paris, La Dispute, 2002 ; Alain Lopez, Marguerite Moleux, Françoise Schaetzel et Claire Scotton, *Les Inégalités sociales de santé dans l’enfance. Santé physique, santé morale, conditions de vie et développement de l’enfant*, Paris, La Documentation française, 2011.

et les enfants les rejettent, les fuient ; à l'inverse, d'autres réalités en viennent à susciter la bienveillance, le respect, le désir.

À vrai dire, si les sociologues parlent beaucoup de cette socialisation, et en particulier de l'intériorisation précoce des structures sociales (qui joue souvent pour eux un rôle théorique essentiel, puisqu'elle doit relier l'objectif au subjectif, le collectif à l'individuel, le « macro » au « micro », etc.), peu de travaux empiriques ont effectivement été consacrés à ce phénomène¹. Pire, une certaine « sociologie de l'enfance », apparue dans les années 1990-2000, a cru bon de défendre l'idée que les sciences sociales devraient certes davantage s'intéresser aux agents sociaux les plus jeunes (et pas seulement aux adultes), mais à partir d'une critique en règle du concept de socialisation². Étudier les enfants dans le cadre d'une analyse des primes socialisations reviendrait à faire comme si leur existence se résumait à la préparation de leur vie future (péché téléologique) et à une soumission à l'action de leurs parents et de leurs divers éducateurs. À l'inverse, il faudrait considérer l'enfance ici et maintenant, dans son autonomie, typiquement en s'attachant à restituer l'« agentivité » des enfants (ce qu'ils font en propre, plutôt que du fait des adultes) ou encore la singularité de la « culture enfantine » (par rapport aux cultures adultes). Selon nous, à moins d'adopter une définition irréaliste et datée de la socialisation – comme celle de la sociologie fonctionnaliste américaine des années 1950, qui en faisait la transmission obligée d'un rôle³ –, il n'existe en fait pas de raisons valables d'opposer étude de la socialisation et attention à l'enfance, pour elle-même⁴. D'un côté, on ne saurait imaginer que la totalité

1. Pour une vue générale sur les études de la socialisation, cf. Muriel Darmon, *La Socialisation*, Paris, Armand Colin, 2006 ; Gerald Handel (dir.), *Childhood Socialization*, Piscataway, Aldine Transaction, 2004 ; Gerald Handel, Spencer Cahill et Frederick Elkin, *Children and Society: The Sociology of Children and Childhood Socialization*, Oxford, Oxford University Press, 2007.

2. Allison James et Alan Prout (dir.), *Constructing and Reconstructing Childhood: New Directions in the Sociological Study of Childhood*, Oxford, Routledge, 1997 [1990] ; Régine Sirota (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, PUR, 2006.

3. Talcott Parsons et Robert Bales (dir.), *Family, Socialization and Interaction Process*, New York, The Free Press, 1955.

4. Comme le reconnaissent d'ailleurs aujourd'hui certains acteurs centraux dans le développement des *childhood studies*. Cf., sur ce point, Allison James, *Socialising Children*, Londres, Palgrave MacMillan, 2013. Notons toutefois que cette auteure, pour préserver l'agentivité enfantine, en vient à définir la socialisation comme un phénomène relativement

des apprentissages précoces se font en toute inconscience, ou sur le mode de la soumission, de la contrainte. Il faut donc envisager que les enfants perçoivent quelque chose des processus de socialisation dont ils sont l'objet, et, plus généralement, que l'engagement pratique des enfants dans leurs apprentissages (son intensité, ses modalités, ses orientations, ses temporalités) constitue en fait un aspect crucial de la socialisation. D'un autre côté, quand on cible ce que pensent les enfants (par exemple à partir d'entretiens menés directement avec eux), ou quand on se focalise sur les interactions qu'ils peuvent avoir entre eux (par exemple, en les observant dans une cour de récréation¹), on gagne à s'interroger constamment sur ce que cette pensée et ces interactions enfantines doivent aux adultes – à leurs actions, à leurs institutions, à leurs intérêts. Cela est vrai ne serait-ce que parce que les lieux et les moments où les enfants sont laissés à leur autonomie individuelle et collective sont largement définis par les adultes – lorsqu'ils les laissent s'exprimer, lorsqu'ils consentent à ce qu'ils restent entre eux. Par ailleurs, la matière des pensées enfantines et des cultures enfantines ne saurait être une pure création spontanée : il faut donc s'intéresser à la circulation des symboles et des objets, depuis les pratiques des plus âgés vers les pratiques des plus jeunes.

Ce livre prend précisément ce parti. Nous avons étudié la socialisation des subjectivités enfantines en nous centrant sur les enfants eux-mêmes. Mais ces enfants ne sont pas considérés dans notre recherche comme un point d'aboutissement ; notre but n'est pas prioritairement de restituer les points de vue enfantins ou, pire, *le* point de vue de *l'Enfant* sur la société. Les enfants sont au contraire pour nous un point de départ, à la fois méthodologique et théorique. Ce qu'ils disent et ce qu'ils pensent nous intéresse dans la mesure où il s'avère possible d'en proposer une genèse sociale.

Au niveau le plus général, cela revient d'abord à s'attarder sur les variations des perspectives enfantines en fonction des variables sociologiques habituelles : l'âge, le genre, l'origine sociale, l'origine migratoire. L'idée

extérieur aux enfants. Les enfants semblent pouvoir se défaire assez facilement des processus socialisateurs dans lesquels ils sont pris, pour autant qu'ils ne rencontrent pas leurs intérêts (intérêts dont l'origine devient, dès lors, obscure).

1. Julie Delalande, *La Cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, PUR, 2001.

est de constamment garder à l'esprit que l'élaboration des perceptions sociales se fait sous des conditions très inégales. Tous les enfants ne perçoivent pas la même chose de la même manière, et cette diversité n'est pas le fruit du hasard ; il est possible d'en rendre compte à partir des propriétés sociales des enfants, pour autant qu'elles renvoient bien à une probabilité distincte d'avoir fait telles ou telles expériences, de posséder telles ou telles ressources, tels ou tels instruments de pensée, telles ou telles dispositions, tels ou tels intérêts à percevoir.

Notre démarche implique ensuite de ne pas isoler les enfants. Ils ne perçoivent pas l'ordre social seuls, dans leur coin. Ils sont entourés d'autres enfants, de frères et de sœurs, de camarades de classe, de voisins, etc. ; ils sont aussi entourés d'adultes, parents, enseignants, animateurs, etc. Tout autant que l'enfant et, pour ce qui concerne les adultes, *avant* lui, cet entourage est porteur de perspectives sur l'ordre social, qui jouent un rôle dans la formation de représentations sociales. Elles peuvent fonctionner comme des modèles ou au contraire comme des repoussoirs ; elles peuvent aussi, de façon plus subtile, fournir une matière à penser, qui varie suivant les formes et les contenus symboliques privilégiés. Cette influence du point de vue des autres dépend à l'évidence de la position relative qu'ils occupent aux yeux de l'enfant – les vues et la parole d'un parent qu'on respecte, d'un ami qu'on apprécie, ou d'un enseignant dépositaire de l'autorité scolaire pèsent *a priori* d'un poids plus important que celles des étrangers à la famille, des enfants détestés et du petit personnel de l'école. Il faut en tout cas envisager des logiques d'imposition symbolique différentielles, qui dépendent d'une économie du pouvoir, contre l'idée d'une simple imprégnation, qui serait fonction du rythme des fréquentations quotidiennes, ou encore de la force intrinsèque des mots entendus¹.

Enfin, au niveau le plus fin, les façons dont les enfants appréhendent l'ordre social s'analysent en relation avec les enjeux pratiques qui sont les leurs. De façon générale, il faut garder à l'esprit que « la perception du monde sensible ou d'une action humaine dépend du projet ou de l'intentionnalité de celui qui les perçoit (en aval), de sa socialisation antérieure (en amont) et de la scène sociale dans laquelle s'inscrivent

1. Le pouvoir des mots étant toujours fonction du pouvoir de celui qui les prononce. Cf. sur ce point Pierre Bourdieu, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Seuil, « Points Essais », 2000.

l'objet ou l'action observés¹ ». En l'espèce, la question qui se pose est alors la suivante : qu'est-ce que les enfants cherchent à faire lorsqu'ils décrivent le monde d'une façon plutôt que d'une autre ? Leurs buts sont certes plus ou moins conscients – ils relèvent de façon générale d'un *sens pratique*, qui ne prend qu'exceptionnellement la forme explicite de l'intérêt bien compris². Quoi qu'il en soit, lorsqu'on interroge un enfant sur sa façon de voir la société, il ne fait pas que livrer, en toute neutralité, un état de ses connaissances : il se présente d'une certaine façon, il s'efforce de « maîtriser les impressions » qu'il donne³ ; il cherche aussi, et peut-être surtout, à s'affilier ou au contraire à se différencier de certaines personnes et de certains groupes – suivant une logique de distinction, dont l'importance et les modalités aux plus jeunes âges restent encore largement explorées⁴.

Ce dernier aspect des choses est en réalité tout à fait essentiel. Il signifie en effet que l'élaboration subjective de l'ordre social n'est pas seulement liée à l'ordre social objectif en tant que traduction singulière du réel, tel que l'histoire l'a constitué. La liaison est aussi inverse : les façons de se représenter la société étant toujours des façons de s'y placer, et d'y placer les autres, elles constituent à leur tour une contribution virtuelle à la fabrication de l'ordre social. L'importance des différences que cet ordre impose est susceptible d'être reconnue, revendiquée, recherchée ou, au contraire, déniée, contestée, évacuée. L'ordre des enfants ne s'analyse pas uniquement, de ce point de vue, comme un produit social habituel. Il relève de la production et souvent de la reproduction du social, de ses structures, de sa légitimité – une enfance de l'ordre, en somme, d'autant plus cruciale à prendre en compte qu'on s'intéresse aux générations les plus jeunes. C'est-à-dire à celles et ceux qui, découvrant la société, pourraient la voir, la vouloir et finalement la faire différente.

Pour le dire autrement, s'intéresser à la question de l'ordre social

1. Florence Weber, *Le Travail à côté. Une ethnographie des perceptions*, postface à la troisième édition, Paris, Éditions de l'EHESS, 2009, p. 224.

2. Pierre Bourdieu, *Le Sens pratique*, Paris, Minuit, 1980.

3. Erving Goffman, *La Mise en scène de la vie quotidienne. 1. La Présentation de soi*, Paris, Minuit, 1973 [1956].

4. Pierre Bourdieu, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, 1979 ; Philippe Coulangeon et Julien Duval (dir.), *Trente ans après La Distinction de Pierre Bourdieu*, Paris, La Découverte, 2013.

tel qu'il apparaît aux yeux des enfants implique de ne pas les placer en situation de purs spectateurs. Ils participent d'emblée à cet ordre, ils en sont, à *la mesure de leur force sociale*, les créateurs. Toutefois, comme on le verra, l'une des énigmes à élucider est que cette dynamique de création prend régulièrement la voix de la *re*-création, c'est-à-dire de la reconduction des perceptions habituelles, dominantes, du monde social tel qu'il va.

L'enquête

Voici comment nous avons procédé, sur le plan méthodologique, pour recueillir du matériau relatif au point de vue des enfants sur l'ordre social. Le terrain, d'abord. Nous avons mené, en binôme, une enquête durant deux années consécutives, de la rentrée 2010 à la fin de l'année scolaire 2012, au sein de deux écoles élémentaires parisiennes d'un même quartier, choisi de manière à observer des contrastes sociaux. Une des écoles a un recrutement social relativement marqué par la présence d'enfants des classes populaires et de familles issues de l'immigration récente¹ : 49 % des enfants qui y sont scolarisés ont un parent ouvrier ou employé, 44 % ont un parent et/ou sont eux-mêmes nés en Afrique ou en Asie². L'autre école, plus favorisée socialement, regroupe moins d'enfants ayant ces origines : respectivement, 22 % et 29 %. Précisons que, si le quartier parisien où nous avons travaillé est plutôt « mixte » socialement, ici comme ailleurs, cette mixité attire plutôt, outre les familles populaires, des familles situées, du point de vue du type de métier exercé par les parents, du côté du pôle culturel et souvent public des classes moyennes et supérieures – plutôt que des cadres, des ingénieurs d'entreprise, on y trouve des fonctionnaires, des enseignants, des artistes, des journalistes, des photographes, des

1. La modalité « issu de l'immigration » est définie ici comme le fait, pour un enfant, d'avoir au moins un de ses parents né dans un pays d'Afrique (Maghreb inclus) ou d'Asie.

2. Toutes les mentions de statistiques concernant la « totalité » de la population des deux écoles renvoient en fait à la seule population de répondants au questionnaire évoqué *infra*, passé lors de la seconde année d'enquête auprès de 338 élèves de CE1, CE2, CM1 et CM2. Sont ainsi exclus les CP qui sont arrivés la seconde année et les CM2 de la première année, partis pour la quasi-totalité d'entre eux au collège.

architectes¹. À l'autre bout de l'espace social, notre enquête a plutôt pris en compte des familles populaires relativement stables, et pas les plus précarisées – ces dernières n'ayant que rarement la possibilité d'habiter dans un quartier de Paris *intra-muros* (fût-il populaire). Toujours au titre des exclusions, la population étudiée n'inclut pas, par la force des choses, de familles rurales (il n'y a pas d'enfant d'agriculteurs parmi ceux que nous avons rencontrés). Tout cela signifie que, comme toute enquête de terrain, notre recherche n'embrasse pas l'éventail exhaustif des profils sociaux. C'est que l'important pour nous n'est pas d'atteindre ce genre d'exhaustivité : nous cherchons surtout à observer des variations entre des conditions d'existence enfantine bien différenciées, et cela, notre approche le permet amplement.

Nous avons plus particulièrement suivi, sur ce terrain, les élèves de deux classes, dans chaque école (soit quatre classes en tout) : des CP et des CM1, devenus, la seconde année d'enquête, des élèves de CE1 et CM2 (n = 104). Cette focalisation sur les classes extrêmes permet une comparaison par âge. Avec cette sous-population, nous avons commencé par organiser et observer des séances en groupe, où nous proposons aux enfants de classer (du plus au moins important, du plus au moins riche) un certain nombre de métiers (comme infirmière, patron d'usine, architecte, personne qui s'occupe du ménage, etc.) et de discuter collectivement de ces classements. Ensuite, nous avons réalisé plusieurs entretiens approfondis et répétés avec la centaine d'enfants concernés, deux par deux. Ces entretiens constituent le matériau central de notre analyse, puisqu'ils ont été l'occasion de recueillir le point de vue des enfants sur l'ordre social, à partir de quatre types de questions : premièrement, des questions sur leurs conditions de vie (logement, composition de leur famille) et leur quotidien enfantin (déroulement d'une soirée, de la sortie de l'école au coucher) ;

1. Ces familles ont toutes les chances de combiner, d'une part, des dispositions culturelles (esthétiques, politiques) favorables à une certaine proximité avec les classes populaires (et avec la population immigrée) et, d'autre part, une impossibilité économique relative de se loger dans des quartiers franchement bourgeois, comme propriétaires, voire comme simples locataires (compte tenu de l'absence fréquente d'un salaire et/ou d'un patrimoine compatibles avec les prix immobiliers pratiqués dans les quartiers moins mixtes). Sur cette question, cf. Sylvie Tissot, *De bons voisins. Enquête dans un quartier de la bourgeoisie progressiste*, Paris, Raison d'agir, 2011 ; Anaïs Collet, *Rester bourgeois. Les quartiers populaires, nouveaux chantiers de la distinction*, Paris, La Découverte, 2015.

deuxièmement, des questions, prolongeant les séances collectives, sur les différents métiers et sur l'univers des professions ; troisièmement, des questions relatives aux sociabilités enfantines, c'est-à-dire portant sur les amitiés et inimitiés entre camarades de classe, et dans une moindre mesure sur les histoires d'amour entre enfants ; enfin, quatrièmement, des questions sur la politique – les personnalités politiques, les partis, les idées politiques, principalement. Ces dernières questions ont correspondu à deux séries d'entretiens spécifiques, réalisées en amont et en aval de l'élection présidentielle d'avril-mai 2012 : la période, choisie à dessein, devait assurer à notre questionnement un minimum d'actualité auprès de nos jeunes enquêtés. Enfin, nous avons cherché à cadrer ces matériaux quantitativement, en faisant passer un questionnaire à l'ensemble des enfants des deux écoles (n = 338, dont la centaine que nous avons suivie de près). Ces questionnaires, centrés sur la politique, incluaient cependant des questions sociologiques classiques (dont une, sur les amitiés, en vue d'articuler l'objectivation par l'analyse de réseau des relations entre enfants aux propos recueillis en entretien).

Trois remarques s'imposent concernant la démarche que nous avons suivie. On notera, en premier lieu, que nous n'avons pas mentionné de matériau concernant les parents des enfants. Cela tient pour partie au cheminement particulier de l'enquête : nous avons fait passer un questionnaire à l'ensemble des parents à l'issue de notre terrain, mais seule une petite minorité d'entre eux (plutôt favorisés socialement) ont répondu, et le questionnaire s'est avéré, de ce fait, largement inexploitable. Cela dit, nous aurions pu insister, chercher d'autres moyens de toucher les parents, etc. Si nous ne l'avons pas fait, c'est que nous disposions en fait de beaucoup d'éléments sur la vie des adultes entourant les enfants. D'une part, parce que nos jeunes enquêtés se sont souvent montrés à même de nous donner à voir, au cours des entretiens, leur quotidien à la maison, les configurations familiales dans lesquelles ils étaient pris et souvent le détail des pratiques ordinaires de leur parents – produisant une sorte d'ethnographie indirecte. D'autre part, nous avons vite compris qu'il était possible pour nous de concentrer notre effort de recherche sur les enfants, à partir du moment où la littérature des sciences sociales est bien fournie du côté de l'analyse des comportements adultes qui pouvaient nous intéresser. En plus des éléments apportés par les enfants, nous pouvions ainsi mobiliser

les travaux sur les pratiques culturelles, sur les normes éducatives en fonction des milieux sociaux, sur la construction du genre ou encore sur la transmission familiale des comportements politiques pour insérer les pratiques enfantines observées localement dans un contexte plus large.

Une deuxième remarque concerne le fait que ce sont essentiellement des *mots* enfantins que nous avons recueillis, qu'il s'agisse des paroles enregistrées lors des séances collectives, des discours tenus en entretien ou des réponses écrites au questionnaire. Cela ne pose-t-il pas un problème, s'agissant d'une recherche sur les perceptions enfantines ? Ne réduisons-nous pas les manières de voir l'ordre social à des manières de le dire ? L'objection est sérieuse, et nous avons à vrai dire un temps songé, au moment de l'écriture, à parler de notre travail comme d'une enquête sur l'*expression* précoce de l'ordre social, et non sur sa perception. Mais, à la réflexion, il nous a semblé que, faisant cela, nous aurions rabattu abusivement notre objet sur notre matériau. Dans le sillage de Lev Vygostki¹ – et plus largement, de la psychologie culturelle, qui constitue une référence centrale, quoique souvent implicite, pour notre analyse² –, nous considérons certes que le langage et la pensée constituent deux ordres de réalité séparés, mais cela avant tout parce que seule cette distinction permet d'envisager que *le langage est un instrument, un moyen, un vecteur de la pensée*. On peut penser sans mots, sans doute ; mais, toujours d'après Vygotski, le développement cognitif véritable se réalise à partir du langage, car c'est à travers lui que nous héritons des produits symboliques de l'histoire, c'est-à-dire, virtuellement, de tout ce qui a été pensé avant nous et autour de nous, tel que cela est cristallisé dans certains mots, dans certaines expressions, dans certains récits, etc. Dans ces conditions, penser revient par excellence à retrouver, à réélaborer une signification, à partir des formes symboliques imposées par le contexte qui est le nôtre. Tout cela implique, à nos yeux, qu'en faisant parler les enfants on ne présume certes pas forcément de la manière qu'ils ont *ordinairement* de voir les choses, telle qu'elle se manifesterait, par exemple,

1. Lev Vygotski, *Pensée et langage*, trad. Françoise Sève, Paris, La Dispute, 1997 [1934].

2. Pour une synthèse critique, cf. Wilfried Lignier et Nicolas Mariot, « Où trouver les moyens de penser ? Une lecture sociologique de la psychologie culturelle », in Bruno Ambroise et Christiane Chauviré, *Le Mental et le Social*, Paris, Éditions de l'EHESS, 2013, p. 191-214.

en dehors de tout questionnement explicite à son sujet¹. Toutefois, on ne se situe pas en dehors du processus de formation d'un point de vue sur la société, pour autant que l'on fait l'hypothèse générale qu'un tel point de vue s'élabore *à partir* du langage, tel qu'il s'impose, et tel qu'il est sollicité. Pour le dire plus simplement, nous partons du principe que les enfants s'approprient subjectivement les structures sociales en donnant progressivement du sens à ce qu'ils ont entendu dire autour d'eux, mais aussi à ce qu'ils disent eux-mêmes – sans savoir, initialement, ce que signifient leurs propres mots. Et cette opération, qui relève du passage de l'inconscient au conscient, du collectif à l'individuel, du passé au présent, et finalement du langagier au cognitif, nous l'avons bel et bien observée.

La troisième remarque fait écho à une objection qui nous a souvent été faite, lorsque nous avons eu l'occasion de présenter les premiers résultats de cette enquête – il s'agit d'une objection méthodologique et épistémologique très générale, qu'il nous semble important de lever d'emblée, tant elle risque de faire manquer le parti pris fondamental de notre travail. Le problème soulevé est le suivant : en interrogeant des enfants, parfois très jeunes, parfois sur des sujets éloignés d'eux (en particulier les sujets politiques), ne fait-on pas de l'« imposition de problématique » ? Ne recueille-t-on pas des propos « artificiels », dont l'analyse systématique néglige le fait qu'aussi bien les enfants nous disent « n'importe quoi » ou encore « la première chose qui leur passe par la tête » ? Bien sûr, nous sommes tout à fait conscients du caractère extra-ordinaire de notre sollicitation, c'est-à-dire du fait que les questions que nous avons posées à nos jeunes enquêtés sont des questions qu'ils se posent rarement d'eux-mêmes (encore que, on le verra, il faudrait tout de suite pointer des exceptions). Nous savons donc bien, de façon générale, qu'avec nos questions nous *produisons*

1. Nous parlons ici de « manifestation », parce qu'il demeure évident, du point de vue sociologique, que l'étude de la perception, et plus largement des phénomènes mentaux, passe par la référence à une extériorité de l'esprit. Sur ce point, cf. Vincent Descombes, *La Dénrée mentale*, Paris, Minuit, 1995. Ce qui est en jeu dans les auto-objections que nous formulons ici à l'égard de notre démarche n'est donc pas la difficulté de saisir le « for intérieur » des enfants, mais plutôt le caractère essentiellement discursif de notre sollicitation, par contraste, par exemple, avec une observation de type ethnographique (qui permet de recueillir, ensemble, des expressions verbales *et* non verbales : cf. F. Weber, *Le Travail à côté*, *op. cit.*).

Gauche/droite, genèse d'une distinction politique fondamentale.	251
<i>Pourquoi les plus jeunes enfants sont-ils « de droite » ?</i> . .	252
<i>Une politisation très inégale du schème gauche/droite . .</i>	258
<i>« La gauche, c'est les gentils, et la droite, c'est les méchants »</i>	266
La cristallisation d'une première opinion politique.	274
<i>Comment les personnalités politiques s'apprécient</i>	275
<i>Ce qu'il faut faire politiquement.</i>	289
Conclusion	299
Annexe	
Index des enquêtés (par ordre alphabétique).	309



RÉALISATION : PAO ÉDITIONS DU SEUIL
IMPRESSION : NORMANDIE ROTO IMPRESSION S.A.S À LONRAI (ORNE)
DÉPÔT LÉGAL : AVRIL 2017. N° I34303 ()
IMPRIMÉ EN FRANCE