

## **Les citoyennetés enfantines. Promouvoir et expérimenter la participation des enfants au travers de cadres pédagogiques « alternatifs ».**

Pédagogies Montessori, Freinet, Steiner, Sudbury, etc., nombreuses sont les autres voies qui composent la « galaxie » (Wagnon, 2018) des pédagogies « alternatives »<sup>1</sup>. Tantôt anciennes tantôt récentes elles sont aujourd'hui, pour une partie d'entre-elles, bien implantées sur le territoire français et connues du grand public. Ainsi, bien que loin d'être mues par les mêmes principes et *modus operandi*, ces pédagogies voient leur nombre d'établissements et leur public croître année après année. Une situation qui n'a pas été sans interpeller le Sénat, qui, en 2018 a remis un rapport faisant état de la croissance exponentielle des établissements privés hors-contrat et de la scission d'une partie des familles françaises avec le modèle promu par l'Éducation nationale (Billon, 2018). Si ces écoles atypiques dans un premier temps – et dont se fait de plus en plus le relais le champ médiatique – sapent progressivement le monopole que s'était constitué l'État en matière d'éducation, elles se révèlent, ensuite, être de véritables laboratoires où s'élaborent et se testent de nouvelles manières de faire société.

De la mobilisation de nouveaux matériels pédagogiques à l'absence totale de cours en passant par la reconsidération même de l'âge de l'enfant, l'éventail des implications de ces expérimentations pédagogiques est donc relativement large. Non seulement le cadre physique dans lequel évoluent les enfants est repensé mais le rôle même de ces derniers est revisité et par conséquent celui des adultes qui les entourent. Des considérations pédagogiques qui n'ont pas été sans susciter l'intérêt tout particulier des chercheurs en sciences de l'éducation tant ils supposent de nouvelles manières de faire à recenser et à analyser, mais qui apparaissent délaissées par les politistes et les sociologues. Or, il semble que l'analyse de ces autres voies déborde les aspects éducatifs de celles-ci puisque un ensemble de questions canoniques de la science politique et de la sociologie peuvent prétendre à être revisitées à travers elles. Aussi, à l'heure où se multiplient les mobilisations visant à l'avènement d'une nouvelle forme de démocratie où la représentation ne serait plus le mot-clé (Nuit debout, Gilets jaunes) et les initiatives promouvant, par exemple, une « consommation engagée » (Dubuisson-Quellier, 2018), l'éducation serait l'un de ces nouveaux lieux du « commun » tel qu'identifié par Pierre Dardot et Christian Laval (Dardot et Laval, 2015). Autrement dit, et en reprenant les deux chercheurs, les pédagogies « alternatives » et leur investissement seraient de « ces luttes politiques [qui] obéissent à la rationalité politique du commun, elles sont des recherches collectives de formes démocratiques nouvelles » (2015). Une raison supplémentaire qui semble plaider un peu plus en la faveur d'un investissement par la science politique et la sociologie de ces pédagogies « alternatives ».

Tout au long de cet article et à partir de notre recherche de thèse, nous essayons de démontrer dans quelle mesure l'investissement d'un terrain laissé jusqu'ici relativement en friche peut s'avérer heuristique et profitable scientifiquement tant il remet en lumière certaines questions délaissées voire place la focale sur des publics peu entrevus par les chercheurs de la science politique et de la sociologie. Successivement nous abordons les problématiques et enjeux sous-jacents à l'étude de cadres pédagogiques « alternatifs », les nouvelles opportunités offertes par ces derniers ainsi que les

---

1 Nous employons dans le cadre de cet article le terme « alternatives » pour qualifier les pédagogies étudiées car il apparaît, d'une part, que celui-ci est le plus couramment utilisé notamment par le champ médiatique pour les qualifier. D'autre part, nous privilégions ce terme plutôt que celui de pédagogies « différentes » (Viaud, 2005), utilisé davantage jusque dans les années 2010 par les chercheurs en sciences de l'éducation, car il permet d'entrevoir les pratiques pédagogiques les plus récentes et non plus de se restreindre seulement aux postulats émis par les tenants de l'Éducation nouvelle.

spécificités et autres difficultés que revêtent l'étude de ces pédagogies « alternatives » pour le chercheur et que nous avons pu rencontrer jusqu'à présent.

## **Pour une étude sociologique des pédagogies « alternatives »**

A la suite d'une première recherche sur les pédagogies « alternatives », il nous avait été permis de mettre en évidence que, loin de n'être qu'une alternative éducative à l'école publique « classique »<sup>2</sup>, ces postulats pédagogiques venaient discuter non seulement le monopole détenu par l'Éducation nationale dans le champ éducatif mais supposaient également une prise de risque marquée du sceau de la déviance (Beaufils, 2019). Pourtant, il semblait à l'issue de cette étude qu'il restait beaucoup à dire sur cet objet et notamment en matière de socialisation pour les élèves qui évoluent sous ces modes de travail pédagogique. Ces pédagogies « alternatives » apparaissent dès lors comme de nouvelles portes d'entrées pour l'étude d'un phénomène déjà bien entrevu en science politique.

C'est à l'analyse de ces pédagogies « alternatives » comme agents de socialisation, et plus particulièrement de la socialisation politique, que la thèse menée actuellement entend se livrer. En effet, nombreuses sont ces pédagogies à axer leur conception de l'éducation autour de la formation des citoyens de demain et de l'initiation des élèves à la prise de décision matérialisées au sein d'un dispositif central : le conseil d'élèves. A la différence des infra-structures développées dans les écoles publiques – conseil de classe, élections de délégués, cours d'enseignement moral et civique – dont quelques travaux de sciences de l'éducation ont révélé la nature contradictoire (Barrère et Martuccelli, 1998), les dispositifs participatifs mis en place, par exemple, dans les écoles appliquant la pédagogie Freinet incarnent la volonté d'une implication pleine et entière de l'ensemble des enfants dans la vie de ce qui ne serait, non plus, l'école, mais leur école. Une appréhension de la citoyenneté où le collectif semble comporter une place centrale, s'efforçant ainsi de rompre avec le modèle d'« individualisation et [de] dépolitisation » (Bozec, 2018) promu au sein de l'Éducation nationale.

A travers cette analyse, notre thèse entend donc se consacrer à ces pédagogies « alternatives », plus particulièrement à la pédagogie Freinet, et à leur(s) potentiel(s) effet(s) transformateur(s) sur les représentations politiques des enfants qui les reçoivent. Dans quelle mesure ces pédagogies affectent-elles les compétences politiques des jeunes enfants qui les composent et les différencient de ceux inscrits dans une scolarité plus traditionnelle ? Quel est le public de ces écoles et comment la socialisation scolaire s'articule-t-elle avec les orientations familiales préalables ? Tels sont les différents enjeux de cette recherche qui poursuit à la fois la mise sur l'agenda des recherches en science politique de la question des écoles à pédagogie « alternative » et se veut l'opportunité d'interroger une socialisation politique effectuée dans des structures en rupture avec le système éducatif traditionnel.

## **L'école : un lieu de socialisation politique minoré**

Si les études en science politique et en sociologie politique sur la participation et les dispositifs mis en place pour envisager « cet impératif de concertation ou de délibération » (Blondiaux, 2005) constituent aujourd'hui un véritable champ de recherche – traitant aussi bien d'infra-structures mises en place par les autorités politiques (Convention citoyenne pour le climat) que celles relevant de l'engagement quotidien de citoyens (l'Assemblée citoyenne de Commercy, les épiceries sociales et

---

2 Par école publique « classique » nous entendons dans notre recherche et dans cet article, les écoles publiques laïques et gratuites de l'Éducation nationale où les enseignants poursuivent les programmes édictés par le ministère et surtout où les méthodes employées ne relèveraient pas en grande majorité des pratiques soutenues par les adhérents à des modèles alternatifs telles que les pédagogies Freinet ou Montessori.

solidaires, etc.) – il n'en a, *a contrario*, pas toujours été ainsi pour la socialisation politique. Centrale puis marginale, l'étude de la socialisation politique semble être remise au goût du jour ces dernières années à la faveur de nouvelles enquêtes (Throssell, 2012 ; Boone, 2013 ; Simon, 2017 ; Lignier et Pagis, 2017). Loin de constituer un objet de recherche univoque, elle suppose bien plus une terminologie évolutive et en elle-même conflictuelle.

### *La socialisation politique, une préoccupation intermittente de la science politique*

Concept canonique de la science politique, la socialisation politique, a connu un âge d'or tant aux États-Unis, d'où nous viennent les premières enquêtes sur le sujet, qu'en France au cours de la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Alors que les études américaines en lien avec cette question ont débuté à la fin des années 1950 et ont connu leur apogée en 1970 (Percheron, 1981), les recherches françaises n'ont, elles, réellement commencé qu'à l'aube des années 1970 avec les travaux majeurs d'Annick Percheron. Par la suite, une moindre importance de cette problématique dans les enquêtes de science politique semble s'observer à partir de la fin des années 1980, avant qu'un regain d'intérêt, notamment en France, ne se donne à voir à partir des années 2010.

Apparue pour la première fois en 1959 dans une étude d'Herbert Hyman, l'expression « socialisation politique », est toutefois régulièrement reliée aux travaux antérieurs d'Émile Durkheim et plus particulièrement à son ouvrage *Éducation et sociologie*. Le sociologue français y énonce alors la centralité de l'éducation, sans laquelle il ne peut y avoir, selon lui, société et dont il fournit une définition largement reprise car portant en elle les prémices de ce que les sociologues appelleront par la suite « socialisation », à savoir « l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale » (Durkheim, 1922). Une vision de la socialisation qui n'a pas été sans imprégner ultérieurement les sociologues américains qui ont travaillé sur la socialisation politique (Percheron, 1974).

Dans les premières enquêtes menées par des sociologues *behavioristes*, la socialisation politique est entrevue comme un mécanisme de reproduction permettant d'établir à l'avance les préférences politiques et partisans d'une génération. Une conception qui entraîne, par conséquent, une étude privilégiée de la sphère familiale comme instance de socialisation politique primaire – ce qui sera par la suite l'objet de remises en cause et verra le poids des préférences politiques familiales être ré-évalué – et dont résulte, dans le même temps, un regard contrasté sur le rôle de l'école. Celui-ci est alors appréhendé à partir de la figure de l'enseignant et du cours d'instruction civique dispensé de part et d'autre de l'Atlantique. Si l'instituteur n'a que peu d'emprise, celle-ci se limitant aux situations où le représentant de l'institution scolaire et les parents partagent des orientations politiques semblables (Percheron, 1984), l'effet des cours d'instruction civique s'est révélé partagé. Là où ils permettaient une augmentation des connaissances du système politique et institutionnel auprès des élèves défavorisés et le plus souvent appartenant aux catégories racisées – dans le cas américain – de la population, ils participaient également d'un accroissement de la contestation de ce système en place chez ces mêmes populations. Une appréhension du rôle de l'école qui apparaît relativement réduite comparativement aux études axées sur la sphère familiale et qui, de plus, pâtit d'une attention portée uniquement à certaines des composantes de l'école (enseignants et cours) au détriment de l'école comme « institution sociale aux propriétés singulières » (Maurer, 2000).

Alors que l'institution scolaire a été le plus souvent reléguée au second plan voire « totalement sous-analysée » (Bargel et Darmon, 2017) lorsqu'il était question de socialisation politique – soit en raison du primat donné à la sphère familiale et de la normativité avec laquelle l'école était abordée dans le cadre des travaux américains, soit en raison de la difficulté que pouvait éprouver le chercheur à pénétrer un tel terrain de recherche – celle-ci apparaît ré-évaluée dans le cadre de

recherches récentes. L'école est alors considérée comme un de ces agents de socialisation politique qui participe autant à raconter la politique (Boone, 2013) qu'à fournir ces « mots de l'ordre » (Lignier et Pagis, 2017) à partir desquels les enfants situeront les autres et se situeront eux-mêmes dans l'espace social. Elle est ce lieu où s'accroissent de manière générale les connaissances reliées au politique – au sens large – même si celles-ci demeurent encore étroitement déterminées par l'origine sociale (Van Deth *et al.*, 2011). Enfin, c'est cette instance où se mettent en place et se transmettent certaines normes politiques telles que l'élection de représentants, à la suite de laquelle peut être d'ores et déjà mise en lumière une homologie sociale et idéologique décisive dans le choix des délégués de classe (Déhan *et al.*, 1980).

C'est dans la droite ligne de ces enquêtes restituant une place certaine à l'école comme agent de socialisation à part entière et celles menées ces dernières années (Throssell, 2012 ; Simon, 2017) que s'inscrit la recherche entreprise. Si il importe de ne pas dissocier les instances socialisatrices entre elles et leurs caractéristiques (sphère familiale, sphère scolaire, groupes de pairs) pour ne pas se risquer à une analyse totalement artéfactuelle des enjeux en présence – et nous y reviendrons lors de la présentation de la méthodologie employée – il semble relativement prépondérant de renouveler si ce n'est de continuer à esquisser les contours d'une socialisation politique primaire proprement scolaire.

Cependant et avant d'entrevoir plus spécifiquement la place accordée aux enfants dans ces études sur la socialisation politique, il convient de s'arrêter sur notre appréhension définitionnelle de cette notion. En effet, l'expression « socialisation politique », centrale dans cette recherche, loin de faire consensus, est davantage l'objet de conceptions antagonistes (Maurer, 2000). Suivant les travaux et positionnements théoriques antérieurement établis, nous percevons la socialisation politique comme un processus d'incorporation (Percheron, 1974) de dispositions relatives aussi bien aux objets et enjeux propres au champ politique qu'« aux représentations et [aux] pratiques [...] constitutives d'un rapport politique au monde social » (Maurer, 2000). Plus, notre considération de la socialisation politique suppose de porter notre attention non pas aux affiliations partisans et à leur potentielle perpétuation, mais aux modèles de citoyenneté donnés à voir et aux mécanismes à l'œuvre dans la promotion de ceux-ci. Ainsi, nous entendons dépasser le clivage régulièrement soulevé dans les études de socialisation politique afin de ne pas limiter *de facto* notre définition du politique aux objets qui lui sont classiquement affiliés et par là même ouvrir l'analyse à des thématiques plus générales comme l'apprentissage de la citoyenneté, de la démocratie et des valeurs attendues par la société.

### *Le retour de l'enfant dans les études de socialisation politique*

Se pencher sur la socialisation politique des enfants revient tout d'abord, si l'on se réfère à l'expression employée par Damien Boone, à analyser une « association oxymorique » (Boone, 2013). Loin d'aller de soi, travailler sur le rapport qu'entretiennent les enfants avec le politique suggère de rendre compte d'une population pour laquelle le monde politique apparaît *a priori* étranger – puisqu'elle ne dispose d'aucun droit en la matière – et au sujet de laquelle le champ politique est donné à voir comme étranger : les parents estimant ici que ces problématiques doivent rester éloignées de leurs enfants et qu'il leur revient en priorité d'aborder cette thématique avec eux et de les y éduquer (Percheron, 1978). Toutefois, si nombre de travaux de science politique qui traitent de la socialisation politique le font en se portant sur cette tranche d'âge dite de l'« enfance », leur lecture donne à voir un certain manque car ils privilégient à l'intérieur de cette population les adolescents.

En effet, la plupart des études et enquêtes menées sur ce sujet aborde ce dernier avec les populations

collégiennes et lycéennes. Rôle des cours d'éducation civique, élection des représentants, dispositifs de démocratie participative, autant de portes d'entrée mobilisées dans le cadre des recherches sur la socialisation politique qui excluent en réalité une partie de la population concernée par la scolarisation. D'une part, malgré le consensus autour de la centralité des premières années dans la socialisation politique, la supposée inadéquation des méthodes de recherche avec les plus jeunes enfants finit par conduire les chercheurs à se reporter sur des individus plus âgés. D'autre part, certains enquêteurs estiment qu'interroger les enfants les plus jeunes n'a que peu d'intérêt tant ils ne posséderaient pas « les capacités cognitives nécessaires pour examiner les idées politiques » (Niemi et Sobieszek, 1977) à l'inverse de leurs aînés lycéens.

De ce point de vue, les enfants qui évoluent au sein des écoles primaires sont le plus souvent des « agents oubliés » (Constans *et al.*, 2017) lorsque l'on s'intéresse à la socialisation politique. Une donnée que tentent de remettre en cause certains chercheurs ces dernières années en s'intéressant directement à cette population. Bernard Zarca a, ainsi, essayé de mettre en évidence « l'image que les enfants se forment de l'espace social » dans le cadre d'une étude menée en 1999 (Zarca, 1999). S'intéresser à une telle catégorie d'individus a alors permis de souligner qu'ils opéraient un découpage du monde social, et plus particulièrement professionnel, selon des perceptions genrées. Une donnée confirmée depuis par le travail conjoint de Wilfried Lignier et Julie Pagis auprès d'enfants qui souligne à nouveau le poids des identités de genre dans leur modalité de classement des métiers (Lignier et Pagis, 2017). Interroger la socialisation politique en particulier et la socialisation en général des enfants voire des très jeunes enfants (Lignier, 2019) s'avère alors riche d'enseignements et démontre un peu plus le poids des structures sociales qui les entourent.

Toutefois, si cette recherche s'intéresse à une population bien précise, à savoir les enfants évoluant en école primaire, et de ce fait, aurait tendance à s'affilier au courant de recherche des *Childhood studies*, elle s'en distingue pour plusieurs raisons. D'une part, nombreuses sont les références faites dans les travaux affiliés à ce courant d'analyse au concept d'*agency* effaçant par la même occasion la dimension relativement contrainte des décisions, visions du monde et autres actions observées chez les enfants. Or, défendre une telle approche revient tant à nier l'influence des structures sociales dans lesquelles les enfants prennent place qu'à supposer d'un individu une capacité d'agir non-contrainte et entièrement façonnée par sa propre volonté. D'autre part, et dans le même esprit, les tenants d'une sociologie de l'enfance (Danic *et al.*, 2006) expriment l'idée suivant laquelle les enfants évolueraient dans un monde autonome avec leurs propres codes, une culture spécifique, une langue distincte et dont le tout serait marqué du sceau de l'universalisme. Une conception particulière et homogénéisante qui postule que quelles que soient les origines sociales, culturelles et religieuses, tous les enfants partageraient un unique univers aux références communes. En opposition aux partis pris théoriques de ce courant de recherche, l'étude menée se situe davantage dans une sociologie des enfances (Court, 2017 ; Lignier, 2007, Lignier) où une « différenciation sociale des enfants » (Lignier *et al.*, 2012) est affirmée et l'importance des différents cadres de socialisation connus par les enfants ré-évaluée.

### *La place de la citoyenneté et de la démocratie à l'école*

Si les études de science politique sur l'enfant et son inscription dans le monde social se présentent comme relativement peu nombreuses, il peut en être dit tout autant des questions de citoyenneté et de sensibilisation à la démocratie dans le cadre scolaire. Là où la science politique se remarque par sa quasi-absence d'analyses théorique et empirique sur ces problématiques, les sciences de l'éducation se distinguent par une multitude de travaux sur le sujet. En effet, nombreux sont les articles et autres ouvrages scientifiques de cette discipline à se pencher sur les questions de « participation des élèves » (Haeberli *et al.*, 2017), de « citoyennetés scolaires » (Xypas *et al.*, 2003)

ou encore d' « éducation à la citoyenneté » (Le Gal, 2002).

En s'attardant sur la littérature développée autour de ces questions, nous pouvons procéder à un premier constat : violences scolaires et droits de l'enfant, tels semblent être les deux portes d'entrée privilégiées par les chercheurs en sciences de l'éducation pour discuter des dispositifs mis en place au sein des structures scolaires classiques. De cette manière ils démontrent que par un double mouvement de promotion et de transmission des mécanismes démocratiques, l'école ne vise plus seulement à « former les citoyens *de demain* » (Barrère et Martuccelli, 1998) mais à « faire des enfants des citoyens au présent » (Maurer, 2000). Néanmoins, à l'heure où se multiplient donc, tant au dedans qu'en dehors de l'enceinte scolaire, les infra-structures dédiées à l'apprentissage de la citoyenneté et du cadre démocratique dans lequel celles-ci s'insèrent, les recherches en sciences de l'éducation donnent à voir un certain paradoxe dans les mesures mises en place au sein de l'école. Apparaît alors ce second constat qui renvoie à la nature contradictoire du rôle qu'entend occuper l'institution scolaire dans la formation des enfants à la citoyenneté, puisqu'elle « se veut le berceau de la citoyenneté, tout en restant à l'abri de toute pratique citoyenne » (Barrère et Martuccelli, 1998). Dès lors, dans les articles et ouvrages parcourus, récurrentes sont les allusions faites au manque d'inclusion des enfants dans le fonctionnement de l'école et à la limitation de leur expérimentation de la démocratie à l'élection de délégués et aux quelques heures de vie de classe.

Au terme de cette restitution sommaire et non-exhaustive des apports théoriques relatifs aux thématiques abordées dans cette recherche et des enjeux en présence, nous souhaitons à présent nous attarder sur les ambitions et hypothèses de ce travail, le cadre méthodologique dans lequel il s'insère et les multiples problématiques qui se sont posées et se posent encore à lui.

## **Les écoles à pédagogie alternative : investir un terrain aux multiples obstacles**

Rendre compte sociologiquement d'un terrain tel que celui des pédagogies « alternatives » suppose au-delà des difficultés énumérées et répertoriées par les chercheurs ayant appréhendé le terrain scolaire « classique » – sur lesquelles je reviens dans les paragraphes suivants – de surmonter un ensemble de complications propres à l'objet en question. A nouveau, et à l'instar de ce qui prévalait d'ores et déjà pour la recherche d'éléments théoriques concernant les pédagogies « alternatives », la sociologie et la science politique se manifestent par une absence de matériaux méthodologiques pour se confronter à ces pratiques pédagogiques. Il s'agit donc ici de revenir tout d'abord sur les réflexions menées à partir des constatations effectuées dans le cadre de recherches émanant principalement des sciences de l'éducation et dans une moindre mesure d'une sociologie de l'éducation. Ensuite, nous détaillons les objectifs de cette recherche et les différentes méthodes que nous comptons mobiliser pour parvenir à l'analyse de la socialisation politique des enfants inscrits dans ces établissements *a priori* pas comme les autres. Enfin, se sont les entraves et autres résistances opposées par cet objet à notre démarche que nous exposerons tout en expliquant comment, lorsque cela était effectivement possible, nous nous sommes « imposé » à ce terrain (Chamboredon *et al.*, 1994).

### *Saisir les socialisations politiques enfantines en actes*

Avant d'envisager les conditions dans lesquelles se déroulent notre enquête et les moyens que nous aspirons à mobiliser pour opérer l'analyse la plus fidèle qui soit de cette socialisation politique primaire, nous souhaitons livrer les quelques réflexions relatives au cadrage de notre objet et aux incidences que l'étude de ce dernier a pour l'enquêteur. En effet, loin d'aller de soi, traiter de la

socialisation politique auprès d'une population d'enquêtés tels que les enfants, qui plus est dans la sphère scolaire, suppose et entraîne un ensemble de données qu'il convient d'avoir en tête.

Si les études en matière de socialisation politique ont réellement débuté aux États-Unis sous l'impulsion de sociologues *behavioristes*, comme il a pu être mentionné plus haut, c'est en opposition à ces dernières que se situe notre travail. Il ne s'agit alors pas de voir dans l'investissement de la socialisation politique une énième opportunité de prédire les choix électoraux d'une génération et le degré de reproductibilité par rapport à celle qui la précède, mais bien plus d'entrevoir « [les] valeurs et [les] conceptions morales du monde que se forment les enfants » (Bargel et Darmon, 2017) à l'image du travail d'Annick Percheron dans les années 1970. Ainsi nous ne visons pas à travers notre recherche, contrairement aux démarches anglo-saxonnes, à prescrire ce qui devrait être pour assurer la prospérité d'un régime politique particulier. Au contraire, nous poursuivons l'ambition de mesurer ce qui se transmet ou non aussi bien en termes de prises de positions idéologiques que de dispositions à agir chez des enfants. Une volonté qui a pour conséquence de ne plus se focaliser uniquement sur la sphère familiale comme cela pouvait être l'apanage des études originelles mais *a contrario* d'envisager un peu plus l'école comme instance socialisatrice. Cependant, si l'accent est mis dans notre travail sur la sphère scolaire, nous gardons à l'esprit que la socialisation politique résulte de l'action concomitante d'un ensemble d'agents dont les responsabilités demeurent difficilement dissociables les unes des autres. Une considération qui nous conduit à « dépasser la question de l'influence de l'environnement, pour placer la focale sur l'expérience sociale des enfants » (Simon, 2017). Pour autant, et comme nous le mentionnons dans les lignes qui suivent, la sélection des terrains s'est opérée de manière à ce que les résultats de notre recherche ne soit pas purs artefacts et restituent l'importance du cadre familial.

Au-delà de cette attention portée à cet agent très peu investi en matière de socialisation jusqu'à ces dernières années, notre enquête se veut une réponse à l'interpellation de Sophie Maurer dans sa synthèse sur la socialisation politique où celle-ci expliquait que « le champ des pratiques politiques enfantines n'a été que peu défriché » (Maurer, 2000). Entrevoir le terrain des pratiques enfantines et ne plus se limiter seulement aux déclarations semble alors être l'occasion de sonder les profondeurs aussi plurielles soient-elles de la socialisation politique. Un angle d'approche particulier pour accroître la possibilité de « débusquer l'apprentissage du politique hors de la politique au sens strict » (Bargel et Darmon, 2017) et qui se double, dans notre étude, d'une volonté de saisir les implications de cadres pédagogiques distincts (pédagogie Freinet et pédagogie « classique »). En somme il est question de s'intéresser aux incidences de « l'environnement scolaire ou du « contexte » » (Maurer, 2000) sur la socialisation politique et non-exclusivement à l'École en tant qu'institution prédominante dans la vie des enfants.

Toutefois, qu'il s'agisse de se concentrer sur l'institution scolaire dans son entier ou sur la philosophie éducative poursuivie dans l'établissement, il demeure nécessaire de surmonter certains obstacles. Là où une partie d'entre-eux sont à déceler dans les caractéristiques de la population qui nous intéresse, d'autres tiennent à l'identité même du chercheur. En effet, pour se voir ouvrir les grilles de l'école c'est à tout un ensemble de démarches qu'il faut au préalable s'astreindre. A titre d'exemple, pour pouvoir observer et interroger des enfants, il convient de recueillir non seulement leur assentiment mais avant tout celui de leurs représentants légaux c'est-à-dire en premier lieu de leurs parents mais aussi lorsque cela se déroule dans le cadre scolaire celui du directeur d'établissement. Contrairement aux enquêtes les plus courantes, avec des populations adultes, où l'enquêteur demande directement l'aval de l'enquêté pour pouvoir échanger avec lui, notre démarche suppose de passer par un intermédiaire dont l'action de filtre qu'il exerce peut s'avérer plus compliquée à neutraliser. Des autorisations d'autant plus délicates à obtenir qu'il s'agit de s'intéresser au rapport à la politique des enfants. Si les comportements réfractaires à ce genre de démarches

apparaissent aujourd'hui moins violents que lors des premières enquêtes françaises dans les années 1970 (Percheron, 1978), il reste que la quête de l'autorisation demeure « une entreprise quelque peu hasardeuse » et soumise à une ré-évaluation permanente (Simon, 2017). S'ajoute à ces premières difficultés inhérentes au terrain – non surprenantes compte tenu de l'âge des enquêtés et du sujet de l'étude – une problématique directement liée à l'enquêteur et aux stéréotypes dont il peut être l'objet. A l'instar des remarques et autres « blagues » recensées par Kévin Diter dans le cadre de sa thèse sur les garçons et les sentiments amoureux (Diter, 2019), être un homme se révèle être ici un handicap. En cause, les stéréotypes de genre qui exposent les chercheurs – à l'inverse de leurs consœurs travaillant sur les thématiques proches de l'enfance – à de la suspicion : les comportements pédophiles par exemple étant davantage suspectés chez les hommes que chez les femmes.

### *Représentations du monde et participation : une comparaison des socialisations politiques entre la pédagogie Freinet et l'école publique « classique »*

Pour entrevoir les incidences de contextes scolaires distincts sur la socialisation politique primaire, nous nous appliquons à analyser et à comparer trois établissements observant la pédagogie initiée par Célestin Freinet avec trois écoles publiques « classiques ». Au sein de ces écoles, c'est aux élèves scolarisés du CE1 au CM2 que nous nous intéressons car cette tranche d'âge reste bien moins investie par la recherche contrairement à l'adolescence. Pour mener à bien cette comparaison et être en mesure de révéler ce qui est semblable et dissemblable dans les transmissions à l'œuvre entre les cadres scolaires « alternatif » et « classique », il a fallu que nous nous attachions à sélectionner des établissements scolaires au recrutement social similaire. Une nécessité qui n'a pas été sans conséquence puisqu'elle nous a enjoint à ne plus rendre compte de plusieurs pédagogies « alternatives » comme cela était notre ambition initiale mais à focaliser notre attention sur une seule d'entre elles. Celle-ci s'est donc reportée sur la pédagogie Freinet qui a l'avantage d'être appliquée principalement dans des écoles publiques, où s'exerce parfois également un cadre pédagogique « classique », et non au sein d'écoles privées hors-contrat. Ainsi, maîtriser une variable tel que le recrutement social des écoles en question s'avère simplifiée tant il s'est révélé dans une précédente recherche que celui des écoles évoluant en dehors du giron étatique était particulièrement déterminé par la possession de capitaux économique, culturel et social (Beaufils, 2019). En effet, le caractère « privé » de ces structures implique un coût financier, principalement, et symbolique, dans une moindre mesure, que peu de familles sont à même de surmonter. Loin de retenir une diversité de profils sociologiques, ces établissements se singularisent dès lors par la concentration en leur sein d'enfants dont les familles appartiennent aux fractions supérieures de l'espace social. De fait, comparer ces écoles avec des écoles classiques ne permettrait en rien d'obtenir des données et une analyse satisfaisantes tant elle confronterait des populations aux socialisations, notamment familiales, antagonistes. A l'opposé, les écoles où se pratique la pédagogie Freinet ont un recrutement social similaire aux établissements publics « classiques » car il dépend comme ces derniers de la sectorisation scolaire. De cette manière nous estimons maîtriser et neutraliser les implications proprement reliées au cadre familial dans lequel évoluent les élèves observés et interrogés.

Poursuivant cette ambition d'analyser des contextes scolaires et leur(s) implication(s) notamment en terme de socialisation politique, la comparaison évoquée vise à confronter à l'analyse plus particulièrement trois hypothèses centrales dans la recherche et dont découle un ensemble de questionnements. Premièrement, si davantage d'autonomie, de libertés et de responsabilités sont laissées aux enfants dans le cadre de la pédagogie Freinet, cela ne semble *a priori* pas être sans effets sur leur vision du monde. Ainsi, il peut être raisonnablement pensé que ces enfants feront davantage mention ou allusion à ces mêmes notions lorsque leur rapport au politique sera interrogé à l'inverse des enfants présents dans les écoles « classiques » qui font plus fréquemment ressortir



une appréhension du monde en termes d'ordre et de discipline (Lignier et Pagis, 2017). Interroger le poids des « acquisitions nouvelles » (Percheron, 1987) effectuées dans ces écoles se donne alors à voir comme primordial pour contribuer à une étude de la socialisation politique enfantine : est-ce qu'une pédagogie « alternative » entraîne des rapports au politique spécifiques ? Comment celle-ci outille-t-elle ? Y-a-t-il des prédispositions qui s'acquièrent en dehors de la famille ? Deuxièmement, il nous importerait de savoir quelles « réceptions et [...] réappropriations » (Pagis, 2014) font les enfants de ces infra-structures vouées à leur initiation à la prise de décision. Au vu des premières observations réalisées, nous pouvons supposer chez les enfants d'un faible intérêt pour ces démarches qui seraient davantage le fruit de la volonté et de l'investissement des adultes présents dans ces écoles que d'une demande émanant directement des premiers vis-à-vis des seconds (Beaufils, 2019). Une plus forte présence des garçons dans ces instances est aussi à prévoir puisqu'il est plus attendu de ces derniers qu'ils s'accaparent la sphère publique. En outre, il paraît intéressant de saisir dans quelle mesure et selon quelles modalités se met en œuvre la démocratie dans ces structures. Comment les enfants appréhendent-ils ces possibilités qui leur sont octroyées de participer voire de décider au sein de l'école ? Il s'agit donc d'« investir le terrain des pratiques » (Maurer, 2000) et de saisir le « recyclage » (Lignier et Pagis, 2017) effectué par ces individus des outils et techniques fournis par ces écoles pour la promotion de la citoyenneté. Troisièmement, entrevoir le rapport au politique des enfants n'exonère pas, toutefois, de se pencher sur les effets de ces établissements « alternatifs » en terme de socialisation politique sur le temps long. Aussi, nous visons à déceler à travers le profil d'enquêtés plus âgés, passés par ces structures, et leur discours les effets des pédagogies alternatives sur leur rapport contemporain au politique. La multiplicité des situations de participation et plus généralement de sensibilisation à la prise de décision et à l'implication dans la vie quotidienne de leur école laisse à penser qu'ils seront eux-mêmes des individus plus impliqués que cela soit au sein de partis politiques, de syndicats ou encore d'associations. Mais ces alternatives éducatives tiennent-elles leurs promesses en la matière ? Dans quelle mesure les pédagogies étudiées ont-elles influencé le rapport au politique de leurs anciens élèves ?

Afin de mener à bien cette recherche et tenter de répondre aux problématiques soulevées nous comptons, dans une démarche à prétention ethnographique, mobiliser les méthodes qualitatives que sont l'observation non-participante et les entretiens semi-directifs. Nous souhaitons, dans un premier temps, être présent régulièrement dans chacune des écoles sur une période de trois mois pour observer les dispositifs et infra-structures mis en place pour la participation des élèves mais également déceler les effets de cadres pédagogiques distincts sur leur socialisation politique. Cette inscription sur le temps long dans les différentes écoles nous permettra, d'une part, de nous familiariser avec nos enquêtés et, d'autre part, d'appréhender plus finement les ressorts de la participation et de la non-participation des enfants à la vie démocratique de leur école. Au-delà, notre présence dans les établissements sera également l'occasion de réaliser des entretiens semi-directifs avec quelques enfants de chaque école. Un temps spécifique qui sera dédié, à l'instar de Wilfried Lignier et Julie Pagis, à l'échange avec des binômes d'enfants (Lignier et Pagis, 2017). Des « entretiens collectifs *in-situ* » (Braconnier, 2012) qui seront, de plus, effectués en amont et en aval de l'élection présidentielle de 2022. De cette manière, nous aspirons à envisager les effets que peut avoir cette période électorale sur la socialisation politique des enfants et à confronter le rôle d'une instance comme l'école à celui des agents socialisateurs que sont aussi la famille et les médias. Enfin, à partir de notre présence dans les écoles et des discussions informelles avec le personnel de ces établissements, nous souhaiterions rencontrer un certain nombre d'anciens élèves de ces écoles afin de nous entretenir avec eux et d'apprécier un peu plus l'influence de ces pédagogies « alternatives » sur leur socialisation politique.

*Obstacles et résistances d'un terrain de recherche scolaire et « alternatif »*

Si l'étude des pédagogies « alternatives » s'avère être primordiale pour la recherche en science politique et en sociologie tant elles constituent un terrain de recherche inédit, elle se révèle cependant largement entravée. C'est en tout cas ce qui a pu être mis en évidence à l'issue de ces premiers mois de recherche.

Investir une pédagogie « alternative », qui plus est la pédagogie Freinet, revient tout d'abord à entreprendre un véritable travail de recherche afin de référencer les écoles appliquant cette méthode en France. Contrairement aux autres pédagogies « alternatives » présentes en France et dans des établissements privés souvent hors-contrats, la pédagogie initiée par Célestin Freinet demeure exercée dans les écoles publiques où un enseignement « classique » est parfois mené en parallèle. En effet, rares sont les écoles entièrement étiquetées Freinet. Un état de fait qui n'est pas pour faciliter le travail de sélection des terrains pour le chercheur car il doit se constituer pour lui-même une liste de ces établissements. Là où les pédagogies Montessori, Steiner, Sudbury, sont assez bien identifiées et identifiables physiquement par des écoles, la pédagogie Freinet ne connaît pas le même référencement. S'il existe bel et bien un site pour l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (ICEM), mis en place par Freinet, et qui relaie les informations concernant la pédagogie, aucune liste d'écoles n'est pour autant disponible. Mises à part quelques écoles entièrement Freinet qui semblent caractériser la pédagogie et lui offrir une « vitrine » nationale, rares sont les établissements dont il est possible de dire qu'ils évoluent sous cette méthode de travail pédagogique. Dès lors l'intermédiaire le plus simple à travers lequel il est possible d'entrer en contact avec des structures où est en place la pédagogie Freinet sont les quelques figures enseignantes qui ont vu leur nom recensé par les entreprises de presse. Au-delà, la cohabitation récurrente entre pédagogie Freinet et enseignement « classique » au sein d'une même école, suppose parfois pour l'enquêteur de ne pas envisager tout un établissement mais seulement une classe de celui-ci.

A ces obstacles spécifiques au terrain envisagé s'ajoutent des freins plus communément rencontrés lorsqu'il s'agit d'intégrer la sphère scolaire. Dès lors on se retrouve face à ces « démarches institutionnelles [...] abondantes et complexes » nécessitant l'aval d'un ensemble de « personnes-ressources » (Waty, 2017) tels que l'inspecteur académique de circonscription, le directeur académique, le directeur de l'établissement, l'équipe enseignante et les familles. Des contraintes qui ne sont pas sans ralentir grandement l'accès au terrain et exiger du chercheur un investissement certain afin de « négocier dans la mesure du possible (Chantraine, 2004) une identité considérée comme acceptable par la majorité des membres du personnel de l'institution dans le but d'une meilleure intégration de celle-ci » (Cliquennois, 2006). Ainsi, nous nous sommes le plus souvent présenté comme un doctorant en sociologie, et non en science politique pour ne pas susciter chez les personnes contactées une méfiance trop importante, dont la recherche portait sur l'expérience d'enfants âgés de six à dix ans d'une scolarité « alternative ». Il n'était alors pas fait mention, dans nos échanges avec ces interlocuteurs, de la socialisation politique et du rapport au politique que donnaient à voir les écoles. Tout au plus, nous faisons allusion aux « répercussions en terme de citoyenneté » de la méthode pédagogique de travail mobilisée par les enseignants.

## Conclusion

Au terme de cet article nous pouvons d'ores et déjà entrevoir les quelques bénéfices que peut apporter pour la science politique et la sociologie l'étude des pédagogies « alternatives ». Si notre recherche prétend se focaliser uniquement sur le rôle que ces écoles *a priori* pas comme les autres peuvent avoir en matière de socialisation politique, tout un ensemble d'autres questions peuvent prétendre à être soulevées. De la remise en cause du monopole étatique sur la problématique éducative et ses implications à l'étude de la vision du monde transmise par ces établissements en passant par l'examen de la reproduction sociale à l'œuvre dans ces écoles ; multiples semblent être

les pistes de recherches induites par ces pratiques pédagogiques séduisant de plus en plus de parents ces dernières années. Au-delà, investir la socialisation politique des enfants au sein du cadre scolaire à partir non pas de leurs propos mais de leurs actions peut prétendre s'inscrire dans la lignée des travaux menés autour des questions de participation et de délibération de la part de publics adultes. Ainsi, il s'agirait de ne plus concevoir les enfants comme « ceux qui ne parlent pas », si l'on se réfère à l'étymologie latine du mot enfant, mais de les considérer comme d'ores et déjà capables de se positionner et décider. Une lecture politique des actions des enfants est alors possible et *in fine* une comparaison avec celles de leurs aînés adultes réalisable.

## Bibliographie

- Bargel L., Darmon M., 2017, « La socialisation politique », *Politika*, <https://doi.org/10.26095/fjbx-md09> (accès le 25/09/2020).
- Barrère A, Martuccelli D., 1998, « La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique », *Revue française de sociologie*, 39-4., p. 651-671.
- Beaufils M., 2019, *Réinventer l'école, quand les parents s'en mêlent. Sociologie politique d'une alternative éducative : l'exemple de deux écoles démocratiques en France.*, mémoire de recherche pour la maîtrise de science politique, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.
- Blondiaux, L., 2005, « 4. L'idée de démocratie participative : enjeux, impensés et questions récurrentes », in Marie-Hélène Bacqué dir., *Gestion de proximité et démocratie participative. Une perspective comparative*. La Découverte, p. 119-137.
- Boone D., 2013, *La politique racontée aux enfants : des apprentissages pris dans des dispositifs entre consensus et conflit. Une étude des sentiers de la (dé)politisation des enfants*, thèse pour le doctorat de science politique, Université Lille 2.
- Bozec G., 2018, « La formation du citoyen à l'école : individualisation et dépolitisation de la citoyenneté », *Lien social et Politiques*, (80), p.69–88.
- Braconnier C., 2012, « À plusieurs voix. Ce que les entretiens collectifs in situ peuvent apporter à la sociologie des votes », *Revue française de sociologie*, vol. 53, no. 1, p. 61-93.
- Chamboredon H., Pavis F., Surdez M., Willemez L., 1994, « S'imposer aux imposants. A propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien. », *Genèses*, 16, Territoires urbains contestés, p. 114-132.
- Cliquennois G., 2006, « Problèmes méthodologiques inhérents à une recherche sociologique qualitative menée sur les politiques carcérales belges et françaises », *Socio-logos*, <https://doi.org/10.4000/socio-logos.28> (accès le 26/10/2020).
- Constans S., Alcorta M., et Rouyer V., 2017, « Des enfants citoyens ou des citoyens en devenir ? Enjeux et paradoxes de l'éducation à la citoyenneté », *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 41, no. 1, p. 23-44.
- Court M., 2017, *Sociologie des enfants*, Paris, La Découverte.
- Danic I., Delalande J., Rayou P., 2006, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Dardot, P. & Laval, C., 2015, « Introduction. Le commun, un principe politique. », in. P. Dardot, C. Laval (dir), *Commun: Essai sur la révolution au XXIe siècle*, Paris, La Découverte, p. 11-20.
- Déhan N., Percheron A., Berthélémy-Thomas M., 1980, « La démocratie à l'école », *Revue française de sociologie*, 21-3., p. 379-407.

Diter K., 2019, *L'enfance des sentiments. La construction et l'intériorisation des règles des sentiments affectifs et amoureux chez les enfants de 6 à 11 ans*, thèse pour le doctorat en santé publique-sociologie, Université Paris-Saclay.

Dubuisson-Quellier S., 2009, *La consommation engagée*, Paris, Presses de Sciences Po.  
Durkheim E., 1922, *Éducation et sociologie*, Presses universitaires de France.

Le Gal J., 2002, *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté*, Belin.

Lignier W., 2019, *Prendre. Naissance d'une pratique sociale élémentaire*, Paris, Seuil

Lignier W., Pagis J., 2017, *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*, Paris, Seuil.

Maurer S., 2000, « École, famille et politique : Socialisations politiques et apprentissage de la citoyenneté. Bilan des recherches en science politique », Dossier d'Étude de la CNAF n°15, [https://www.caf.fr/sites/default/files/cnaf/dossier\\_16\\_-\\_socialisation.pdf](https://www.caf.fr/sites/default/files/cnaf/dossier_16_-_socialisation.pdf) (accès le 25/09/2020).

Niemi R., and Sobieszek B., 1977, « Political Socialization », *Annual Review of Sociology*, Vol. 3, p. 209-233.

Pagis J., 2014, *Mai 68. Un pavé dans leur histoire*, Paris, Presses de Sciences Po.

Pagoni M., Haeberli P., Maulini O., 2017, *La participation des élèves : effet de mode ou nécessité ?*, Paris, L'Harmattan.

Percheron A., 1974, *L'univers politique des enfants*, Paris, Presses de Sciences Po.

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

Percheron A., 1981, « Les études américaines sur les phénomènes de socialisation politique dans l'impasse ? Chronique d'un domaine de recherche », *L'Année sociologique (1940/1948-)*, Troisième série, Vol. 31, p. 69-96.

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., 1987, « La socialisation politique : un domaine de recherche encore à développer », *Revue internationale de science politique*, vol. 8, n° 3, p. 199-203.

Simon A., 2017, *Les enfants et la politique. Contribution à l'étude des rapports ordinaires à la politique*, thèse pour le doctorat de science politique, Université de Montpellier.

Throssell K., 2012, *Child and Nation ; A Study of Political Socialisation and Banal Nationalism in France and England*, thèse pour le doctorat de science politique, IEP de Paris.

Van Deth J. W., Abendschön S., Vollmar M., 2011, « Children and politics : an empirical reassessment of early political socialization », *Political Psychology*, Vol. 32, n°1, p. 147-173.

Viaud M-L., 2005, *Des collèges et des lycées différents*, Paris, Presses Universitaires de France.

Wagnon S., 2019, « Les pédagogies alternatives en France aujourd’hui : essai de cartographie et de définition », *Tréma*, <http://journals.openedition.org/trema/4174> (accès le 25/09/2020).

Waty B., 2017, « Des relations d’enquête de terrain en école maternelle sous le prisme de l’âge : des 3-6 ans et une ethnologue », *SociologieS*, <http://journals.openedition.org/sociologies/6003> (accès le 26/10/2020).

Xypas C., 2003, *Les citoyennetés scolaires. De la maternelle au lycée*, Presses Universitaires de France.

Zarca B., 1999, « Le sens social des enfants », *Sociétés contemporaines*, N°36, p. 67-101.