

Annick PERCHERON
maître de recherches au CNRS

(1985)

“La socialisation
politique :
défense et illustration.”

LES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES
CHICOUTIMI, QUÉBEC
<http://classiques.uqac.ca/>



<http://classiques.uqac.ca/>

Les Classiques des sciences sociales est une bibliothèque numérique en libre accès développée en partenariat avec l'Université du Québec à Chicoutimi (UQÀC) depuis 2000.

UQAC

<http://bibliotheque.uqac.ca/>

En 2018, Les Classiques des sciences sociales fêteront leur 25^e anniversaire de fondation. Une belle initiative citoyenne.

Politique d'utilisation de la bibliothèque des Classiques

Toute reproduction et rediffusion de nos fichiers est interdite, même avec la mention de leur provenance, sans l'autorisation formelle, écrite, du fondateur des Classiques des sciences sociales, Jean-Marie Tremblay, sociologue.

Les fichiers des Classiques des sciences sociales ne peuvent sans autorisation formelle:

- être hébergés (en fichier ou page web, en totalité ou en partie) sur un serveur autre que celui des Classiques.
- servir de base de travail à un autre fichier modifié ensuite par tout autre moyen (couleur, police, mise en page, extraits, support, etc...),

Les fichiers (.html, .doc, .pdf, .rtf, .jpg, .gif) disponibles sur le site Les Classiques des sciences sociales sont la propriété des **Classiques des sciences sociales**, un organisme à but non lucratif composé exclusivement de bénévoles.

Ils sont disponibles pour une utilisation intellectuelle et personnelle et, en aucun cas, commerciale. Toute utilisation à des fins commerciales des fichiers sur ce site est strictement interdite et toute rediffusion est également strictement interdite.

**L'accès à notre travail est libre et gratuit à tous les utilisateurs.
C'est notre mission.**

Jean-Marie Tremblay, sociologue
Fondateur et Président-directeur général,
LES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES.

Un document produit en version numérique par Roger Gravel, bénévole,
Page web : http://classiques.uqac.ca/inter/benevoles_equipe/liste_gravel_roger.html

à partir du texte de :

Annick PERCHERON

“La socialisation politique : défense et illustration.”

In ouvrage sous la direction de Madeleine Grawitz et Jean LECA,
TRAITÉ DE SCIENCE POLITIQUE. Tome 3. L’action politique.
Chapitre III, pp. 165-236. Paris: Les Presses universitaires de France,
1re édition, 1985, 713 pp.

Jean Leca nous a accordé le 4 avril 2018 son autorisation de diffuser en accès libre à tous ce texte dans Les Classiques des sciences sociales.



Courriel : Jean LECA : jean.leca@gmail.com

Police de caractères utilisées :

Pour le texte: Times New Roman, 14 points.

Pour les notes de bas de page : Times New Roman, 12 points.

Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2008 pour Macintosh.

Mise en page sur papier format : LETTRE US, 8.5’’ x 11’’.

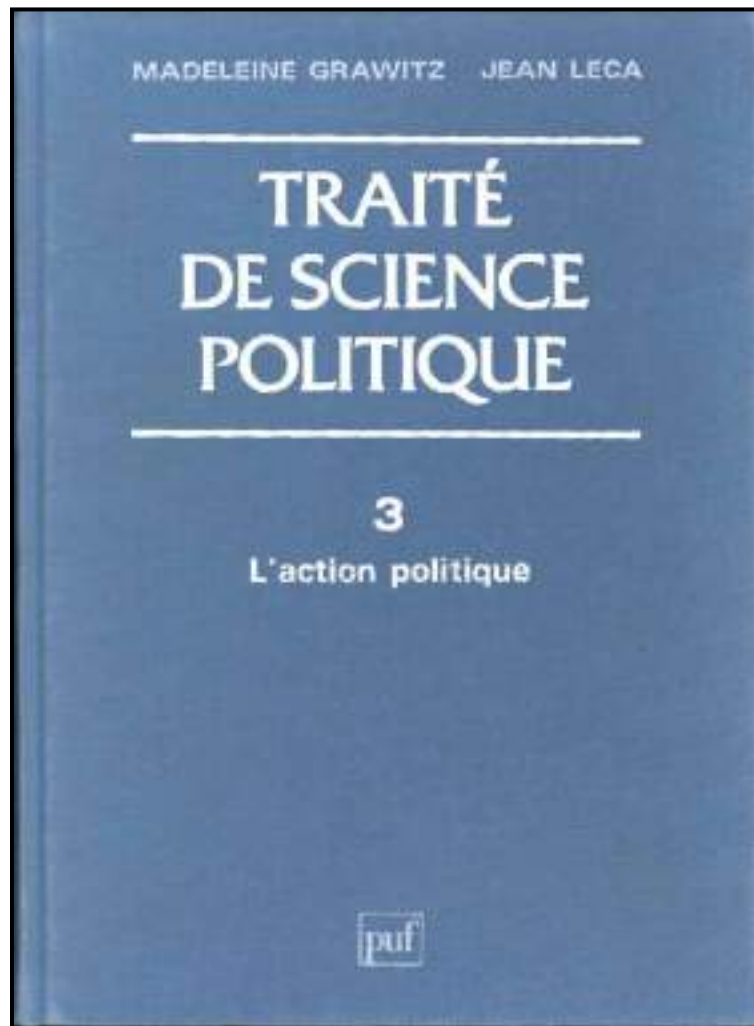
Édition numérique réalisée le 18 avril 2022 à Chicoutimi, Québec.



Annick PERCHERON

maître de recherches au CNRS

“La socialisation politique :
défense et illustration.”



In ouvrage sous la direction de Madeleine Grawitz et Jean LECA, **TRAITÉ DE SCIENCE POLITIQUE. Tome 3. L'action politique.** Chapitre III, pp. 165-236. Paris: Les Presses universitaires de France, 1re édition, 1985, 713 pp.

Note pour la version numérique : La numérotation entre crochets [] correspond à la pagination, en début de page, de l'édition d'origine numérisée. JMT.

Par exemple, [1] correspond au début de la page 1 de l'édition papier numérisée.

[707]

TRAITÉ DE SCIENCE POLITIQUE.

Tome 3. L'action politique

Table des matières

Chapitre III

Section 1 - Définitions et approches des phénomènes de socialisation politique
[166]

1. L'approche américaine des phénomènes de socialisation politique [166]
 - A. *L'installation d'un courant dominant* [166]
 - B. *L'approche behavioriste des phénomènes de socialisation politique dans les années 1960* [168]
 - C. *Contestation des premiers résultats* [169]
 1. La formation d'identifications partisans précoces [169]
 2. Tous les présidents sont-ils également bienveillants ? [170]
 3. Existe-t-il un modèle universel de socialisation politique ? [170]
 4. Une vision contestable de la société [171]
2. À la recherche d'une alternative : Bourdieu et la socialisation politique
[171]
3. La socialisation comme processus d'insertion sociale [178]
 - A. *Le point de vue du sujet* [179]
 - B. *Les contraintes du système* [181]
 - C. *Les conséquences de cette conception de la socialisation politique*
[182]
 1. Toute socialisation politique est datée [182]
 2. La socialisation est lieu, enjeu de conflits [182]
 3. La socialisation n'est pas une simple accumulation de connaissances [182]
 4. La socialisation n'est pas un apprentissage de comportements [183]
 5. La socialisation politique n'est pas reproduction à l'identique [184]

Section 2 - [Illustrations des phénomènes de socialisation politique](#) [185]

1. [La construction du politique, les dimensions politiques de l'identité sociale](#) [185]

A. *L'identité nationale* [185]

B. *Dimension politique, idéologique de l'identité sociale* [191]

C. *Dimensions politiques et non politiques de l'identité sociale* [199]

[708]

2. [L'acquisition d'un outillage politique](#) [201]

A. *Perception et définition du politique* [201]

B. *Reconnaissance et connaissance des objets politiques* [202]

C. *Positions de l'acteur face au politique* [205]

1. L'intérêt pour la politique [205]

2. Attitude face à la participation [206]

3. Sentiment d'efficacité ou d'impuissance par rapport au gouvernement [207]

3. [Mécanismes, lieux et facteurs de socialisation politique](#) [208]

A. *Mécanismes et processus* [208]

B. *Les milieux de socialisation* [209]

1. La reproduction familiale et ses limites [210]

2. La place et le rôle de l'école [215]

3. Le contexte [218]

C. *Les facteurs individuels* [219]

1. Classe sociale et religion [220]

2. L'âge [221]

3. Le sexe [222]

[Conclusion](#) [223]

[Bibliographie](#) [227]

[163]

TRAITÉ DE SCIENCE POLITIQUE.
Tome 3. L'action politique

Chapitre III

“LA SOCIALISATION POLITIQUE, DÉFENSE ET ILLUSTRATION.”

Par Annick PERCHERON

[Retour au sommaire](#)

La notion de socialisation politique, dans son acception la plus globale, désigne les mécanismes et les processus de formation et de transformation des systèmes individuels de représentation, d'opinions et d'attitudes politiques. Ce sont des phénomènes qui s'inscrivent dans la durée de la vie entière. Néanmoins, l'expression, de formation récente ¹, a été élaborée et utilisée, pour l'essentiel, dans le contexte d'études sur des enfants et des adolescents. Pour cette raison, son sens s'est peu à peu restreint et sert surtout aujourd'hui à dénommer les phénomènes de construction du politique pendant ces âges de la vie. C'est ainsi que nous entendrons ici la socialisation politique, même si nous ne manquons pas de nous interroger sur le devenir, après l'enfance ², de ces premières acquisitions politiques.

Nous devons, d'emblée, marquer une autre limite à ce travail : il ne portera que sur les sociétés contemporaines et, parmi celles-ci, que sur

¹ L'expression de socialisation politique semble avoir été utilisée pour la première fois par Hyman (1959). Le mot même de socialisation se trouve déjà utilisé par Durkheim (1966).

² Le mot enfant ne fera pas référence ici à une classe d'âge donnée mais au statut de l'enfant par opposition aux adultes et plus précisément aux parents.

les sociétés complexes de type occidental. Précisons encore que nous ne chercherons pas à dresser un panorama de la socialisation politique dans l'ensemble de ces pays³. Nous ne prétendons pas décrire, mais expliquer les mécanismes fondamentaux de la socialisation politique.

Quel fil guidera cet exposé ? En 1983, nous n'avons guère le choix. Il faut défendre et illustrer l'idée d'une socialisation politique précoce et répondre à la question que se posent, plus ou moins ouvertement, nombre de politologues : que permet-elle d'expliquer et de comprendre ? Ces doutes peuvent surprendre. Intuitivement, nous sentons que nos opinions, nos attitudes politiques portent la marque (positive ou négative) de notre enfance. Nous connaissons les recherches qui, comme celles de Michelat et Simon (1977), démontrent que plus l'histoire d'un individu [166] plonge de racines dans un même milieu social, plus il a de chances d'adopter les attitudes et les comportements politiques qui y sont les plus fréquents. Nous nous souvenons, aussi, des résultats de cette enquête américaine de 1952 (Campbell *et al.* 1954) montrant que 79 % des adultes affirmant avoir deux parents démocrates votaient démocrate et que 71 % des adultes affirmant avoir deux parents républicains votaient républicain. Alors...

Alors, fort de ces intuitions, de ces souvenirs d'adultes, de ces résultats, on a cru à l'influence décisive des apprentissages enfantins sur les comportements des adultes et on a entrepris aux États-Unis d'abord et surtout, des enquêtes empiriques auprès des enfants et des adolescents. Peu de sujets ont connu un succès aussi grand et aussi prompt. Bientôt pourtant vinrent déception et scepticisme (Percheron, 1981). Les attaques portèrent sur plusieurs fronts. Les uns critiquèrent les enquêtes elles-mêmes, les populations étudiées, la méthodologie suivie. D'autres, plus radicaux, questionnèrent l'existence de liens entre les prédispositions politiques des enfants et les comportements des adultes. Bref, la question de l'intérêt, de la pertinence des recherches sur la socialisation politique pendant l'enfance se trouva brutalement posée. Le discrédit fut à la mesure des premiers enthousiasmes.

³ Il pourrait être extrêmement révélateur de classer la carte des pays dans lesquels sont étudiés ou non les phénomènes de socialisation politique avant l'âge adulte. On s'apercevrait, par exemple, que parmi les chercheurs les plus réticents à l'égard de ces études dans le monde occidental se trouvent les chercheurs anglais.

Pour défendre l'idée d'une socialisation politique précoce, nous reprendrons d'abord les conceptions les plus fréquentes de ces phénomènes. Nous rappellerons leurs présupposés et leurs conclusions et évaluerons les fondements des critiques qu'elles soulèvent. Puis nous proposerons une autre approche, susceptible de mieux situer la socialisation politique dans l'ensemble du développement social de l'enfant et de mieux apprécier la forme et l'importance des premières acquisitions politiques. Prenant appui sur ces nouvelles bases, nous illustrerons ensuite les réalités de la socialisation politique. Nous décrirons ses dimensions essentielles, nous étudierons les processus et les mécanismes, les lieux et les instances de sa production.

Section 1

Définitions et approches des phénomènes de socialisation politique

1. L'approche américaine des phénomènes de socialisation politique

A. L'INSTALLATION D'UN COURANT DOMINANT

[Retour au sommaire](#)

Les recherches empiriques en ce domaine, premier fait à signaler, sont de caractère récent. Sans doute, se plaît-on à répéter, dans les ouvrages généraux sur le sujet, que les préoccupations concernant l'éducation des jeunes citoyens sont aussi anciennes que la philosophie politique. Mais ce ne sont là que réflexions théoriques et projets idéaux. Sans doute rend-on hommage, à juste titre, à Durkheim qui inventa le [167] terme de socialisation et fit de l'adaptation « méthodique » de l'enfant au milieu social où « il est destiné à vivre » (Durkheim, 1966) le but ultime de l'éducation. Sous cette influence se multiplièrent, aux États-Unis en particulier, les études sur les fonctions d'intégration sociale de la socialisation (cf. Parsons *et al.*, par exemple, 1954) et sur les moyens mis en œuvre par l'école pour développer le consensus

politique (cf. la série des travaux dirigés par Merriam, 1931, par exemple). Mais rien ne poussait à la réalisation d'enquêtes auprès des socialisés eux-mêmes. Il fallut attendre les années cinquante pour que les premières recherches empiriques, auprès d'enfants, soient entreprises.

Départ tardif des recherches empiriques en ce domaine, mais départ en force, aux États-Unis surtout. En dix ans à peine, la majorité des données est collectée, les articles et les livres qui serviront de base à toutes les discussions ultérieures sont publiés. Cette concentration dans le temps contribue à marquer le matériel recueilli comme celui d'un état de la discipline, comme celui d'une époque. Le degré de cohérence des résultats présentés s'en trouve artificiellement majoré.

Dès le début, deux approches coexistent, mais elles sont dans un rapport de force très inégal. La première, représentée par Adelson et son équipe (Adelson, 1971 ; Adelson, O'Neil, 1966 ; Adelson *et al.* 1969 ; Gallatin, Adelson, 1970, 1971), par Merelman (1966, 1969, 1971), par Connell (1971), se situe dans la mouvance de la psychologie génétique, des travaux de Piaget et de Kohlberg notamment. Le second courant qui s'inscrit, lui, dans la démarche du behaviorisme regroupe, pourrait-on dire, tous les autres chercheurs. Le nombre joue en sa faveur. Les premiers sont souvent des psychologues ; Connell, au surplus, est un étranger qui travaille sur son propre pays (l'Australie). Les seconds sont des politologues professeurs dans de grandes universités (Yale, Stanford, Michigan, Chicago) et qui se sont souvent fait un nom avant de s'intéresser à ce nouveau champ de recherches (c'est le cas d'Almond et d'Easton, par exemple). La notoriété est aussi de ce côté. Troisième élément favorable : au moment où les recherches empiriques sur les enfants se développent, le behaviorisme est à son heure de gloire et ces études sont donc soutenues par un effet de mode théorique et méthodologique.

Tout concourt, on le voit, à assurer un monopole de fait à l'approche behavioriste des phénomènes de socialisation politique ⁴. C'est aussi un

⁴ Sur les mauvaises relations entre chercheurs d'orientation psychologique et politologique on citera cette phrase de Sears (1975) présentant l'ensemble des travaux sur les phénomènes de socialisation politique : « Les contenus politiques qui intéressent les politistes (par exemple l'identification partisane) peuvent sembler périphériques d'un point de vue psychologique et par là

facteur de fragilité. Ce sujet sera la victime tout autant du succès que de l'échec du behaviorisme (Percheron, 1981).

[168]

*B. L'APPROCHE BEHAVIORISTE DES PHÉNOMÈNES
DE SOCIALISATION POLITIQUE
DANS LES ANNÉES 1960*

Deux courants coexistent au sein de l'approche behavioriste. Le premier se rattache à l'école de sociologie électorale de l'Université de Michigan. Il ne repose, à proprement parler, sur aucune réflexion théorique concernant les processus et mécanismes de socialisation politique dans l'enfance. Il entend, simplement, remonter le temps et trouver les racines des comportements électoraux des adultes. Trois certitudes acquises grâce aux nombreuses études préélectorales fondent cette démarche : la place fondamentale de l'identification partisane non seulement parmi les déterminants du vote (fait établi dès l'enquête de 1952 (Campbell *et al.*, 1964)), mais comme facteur de structuration des attitudes politiques ; la stabilité des préférences partisans au cours de la vie ; la reproduction des préférences partisans d'une génération à l'autre au sein des familles (Campbell *et al.*, 1964). Les trois constatations conduisent « naturellement » à considérer l'enfance et l'adolescence comme le moment privilégié de formation de ces « loyautés durables » (Sears, 1975). C'est par là même désigner la socialisation politique comme un mécanisme essentiel de stabilité des forces politiques et du système politique tout entier.

Il revient à Hyman (1959) d'avoir vérifié le premier à partir d'analyses secondaires de sondages réalisés auprès d'adolescents et de jeunes adultes, l'importance des apprentissages politiques précédant l'âge adulte. Il construit, à partir de ses observations, le schéma qui fondera la plupart des études ultérieures : la famille ne peut préparer ses

paraître ennuyeux aux psychologues ; de la même façon les théories psychologiques ésotériques sans importance explicite pour comprendre le comportement politique des adultes (par exemple les théories de Piaget) peuvent sembler inutiles aux politistes... Dans cet essai les théories psychologiques ne seront pas traitées en détail » (p. 95).

nouveaux membres à des événements politiques qu'elle ne saurait prévoir, mais elle leur transmet des préférences partisans fortes et durables. Ces préférences constituent la grille de perception et de jugement des événements présents et à venir. Dans un tel schéma, les rôles du parti et de la famille sont également importants et étroitement liés. Fidélités familiale et partisane vont de pair ; le parti représente une sorte d'agent-relais de la famille, fournisseur initial du cadre de référence fondamental.

Le deuxième courant behavioriste, essentiellement représenté par Easton et Dennis (1969), pas plus que le précédent, ne s'intéresse directement aux principes et aux mécanismes de formation des attitudes et des comportements politiques. Son point de départ se veut, pourtant, complètement différent. Il n'entend pas s'interroger sur une situation spécifique, celle des États-Unis, ni sur la reproduction d'un comportement particulier, le vote, mais se propose de construire une « théorie politique de la socialisation politique », c'est-à-dire une théorie des fonctions de la socialisation politique et de sa contribution à la persistance du système politique. Celle-ci est essentielle. La socialisation constitue le mécanisme le plus puissant de développement d'un soutien affectif et diffus au système. Dans une telle conception, on comprend pourquoi l'acceptation des principes et des normes, des règles du jeu compte plus que l'apprentissage de tel ou tel comportement. Peu importe que les parents transmettent ou non leurs préférences partisans, l'essentiel c'est qu'ils apprennent à leurs enfants à accepter le mécanisme électoral comme instrument de choix et le système des partis comme intermédiaire légitime entre les individus et les autorités.

[169]

Dans la pratique, ces deux approches vont aboutir à la réalisation d'enquêtes très similaires et aux mêmes résultats que l'on peut résumer en trois points : 1) Dès 10-11 ans, près des deux tiers des enfants affirment une préférence partisane (Easton, Dennis, 1969 ; Hess, Torney, 1967 ; Greenstein, 1965 *b*) et cette proportion augmente avec l'âge ; 2) Ces préférences semblent aller de pair avec la formation d'un certain attachement au parti choisi (Hess, Torney, 1967 ; Sigel, 1965) ; 3) Les enfants développent de façon précoce une représentation personnalisée, idéalisée et favorable du système politique. Un personnage joue un rôle clef dans la formation de cette vision très

positive : le Président, figure très connue et perçue sous les traits d'un « leader bienveillant » (Greenstein, 1960, 1961 *a* et *b*, 1965 *a* et *b* ; Easton, Hess, 1962 ; Easton, Dennis, 1965, 1969). Easton et Dennis, à partir de ces résultats, proposent un modèle universel de la socialisation politique comme mécanisme de formation du soutien diffus à l'égard du système politique. Celui-ci repose sur quatre principes qui représentent aussi les quatre temps forts de la socialisation : politisation, personnalisation, idéalisation, institutionnalisation.

Ces résultats vérifient complètement, apparemment, les hypothèses avancées. Très vite, pourtant, ils sont fortement contestés et les préjugés de départ, eux-mêmes, se trouvent remis en question.

C. CONTESTATION DES PREMIERS RÉSULTATS

1. La formation d'identifications partisans précoces

La première clef de voûte à se trouver ébranlée est celle de la formation d'identifications partisans précoces, capables de guider les développements politiques ultérieurs. Très vite, on s'aperçoit que les identifications partisans des enfants n'ont guère de contenu et montrent peu de stabilité dans le temps. À six mois d'intervalle, la corrélation entre les préférences partisans déclarées sont de ,30 chez les 9-10 ans et de ,59 chez les 13-15 ans (Vaillancourt, 1973), contre ,70 chez les adultes (Converse, 1964).

Autre élément inquiétant, les enquêtes postérieures conduisent à réviser les taux d'identification partisane à la baisse (55 % en 1959-1960, Hess, Torney, 1967, contre 36 % en 1971, Sears, 1975). On observe, par ailleurs, que le nombre des enfants se déclarant « indépendants » augmente plus vite avec l'âge que celui des « partisans » démocrates et républicains (Jennings, Niemi, 1974). Comme l'observe Sears (1975), avec l'âge et le temps, les jeunes Américains apparaissent comme de plus en plus étrangers au système de préférences partisans.

Parallèlement, on observe, enfin, que la force de la reproduction familiale a été fortement surestimée. Quand on ne se fie pas aux

souvenirs des adultes ou qu'on ne compare pas, globalement, la distribution des préférences des adultes et des jeunes, mais qu'on travaille à partir de populations appariées de parents et d'enfants, on n'observe d'identité de préférences que dans un cas sur deux en moyenne (Jennings, Niemi, 1974).

Cette remise en question est d'autant plus grave que les recherches sur les adultes ébranlent, au même moment, les belles certitudes des premières études électorales. Une série d'enquêtes montre que le niveau des préférences partisans [170] baisse chez les adultes eux-mêmes (74 % des personnes s'identifiant à l'un des deux grands partis en 1952, 73 % en 1960, 69 % en 1968, 60 % en 1978). Par ailleurs, une étude très vite célèbre, celle de Converse (1964), fait apparaître une absence d'attitudes politiques structurées chez les adultes (Converse par le même de non-attitude) et de faibles corrélations entre les choix partisans et les prises de position sur des problèmes politiques précis.

La conjonction des faits observés auprès des adultes et des enfants remet fortement en question le modèle suggéré par Hyman. Un grand nombre d'auteurs américains et étrangers se mettent à réfuter l'idée d'une relation entre les attitudes et les comportements politiques des enfants et des adultes (Kavanagh, 1972 ; Marsh, 1971, 1972 ; Searing *et al.*, 1973). Marsh, dans un article intitulé : « Les présupposés implicites mis en question » (1971), souligne que les principes fondateurs des recherches sur la socialisation politique : formation dès l'enfance des attitudes politiques, stabilité des attitudes et des comportements acquis dans l'enfance, restent entièrement à démontrer.

2. Tous les présidents sont-ils également bienveillants ?

Le système est-il également bienveillant pour tous ?

Les enquêtes de Greenstein, de Hess, Easton et Dennis ont été effectuées à une période assez exceptionnelle de l'histoire américaine (présidences d'Eisenhower et de Kennedy, période de prospérité et de paix civile). Les auteurs n'ont pas tenu compte de ce contexte quand ils ont fondé leur modèle de socialisation sur la bienveillance prêtée au personnage du Président et sur l'idéalisation du système politique. Les présences successives de Johnson et de Nixon à la présidence, des

affaires comme celles du Watergate, des événements comme les émeutes raciales, le durcissement de la guerre du Vietnam, auront raison de ces représentations « sucrées » (*sugar-coated*). Plus des trois quarts des enfants possédaient une image très positive d'Eisenhower et de Kennedy ; en 1968, ils ne sont plus que 46 % à aimer Johnson, en 1971 ils ne sont que 31 % à porter un jugement favorable sur Nixon (Sears, 1975).

Par ailleurs, les premières enquêtes américaines ont porté sur des enfants blancs, appartenant le plus souvent aux classes moyennes des grandes villes. Sans contester les *a priori* théoriques de ces études, il est facile de montrer que les Noirs, les populations pauvres des Appalaches, les Mexicanos, les Amish, etc. (Jaros *et al.*, 1968 ; Jaros, Kolson, 1974 ; Garcia, 1973, etc.), développent dès l'enfance des représentations beaucoup moins favorables des autorités politiques et de l'ensemble du système, même s'ils n'en contestent pas les principes fondamentaux.

3. Existe-t-il un modèle universel de socialisation politique ?

Remises en question aux États-Unis eux-mêmes, les premières études américaines n'eurent pas plus de succès dans leurs ambitions de portée universelle. Des études menées en divers pays (Stradling - 1971 - en Grande-Bretagne ; Connell - 1971 - en Australie ; Okamura - 1968 - au Japon ; Roig et Billon-Grand - 1968 ; Percheron - 1971, 1974-en France) montrèrent que les figures d'autorité [171] étaient beaucoup moins idéalisées dans ces pays qu'aux États-Unis et réfutèrent l'existence d'un modèle de socialisation du type de celui qu'avaient proposé Easton et Dennis. Par ailleurs, il apparut que les préférences politiques ne suivaient pas partout les mêmes modes de formation, ne prenaient pas, partout, les mêmes formes, ne remplissaient pas, partout, les mêmes fonctions (cf. *infra*). L'échec de la généralisation du modèle américain mettait en évidence l'importance du contexte. La socialisation politique n'était pas un objet d'études qu'on pouvait analyser en dehors des contraintes de chaque système culturel, en dehors de tout contexte historique.

4. Une vision contestable de la société

Aux critiques soulevées par l'approche behavioriste, s'ajoute, chez certains politistes d'orientation marxiste, un refus de la conception de la société véhiculée par ces recherches. Les auteurs américains sont des héritiers de l'anthropologie culturelle et des partisans de la théorie libérale. À la première, ils doivent de penser les phénomènes de socialisation dans le contexte d'une société globale largement indifférenciée et consensuelle. À la seconde, ils empruntent une conception de la participation et de la représentation qui fonde le bon fonctionnement du système politique sur une inégalité reconnue et acceptée des citoyens. Dans cette perspective, privilégier, dans les enquêtes, les enfants des milieux favorisés ne constitue pas un biais méthodologique et revient à se préoccuper de ceux qui formeront demain le groupe des citoyens actifs et compétents (Pateman, 1970 ; Marsh, 1971). Il convient de dénoncer le biais idéologique conservateur de telles conceptions (Pateman, 1980 ; Connell, Goot, 1972-1973). S'intéresser à la stabilité et à la reproduction des forces électorales, à la persistance des mécanismes de la machine électorale et du jeu politique conduit à dissimuler que la socialisation politique contribue à reproduire la structure des rapports de classe et qu'elle ne sert la société qu'entendue au sens de l'ordre social établi. Rejetant une telle indifférence au phénomène le plus essentiel, certains politistes français (Cot et Mounier, 1974 ; Gaxie, 1978) ont cherché une inspiration du côté des théoriciens de la domination, chez Althusser et surtout chez Bourdieu.

2. À la recherche d'une alternative : Bourdieu et la socialisation politique

[Retour au sommaire](#)

Présenter la contribution de Bourdieu au débat sur la socialisation politique est difficile. Lui-même ne parle pratiquement jamais, d'une façon explicite, de socialisation politique (nous n'avons trouvé l'expression que dans deux notes identiques de bas de page (Bourdieu, 1977, p. 81 ; 1979, p. 534)). Ce n'est pas, nous le verrons, un hasard. Quant aux politistes qui se réclament de ses travaux leur aide est de peu de prix, pour plusieurs raisons. La première c'est que l'appel aux théories de Bourdieu en reste, souvent, au niveau d'une pétition de principe (Cot et Mounier, 1974). On recopie du Bourdieu, on présente sa conception de la reproduction sans effort pour en tirer des conséquences précises, pour l'étude des phénomènes de socialisation politique ; en deuxième lieu, les références à Bourdieu renvoient presque [172] toujours aux seuls travaux sur l'institution scolaire, simplifiant étonnamment les perspectives de cet auteur sur le contenu, les mécanismes et les agents de la socialisation ; troisièmement, la lecture proposée de *La Reproduction* (1971), pièce maîtresse du dispositif, en reste souvent, pour reprendre les expressions de Passeron (1982), « minimalement », « caricaturalement » marxiste. La leçon de *La Reproduction* est ramenée à une seule proposition selon laquelle « les rapports de sens redoublent les rapports de force » et à une seule nécessité, celle de décrire les mécanismes qui unissent, produisent et reproduisent la domination sociale et la domination symbolique. Or, comme le dit Passeron lui-même, « la connaissance de rapports de force entre groupes et classes n'apporte pas sur un plateau la clé de leurs rapports symboliques et du contenu de leurs cultures et de leurs idéologies » et « le « redoublement » des rapports de force que la force propre d'un symbolisme assure par la dissimulation des rapports de force qu'il est capable d'imposer... ne préjuge nullement des opérations culturelles et des opérateurs sociaux... par lesquels s'opère cette constante transmutation sociale » (Grignon, Passeron, 1982, p. 14).

Décrire la série des implications des théories de Bourdieu pour la définition et l'étude des phénomènes de socialisation politique est un

travail qui reste à faire et qui ne peut être mené qu'à partir d'une lecture croisée des ouvrages sur l'institution scolaire (1964, 1971), sur la pratique (1972, 1980) et sur le politique (1972, 1973 *a et b*, 1977, 1979, 1980, 1981 *a et b*).

Nous ne prétendons pas traiter, ici, l'ensemble de ce problème ni même résumer les positions de Bourdieu dans chacun de ces domaines ⁵. Nous nous proposons, sur quelques points essentiels, de montrer les questions que posent ces théories à l'étude de la socialisation politique, suggérant des réponses que la suite tout entière de l'exposé aidera à développer et à préciser.

La lecture des textes où Bourdieu traite le plus directement de la socialisation et de l'éducation (1971, 1972, 1980) conduit à une première interrogation, majeure, sur la place ou même l'existence d'une socialisation proprement politique. Dans un univers où la politique est là pour légitimer, dissimuler l'imposition de la « règle dominante » à travers les dispositifs et le fonctionnement de la reproduction sociale, quelle importance prêter à une inculcation, à des apprentissages politiques ?

L'étroitesse des liens entre ordre social et ordre politique est telle que pour former politiquement l'enfant il suffit de « la persuasion clandestine d'une pédagogie implicite, capable d'inculquer toute une cosmologie, une éthique, une métaphysique, une politique à travers des injonctions aussi insignifiantes que « Tiens-toi droit » ou « Ne tiens pas ton couteau de la main gauche » » (Bourdieu, 1972, p. 197). Par l'« emprise de la politesse » sur les actes les plus « insignifiants » de la vie quotidienne s'imposent, ainsi, les principes les plus fondamentaux « d'un arbitraire culturel et d'un ordre politique » (*ibid.*, p. 199). Le mécanisme fondamental de la socialisation [173] est la formation de l'habitus ⁶, principe générateur de toutes les

⁵ Sur le statut du politique dans l'œuvre de Bourdieu on pourra consulter notamment : Frédéric Bon, Y. Schemeil, La rationalisation de l'inconduite, in *Revue française de Science politique*, 1980, vol. 30 (6), pp. 1198-1228. Une des sources des contradictions des textes de Bourdieu sur la politique tient sans doute, aussi, à leur statut. Presque tous représentent des réponses à des articles de politistes et ne constituent pas une réflexion d'ensemble sur ces problèmes.

⁶ On notera que l'on trouve déjà l'expression d'habitus chez Durkheim dans *L'Évolution pédagogique en France*, p. 37. Dans le même ouvrage (p. 352),

représentations et de toutes les pratiques. On peut induire d'une connaissance des conditions d'existence, de la position dans la structure de la classe et de la trajectoire de la famille, du contenu de l'habitus produit, la majeure partie des attitudes et des prédispositions politiques enfantines. La formation de l'habitus se réalise en plusieurs temps, se fonde sur plusieurs mécanismes et sur la complémentarité des rôles de deux agents essentiels : l'école et la famille. Chez Bourdieu, le terme même de socialisation semble réservé aux apprentissages de la prime enfance. Cette prime éducation repose sur le dressage du corps pour en faire un « corps habitué », véritable « pense-bête » de l'ordre social, sur la familiarisation continue et diffuse avec un certain nombre de savoir-dire et de savoir-faire, sur l'inculcation explicite enfin de « préceptes et de prescriptions ». Elle prend place au sein de la famille. Puis vient le temps de l'éducation institutionnalisée. L'habitus acquis dans la famille est au principe des expériences scolaires mais l'école va le mettre en forme, le rationaliser, le replacer dans les limites des « savoirs officiels ». Par l'action de l'école, l'habitus, « loi immanente » déposée en chaque agent par la prime éducation, devient le principe de structuration « objectivement réglée » et « collectivement orchestrée » de toutes les expériences ultérieures.

Pour aussi importante que soit la formation de cette « inconscience de classe », il n'est pas sûr qu'elle suffise, même dans ce contexte très général, à rendre compte des conditions de production des représentations et des pratiques proprement politiques. L'« éducation politique » ne se réduit pas, écrit Bourdieu, comme le veulent presque toujours ceux qui s'intéressent à cet objet, à la transmission consciente des représentations les plus directement liées à la sphère de la « politique » au sens ordinaire du terme : il serait au moins aussi absurde de réduire les conditions de la production des dispositions qui sont au principe des jugements et des pratiques politiques à la socialisation proprement politique, ou, pire, à son aspect institutionnalisé, l'instruction civique, que de réduire les conditions sociales de production du goût – qui est aussi une disposition politique – à la formation proprement artistique (1977, p. 81 ; 1982, p. 534). Sans doute, mais la question n'est pas là. La socialisation proprement politique ne prétend pas épuiser la compréhension des mécanismes de

Durkheim définit le système éducatif comme « le véritable instrument de la domination des âmes ».

formation des représentations et des pratiques politiques. Mais les recherches sur cet aspect de la socialisation mettent en évidence une certaine spécificité des processus de construction de politique dont il faut rendre compte.

Celle-ci s'explique, en première instance, par la place particulière de la politique parmi tous les matériaux de la socialisation de l'enfant. Le double éloignement (de droit et de fait) dans lequel ce dernier est tenu par rapport à la politique entendue au sens habituel du terme, les rôles assignés, en matière d'éducation politique, à l'école et à la famille, tout concourt à renoncer à l'idée d'un schéma unique des processus de socialisation. Même si les mécanismes fondamentaux ne changent pas, les rythmes et les temps forts de la socialisation ont toutes chances d'être différents : la prime [174] enfance, par exemple, perdra de son importance au profit de l'enfance et de la préadolescence. Même si les agents principaux restent identiques, leur action risque de ne plus s'exercer de façon complémentaire, ni sur le même mode que celui qui semble prévaloir dans la situation la plus générale : dans un certain nombre de cas, par exemple, la famille et l'école pourront devenir des agents concurrents voire antagonistes ; sur un certain nombre de dimensions le travail pédagogique explicite et direct ne jouera qu'un rôle limité. Ces particularités suffiraient à fonder la pertinence d'une étude sur les conditions de production des représentations et des pratiques proprement politiques.

La lecture des textes de Bourdieu sur le politique, tout en situant les problèmes sur un autre terrain, implique, elle aussi, l'existence, au moins dans certains cas, d'une socialisation proprement politique, entendue comme l'acquisition d'un savoir politique, la constitution d'une compétence politique. La politique définie comme activité symbolique et discours, ou, si l'on préfère, « comme ce qui se dit dans le langage de la science politique et dans ce langage seulement » (1973, p. 44), peut être décrite « par analogie avec un phénomène de marché : un corps de professionnels de la politique, défini comme détenteur du monopole de fait de la production de discours reconnus comme politiques, produit un ensemble de discours qui sont offerts à des gens dotés d'un goût politique, c'est-à-dire d'une capacité inégale de discerner entre les discours offerts » (1980, p. 246). À l'égalité formelle des citoyens répond une inégalité de fait des différents acteurs sociaux. Tous ont le droit de vote, tous sont réputés avoir la capacité d'énoncer

une opinion mais seuls, en fait, certains citoyens sont politiquement compétents. La politique est l'affaire des professionnels et des membres des classes privilégiées. « La compétence technique, dit Bourdieu, comme toutes les compétences, est une compétence sociale. Cela ne signifie pas que la compétence technique n'existe pas, mais cela veut dire que la propension à acquérir ce que l'on appelle la compétence technique est d'autant plus grande que l'on est plus compétent socialement, c'est-à-dire que l'on est plus reconnu socialement comme digne, donc tenu d'acquérir cette compétence » (1980, p. 240). Dès lors, le monde se coupe en deux parties inégales : « D'un côté ceux qui admettent que la politique n'est pas leur affaire et qui, faute de posséder les moyens réels de les exercer, abdiquent les droits formels qui leur sont reconnus ; de l'autre, ceux qui se sentent en droit de prétendre à l'opinion personnelle ou même à l'opinion autorisée, agissante qui est le monopole des compétents : deux représentations opposées, mais en fait complémentaires de la division du travail politique » (1977, p. 68). Cette cassure brutale entre compétents et incompétents, qui est la règle la plus générale, ne s'estompe que lorsque certains problèmes proches des expériences quotidiennes des sujets socialement marqués comme incompétents se constituent en objets politiques ⁷.

L'idée d'une compétence technique sous-entend-elle l'existence d'une socialisation proprement politique ? Face à la politique politicienne, savante, la seule [175] familiarisation ne suffit pas : « Il n'y a pas de connaissance infuse du politique » (1977, p. 56). Cela vaut à coup sûr pour les professionnels eux-mêmes dont Bourdieu (1979, 1982) décrit le contenu du bagage historique et politique nécessaire. Cela vaut, aussi, mais sous une forme plus nuancée, pour l'ensemble des sujets socialement et politiquement compétents. Bourdieu distingue trois modes de production de l'opinion, l'éthos de classe non constitué politiquement mais qui engendre des réponses cohérentes adaptées aux conditions d'existence, la délégation tacite ou explicite à un parti, la

⁷ Cf. cette citation de Bourdieu : « Si le problème est politiquement constitué pour eux (problèmes de salaires, de cadre de travail pour les ouvriers), ils choisiront en termes de compétences politiques ; s'il s'agit d'un problème qui n'est pas constitué politiquement pour eux (répressivité dans les rapports à l'intérieur de l'entreprise) ou s'il est en voie de constitution, ils seront guidés par le système de dispositions profondément inconscient qui oriente leur choix dans les domaines les plus différents » (Bourdieu, 1980).

production à la première personne d'une opinion personnelle en fonction d'un « système de principes explicites et spécifiquement politiques »⁸. Ces trois modes correspondent à deux « formes de dispositions politiques », que « tout oppose : la cohérence intentionnelle de pratiques et du discours engendrés à partir d'un principe explicite et explicitement « politique » et la systématique objective des pratiques produites à partir d'un principe implicite, donc en deçà du discours politique... » (1979, p. 491).

Ces situations en deçà ou au-delà de la capacité à expliciter, à verbaliser, à thématiser l'expérience politique, renvoient, nous semble-t-il, à l'idée de deux formes de socialisation susceptibles de s'emboîter dans le temps. La première fondamentale au sens plein du terme et général, évoquée plus haut, c'est la formation par familiarisation de systèmes de valeurs implicitement intériorisés dès la prime enfance. Elle sert à habituer chacun à sa position dans la structure sociale, à donner à chacun le sentiment « librement » accepté de sa compétence ou de son incompétence sociale. L'autre socialisation qui s'appuie, pour l'essentiel, sur la formation scolaire, est destinée à certains enfants, ceux de classes privilégiées (mais pas forcément tous ceux des classes privilégiées). Elle a pour rôle de confirmer par l'effet d'une « assignation statutaire » la compétence sociale, d'ouvrir l'accès, par là

⁸ « Le principe de production de la réponse, écrit Bourdieu, peut être l'éthos de classe, formule génératrice non constituée comme telle qui permet d'engendrer, sur tous les problèmes de l'existence ordinaire, des réponses objectivement cohérentes entre elles et compatibles avec les postulats pratiques d'un rapport pratique au monde ; il peut être aussi un « parti » politique systématique (au sens où l'on parle d'un parti artistique), c'est-à-dire un système de principes explicites et spécifiquement politiques, justiciables du contrôle logique et de l'appréhension réflexive, bref une sorte d'axiomatique politique (dans le langage ordinaire, une « ligne » ou un « programme ») qui permet d'engendrer ou de prévoir l'infinité des jugements et des actes politiques inscrits dans l'algorithme et ceux-là seulement ; il peut être enfin le produit d'un choix à deux degrés, c'est-à-dire du repérage, opéré sur le mode du savoir, des réponses conformes à la « ligne » définie par un parti politique, au sens, cette fois, d'organisation fournissant une « ligne » politique sur un ensemble de problèmes qu'il contribue à constituer comme politiques, l'adhésion impliquée dans cette délégation tacite ou explicite pouvant elle-même avoir pour principe, on le verra, la reconnaissance pratique opérée par l'éthos ou le choix explicite en fonction d'un « parti » » (1979, p. 480).

même, à la formation d'une compétence politique, de fournir enfin les outils conceptuels et les savoirs nécessaires à la formation de « la maîtrise symbolique » des pratiques. Pour Bourdieu, l'aspect développement des connaissances est, sans aucun doute, secondaire. La compétence politique varie « *grosso modo*, dit-il, comme le niveau d'instruction » (1980, p. 226) mais il s'empresse d'ajouter : « Là où l'on pourrait dire naïvement que les gens sont d'autant plus savants en politique, d'autant plus compétents en politique qu'ils sont plus instruits, il faut dire... que ceux qui sont socialement désignés comme compétents, comme ayants-droit - devoir de politique, ont de plus grandes chances de devenir ce qu'ils sont, c'est-à-dire compétents en politique » [176] (1980, p. 242). Malgré ces restrictions, Bourdieu reconnaît un rôle propre au contenu de l'enseignement et l'existence dans celui-ci de dimensions proprement politiques. L'école favorise la formation de « schéma de pensées explicitement politiques », permet l'acquisition du « langage imposé comme seul mode d'expression politique légitime » ; assure « la connaissance et la reconnaissance de la culture politique légitime ».

Les définitions du politique qui sous-tendent les conceptions de la socialisation politique implicitement ou explicitement contenues dans les travaux de Bourdieu, ces conceptions elles-mêmes, appellent un certain nombre de réserves mais soulèvent des interrogations sur des points décisifs. De nombreux éléments de discussion se trouvent dans des études récentes portant sur la population des adultes, dont celles de Michelat et Simon (1977, 1982). Nous nous en tiendrons ici à l'examen des questions qui renvoient aux processus de socialisation. Les périodes de l'enfance et de l'adolescence nous placent dans une perspective favorable pour mettre en lumière certaines implications des propositions de Bourdieu. « A ne considérer que l'adulte, dit Piaget, on n'aperçoit que des mécanismes constitués tandis qu'à suivre le développement on atteint leur formation et seule la formation est explicative » (Piaget, 1972, p. 139). La seconde partie de ce texte qui traitera de contenu et des mécanismes de la socialisation politique reviendra en détail sur la plupart des problèmes soulevés.

Le premier ensemble de questions est lié au contenu très restrictif de la définition de la politique retenue par Bourdieu. N'est-il pas illusoire de limiter le champ de la politique savante au seul domaine des sondages et de l'élection, bref, à ce que l'on appelle, habituellement la

politique politicienne ? Ne convient-il pas d'y adjoindre les discours et les savoirs plus directement liés aux luttes politiques et sociales, même si ceux-ci sont de nature et peut-être de statuts différents ? Accepter cette extension du champ de la politique ne conduit-il pas à se demander si, dès l'enfance, il n'existe pas, selon le milieu social, perception et reconnaissance d'objets politiques, acquisition de savoirs politiques, différenciés ? Par ailleurs est-il légitime de lier, comme le font tous les textes de Bourdieu, sondage d'opinion et vote, attitudes à l'égard de la politique politicienne et vote ? Dès l'enfance la capacité à émettre une opinion et l'attitude à l'égard du vote ne répondent-elles pas à deux modes de construction différents ? Le statut particulier du vote dans la culture politique française, la place qui lui est réservée dans les cours d'instruction civique, dès les plus petites classes, ne confèrent-ils pas au vote et de façon plus large aux mécanismes du jeu politique et aux institutions une place particulière ?

Un deuxième groupe de problèmes renvoie à la place que Bourdieu accorde aux facteurs scolaires et intellectuels d'une part, et éthiques d'autre part, dans les modes de production des opinions, des représentations et des pratiques. Ne convient-il pas de réintroduire dans ce dispositif des facteurs de type affectif ? Comprendre des discours, les accepter ou les rejeter, y répondre et communiquer, suppose, et Bourdieu le reconnaît d'une certaine façon à travers la prise en compte des conditions d'existence et des positions dans la structure de classe mais aussi, peut-être, dans l'idée même d'un inconscient de classe, que l'on puisse se situer, se définir par rapport aux autres. Le jeu des identifications négatives et positives, la construction de l'identité reposent pour une large part sur des mécanismes de nature affective. Il faut se garder de surestimer les aspects intellectuels des modes de production des représentations, [177] des opinions et des pratiques même chez les sujets reconnus comme socialement compétents ; il est important d'isoler dans l'éthos de classe les composantes proprement éthiques ou simplement affectives. Le sentiment du « nous » cher aux ouvriers anglais décrits par Hoggart ne se réduit pas à une simple dimension de morale quotidienne.

On peut, en troisième lieu, s'interroger sur la place des orientations idéologiques dans les mécanismes de formation des opinions et des attitudes politiques. Les textes de Bourdieu sont discrets sur ce point. Mais les quelques allusions qu'il y fait soulignent la relative autonomie

des orientations idéologiques : « Le jeu de l'orientation politique peut commander certains choix politiques sans parvenir au discours », écrit-il (1980, p. 265), et ailleurs il précise : « L'appartenance ou l'allégeance politique déclarée n'est pas un facteur comme un autre dont on pourrait étudier les effets comme on cherche les effets du sexe, de l'âge ou de la profession » (1979, p. 551.) D'une certaine façon, c'est revenir au problème de la logique propre du fonctionnement des systèmes symboliques posé par Passeron (Grignon-Passeron, 1982). Admettre cette relative autonomie conduit à penser que les orientations idéologiques peuvent se développer séparément et selon des modes particuliers. Dès lors, comment s'articulent leur développement et celui des autres dimensions de la socialisation politique ? Poser cette question nous ramène au problème de la « délégation ». Bourdieu, après avoir énuméré trois modes de production de l'opinion, ne distingue plus que deux formes de dispositions politiques, oubliant en chemin celle qui correspondrait à la délégation par « le choix explicite en fonction d'un parti » (1979, p. 491). Ce mode de délégation ne suggère-t-il pas, en réalité, l'intervention de l'orientation idéologique ? Mais comment et quand se forme cette médiation ? Les orientations idéologiques jouent-elles un rôle différent de celui des attributs sociologiques dans le développement des représentations et des attitudes politiques ?

L'articulation très forte entre compétence sociale et politique et le rôle prêté à la formation scolaire dans la production de l'une et de l'autre, la relative autonomie du développement des orientations idéologiques, certaines spécificités déjà soulignées des dimensions politiques dans l'ensemble du processus de socialisation conduisent à s'interroger sur la place, l'importance respective de l'école et de la famille dans la socialisation proprement politique des enfants. Bourdieu souligne, à juste titre, la relative faillite du projet éducatif du XIX^e siècle. « Par un de ces retournements paradoxaux qui sont coutumiers en ces matières, écrit-il, l'instruction, dont les réformateurs du XIX^e siècle attendaient par-dessus tout qu'elle assurât les conditions du bon fonctionnement du suffrage universel en produisant des citoyens capables de voter... tend à fonctionner comme un principe de sélection... qui fonde et légitime l'inégale participation de la démocratie électorale et, tendanciellement, toute la division du travail politique » (1979, p. 484). Certains auteurs (Gaxie, 1978) ont lié, un

peu rapidement, cet échec à l'élimination de la politique parmi les matières enseignées par l'école. Mais la faillite de l'école est-elle également évidente sur toutes les dimensions politiques et tient-elle vraiment à l'exclusion de la politique ? Cette faillite se traduit-elle toujours par l'absence de formation d'une compétence politique chez les enfants des milieux défavorisés ? N'existe-t-il pas, dès l'enfance, dans le domaine de la politique, par le jeu d'interaction et de contreponds entre les facteurs [178] sociologiques et idéologiques, des phénomènes de compensation au moins partielle de certains handicaps socio-culturels ?

Cela ne conduit-il pas, en dernière analyse, à admettre l'existence de plusieurs modes, de plusieurs formes de socialisation politique ? Autrement dit, peut-on accepter, sans autre réserve, l'idée d'une relation univoque forte, d'une quasi-identité entre compétence sociale et compétence politique ? Renversant la perspective adoptée par Bourdieu et ses disciples, ne peut-on penser que la politique constitue l'un des domaines où les phénomènes de domination trouvent leurs limites ? Si la socialisation politique s'inscrit au nombre des moyens pour imposer et transmettre la légitimité des normes et des pratiques de l'ordre social établi, elle constitue en même temps une possibilité fondamentale pour tenter d'y résister, voire de les modifier et de les renverser dans les générations suivantes. Les exemples des Amish aux États-Unis, des camisards en France, de l'après-nazisme en Allemagne et de l'après-franquisme en Espagne sont là pour attester le succès de ces mouvements de résistance.

On ne saurait répondre aux questions posées par les travaux de Bourdieu ou suscitées par leur lecture sans proposer une approche différente des phénomènes de socialisation politique.

3. La socialisation comme processus d'insertion sociale

[Retour au sommaire](#)

Toutes les conceptions de la socialisation politique présentées jusqu'ici ne prennent en compte que le point de vue du système, des institutions. Toutes oublient qu'il y a, à l'autre bout de la chaîne, un

socialisé, sujet pensant et agissant. L'enfant n'est pas un être passif, socialisable à volonté et à merci. Il intervient, au contraire, de façon continue et directe, dans le processus de son propre développement socio-politique. Concevoir la socialisation comme un mécanisme de régulation sociale aux mains du système, fonder la socialisation sur la plasticité et la « conditionnabilité » de l'enfant, c'est faire reposer celle-ci sur un seul processus, l'accommodation (Piaget, 1969), c'est-à-dire sur la capacité de l'enfant à s'adapter aux adultes et aux contraintes de son environnement. Mais pour Piaget, comme pour Wallon du reste (1941), l'accommodation se double d'un autre mécanisme tout aussi puissant et essentiel, l'assimilation. Par cette dernière, l'enfant cherche à modifier son environnement pour le rendre plus conforme à ses désirs et diminuer le nombre et l'intensité de ses frustrations et de ses anxiétés. « Petit à petit, dit Wallon, par un long travail d'identification et d'assimilation, l'enfant doit apprendre simultanément à déchiffrer dans ses impressions le monde qui s'oppose à lui et à s'attribuer comme sien ce qui va le rendre capable d'opposer à autrui les exigences de sa personne » (Wallon, 1941, p. 128). C'est par accommodations et assimilations successives que l'enfant parvient à s'approprier et à faire la synthèse entre les divers objets de ses expériences, à construire son propre système de représentations, son propre système de normes, de valeurs et de pratiques.

C'est en essayant de réconcilier les points de vue de l'individu et du système que nous entendons proposer une autre conception des phénomènes de socialisation politiques.

[179]

Toute définition « réaliste » des phénomènes de socialisation politique repose sur deux observations apparemment contradictoires : 1) La politique ne fait pas intrusion dans la vie de chacun à l'âge de la majorité et toutes les études empiriques montrent que, dès la prime enfance, chaque sujet construit un système organisé de connaissances, de représentations et d'attitudes politiques ; 2) La socialisation politique ne résulte pas, dans la plupart des cas, d'apprentissages délibérément politiques ni d'une volonté affirmée chez les adultes et chez les enfants. Pour résoudre cette contradiction il faut replacer celle-ci dans le contexte général du développement psychosocial de l'enfant.

A. LE POINT DE VUE DU SUJET

La socialisation politique représente l'une des modalités de l'insertion sociale de l'enfant dans ses groupes d'appartenance et par là de son « humble et douloureuse orientation dans la société » (Sapir, 1967, p. 86). La socialisation politique constitue l'une des dimensions de la construction de l'identité sociale du sujet.

La formation de l'identité passe, pour l'enfant, par le développement d'identifications aux groupes auxquels il appartient d'emblée par la naissance ou qu'il s'est lui-même choisi. « L'être humain, dit Erikson, d'un bout à l'autre de sa vie, est organisé en groupement à base géographique ou historique : la famille, la classe, le village ou le quartier, la nation. Un être humain est ainsi constamment un organisme, un moi et un membre d'une société, et il est impliqué dans les trois processus d'organisation. Son corps est exposé à la douleur et à la tension, son moi à l'anxiété et, comme membre d'une société, il peut ressentir la panique de son groupe » (1966, p. 184). L'enfant apprend lentement, comme à tâtons, dit Sapir, qui il est et à quels groupes il appartient. Le sentiment d'appartenance aux groupes dans lesquels il est né et dont il fait partie d'emblée à part entière, même si pendant un certain temps il ne s'en rend compte que confusément et si les autres ne le reconnaissent qu'indirectement et partiellement, passe par la prise en charge personnelle des pratiques, des valeurs et des normes qui, en intégrant le passé, le présent et le projet du groupe en fondent le savoir et l'identité. Faute d'assimiler le passé culturel de la société et les sentiments en vigueur chez les siens, « l'expression de la subjectivité » de l'individu serait frappée de « stérilité sociale » (Sapir, 1967, p. 41). Le savoir du groupe peut prendre une forme manifeste et explicite, mais est le plus souvent implicite, ou, comme le disait Sapir, « intuitif ». Sa prise en charge se traduit par l'adoption d'un certain nombre d'attitudes obligatoires et sanctionnées par des privilèges et des interdictions, mais aussi par celle d'attitudes beaucoup plus diffuses et non institutionnalisées. Un individu n'appartient véritablement à son groupe que lorsque les uns et les autres guident sa conduite sans même qu'il s'en rende compte. « L'individu, écrivait encore Sapir, ressent plutôt qu'il ne connaît les modèles culturels intimes de son groupe et les

applique en toute candeur sans pouvoir les décrire consciemment » (Sapir, 1967, p. 40).

La forme de ce savoir, son contenu sont des facteurs essentiels pour comprendre comment s'inscrit la dimension politique dans l'ensemble des phénomènes de socialisation. Sa forme souvent implicite permet de concevoir que certaines attitudes [180] ou opinions d'ordre étroitement politique puissent se développer chez l'enfant comme un des moyens de se faire reconnaître et accepter par son groupe sans que leur contenu véritablement politique ait déterminé leur adoption. Ainsi, l'enfant partagera avec les autres membres de son groupe certaines opinions sur le gouvernement ou les institutions, bien avant de pouvoir voter et souvent sans être à même de comprendre avec exactitude le fonctionnement de ces institutions. L'organisation en un même savoir de toutes les valeurs du groupe explique la place essentielle, à côté d'une socialisation spécifiquement politique, de la socialisation diffuse acquise à partir d'expériences de ce qui est permis ou interdit, objet de désir ou de crainte. Elle permet aussi de comprendre comment certaines pratiques sociales, la pratique religieuse par exemple, peuvent, dans certains cas, jouer un rôle plus important dans la socialisation politique que des événements plus étroitement politiques. L'intégration, enfin, du passé dans les valeurs récentes du groupe est essentielle. Ce n'est pas dire qu'il se transmet tel quel : on sait au contraire qu'il est sans cesse remanié et adapté en fonction du présent. Mais sa persistance permet de prendre en considération, dans la socialisation politique, le poids des traditions.

L'identification, l'appartenance suppose aussi l'établissement de relations significatives avec les membres de son propre groupe et avec ceux des autres groupes. Tout sujet n'existe et ne peut parvenir à se définir qu'à travers les autres, par un jeu complexe d'identifications négatives et positives. Affirmer sa solidarité, son identité de points de vue avec les siens, marquer sa différence avec les autres sont deux mécanismes essentiels de la socialisation politique. L'enfant s'affirme, se définit souvent en s'opposant. Il lui est longtemps plus facile de dire ce qu'il n'est pas (je ne suis pas Allemand, je ne suis pas de droite) que d'explicitier ce qu'il est. Pour sortir de la définition nominale de l'appartenance ou de sa définition par le jeu des contraires, l'enfant doit non seulement connaître et accepter les valeurs qui fondent l'identité du groupe, mais il doit les reconnaître dans les discours des autres et

surtout apprendre à les utiliser pour déchiffrer et exprimer ses perceptions du monde. Le système de valeurs du groupe fonde le seul rapport possible avec les choses. C'est en somme un langage, un code symbolique que l'enfant doit acquérir et maîtriser pour affirmer son identité et pour communiquer avec les autres, tous les autres, et non les seuls membres de ses groupes d'appartenance. L'appartenance au groupe prend la forme concrète de l'acquisition de moyens de communication et de compétences à communiquer. Il n'existe pas de code proprement politique⁹, et celui-ci n'est qu'une dimension d'un ensemble plus large, le code socio-linguistique au sens où l'entend Bernstein (Bernstein, 1975 ; Cook-Gumperz, 1973). En fournissant à l'enfant le contenu et la forme de ses actes de parole, le groupe le façonne à son image. En acceptant cette façon de parler et de communiquer, l'enfant marque son appartenance au groupe. « Chaque fois, dit Bernstein, que l'enfant parle ou écoute, la structure sociale dont il est un élément se trouve renforcée et son identité sociale bridée (*constrained*) » (cité in Cook, Gumperz, 1973, pp. 17-18).

[181]

Au bout du compte, l'identité du sujet passe par l'intégration en un ensemble original de ses diverses identifications. La qualité de cette intégration dépend de l'étendue du système relationnel du sujet, de sa compétence à résoudre les conflits qui peuvent naître des contradictions entre ses appartenances, de la distanciation qu'il sait prendre par rapport aux valeurs qu'il pourrait adopter.

B. LES CONTRAINTES DU SYSTÈME

À partir de ce qui précède, il serait illusoire et dangereux de penser que la socialisation est une aventure individuelle qui dépend de la compétence de chacun à maîtriser le champ de ses relations

⁹ Padioleau a supposé l'existence de « codes politiques » (cf. Padioleau, 1975, 1976), et présenté certaines hypothèses sur leurs formations. Padioleau juxtapose des éléments venant des théories de Piaget et d'autres empruntés à celles de Bernstein sans parvenir à les intégrer de façon satisfaisante. En réalité, le code politique apparaît comme la forme que prend le code socio-linguistique dans le cas particulier de la politique.

personnelles avec autrui. La liberté de l'enfant, si liberté il y a, est étroitement surveillée. Ses représentations, ses préférences se forment dans le contexte serré d'un ensemble de contraintes institutionnelles d'ordre privé et public. L'enfant grandit à un moment déterminé, dans une famille et une société données. Ces simples faits suffisent à définir le territoire de la socialisation de l'enfant, c'est-à-dire le champ probable de ses expériences et l'étendue des savoir-penser, savoir-dire et savoir-faire qui lui seront proposés, voire imposés ou, au contraire, refusés. Faire partie d'une famille, c'est participer à un certain réseau de relations affectives, c'est appartenir à un groupe social, c'est partager une histoire, c'est habiter en un lieu défini. Ce sont là banalités mais que l'on tend à oublier quand, pour faire vite, on parle de l'influence de la famille ou de son rôle comme agent de socialisation. Toutes ces déterminations du milieu de socialisation de l'enfant prennent d'autant plus d'importance qu'elles se combinent et interfèrent entre elles : les enfants d'ouvriers vivant à Paris ou en milieu rural, en banlieue ouvrière ou non, ne développent pas les mêmes représentations du politique.

À ces contraintes liées à l'environnement immédiat de l'enfant s'ajoutent d'autres pressions d'ordre plus général. L'enfant et sa famille vivent dans un pays donné, une société donnée, c'est-à-dire dans un système qui a sa propre histoire et sa propre logique de fonctionnement culturel, social, économique et politique. Chaque État définit des formes d'appartenance à la collectivité nationale, des règles et des modes de participation sociale, des structures et des rôles d'autorité. Le mode de construction de l'État et son histoire, la structure socio-démographique et économique de la société, l'appareil législatif qui organise les relations sociales et définit le statut des personnes, la forme et l'histoire des rapports entre les institutions sociales et l'État, etc., constituent autant de facteurs qui conditionnent en partie les phénomènes de socialisation de l'enfant. On peut penser que les représentations sociales de l'enfant ne seront pas les mêmes selon que la société lui reconnaît ou non des droits, lui assigne un statut de dépendance ou d'autonomie ; que la transmission des préférences idéologiques ne revêtira pas la même forme et ne prendra pas la même intensité selon que celles-ci s'inscrivent ou non dans un système de clivages socioculturels anciens ; que la perception des relations entre gouvernants et gouvernés, les attitudes à l'égard de l'État varieront sans

doute selon l'étendue de ses pouvoirs. Ces quelques exemples doivent nous rappeler l'impossibilité de traiter des phénomènes de socialisation politique *in abstracto*.

[182]

C. LES CONSÉQUENCES DE CETTE CONCEPTION DE LA SOCIALISATION POLITIQUE

La conception des phénomènes de socialisation politique que nous proposons comporte un certain nombre d'implications.

1. Toute socialisation politique est datée

L'importance du contexte suffit à expliquer que toute socialisation porte la marque du moment pendant lequel elle se réalise. L'enfant apprend toujours à connaître et à juger les mécanismes et les institutions politiques tels qu'ils fonctionnent au moment même où il se socialise. Ce n'est pas là, bien sûr, sa seule source d'information. L'enseignement de l'histoire, la mémoire collective sont aussi des éléments importants de sa formation, mais l'un et l'autre sont confrontés à la réalité des pratiques de la vie politique observées. S'il est important d'apprécier les attitudes des jeunes Américains ou des jeunes Français à l'égard de leurs présidents respectifs, il n'est pas indifférent que ces présidents soient Kennedy ou Carter, de Gaulle ou Giscard d'Estaing. La socialisation politique dans l'enfance et l'adolescence participe à la formation de générations ayant une communauté d'expériences.

2. La socialisation est lieu, enjeu de conflits

L'idée de conflits est comprise dans la notion même de pluralité des groupes d'appartenance. Qui dit en effet multiplicité des groupes : groupe social, classe d'âge, sexe, groupe familial, milieu socio-culturel, etc., dit par là même diversité des codes et des systèmes de normes et de valeurs. L'enfant se trouve confronté à des situations qui pourront

aller de la consonance la plus parfaite à la dissonance la plus totale. Il est plus facile de penser la socialisation politique comme un cumul d'expériences harmonieuses se complétant et s'enrichissant mutuellement, et il est vrai que l'homogénéité du milieu de socialisation est un facteur favorable de transmission et de renforcement des valeurs familiales. Mais les situations de confrontation ou d'affrontement peuvent être des expériences de socialisation tout aussi décisives en montrant la relativité de certaines croyances et de certaines pratiques, en ouvrant la porte au changement et à l'innovation.

Le conflit se trouve ailleurs encore, dans les relations que les groupes d'appartenance de l'enfant entretiennent entre eux. La socialisation devient alors enjeu de conflit. Dans toute société, il se trouve une part de sentiments, d'attitudes partagés mais à côté de ce noyau commun coexistent des systèmes de normes et de valeurs plus spécifiques à tels ou tels groupes sociaux. Nous avons déjà dit que la socialisation politique pouvait représenter un moyen d'imposer ces valeurs particulières à côté ou contre celles de l'ordre établi.

3. La socialisation n'est pas une simple accumulation de connaissances

La socialisation politique ne résulte pas d'une simple accumulation de connaissances. Seule compte leur intériorisation, c'est-à-dire leur mise en relation avec l'ensemble de celles qui ont été antérieurement acquises et leur valorisation en [183] fonction de la personnalité sociale du sujet. Identifier une institution, des personnages même clefs peut être accidentel et dû au hasard d'un événement ou d'une expérience. Si cette information n'est pas associée, intégrée au système d'ensemble des autres connaissances, il y a toute chance pour qu'elle ne soit qu'éphémère. Ce n'est pas un fait de socialisation. Seule compte la qualité d'intégration et d'organisation des connaissances.

La représentation que le préadolescent construit de son système politique peut comporter des lacunes. Il peut ne pas avoir entendu parler du Sénat, des syndicats, voire même du mode d'élection du Président. Ce n'est pas important si derrière ces « trous » et ces ignorances, on décèle une trame organisée de perceptions et de représentations. Un

étranger peut lire un texte, suivre une conversation dans une langue qui n'est pas la sienne sans en comprendre absolument tous les mots. I) en va de même dans le cas de la socialisation. L'enfant peut acquérir une représentation cohérente de la vie politique et du fonctionnement du système politique sans en avoir une connaissance complète ou même exacte.

L'organisation et la structuration des connaissances, enfin, ne supposent pas un ordre d'acquisition de ces dernières. Il est difficile d'admettre que l'enfant puisse avoir une perception sélective et progressive de son système parce que c'est contraire au mode même du développement de sa pensée. Tout lui est offert d'emblée et simultanément et l'enfant saisira à la fois le simple et le complexe, le détail et l'ensemble. Comme l'a montré Piaget, le schéma d'ensemble peut précéder le détail et en être indépendant, mais « l'un entraîne l'autre et *vice versa* en une oscillation indéfinie. Le rythme a donc pour effet d'analyser de plus en plus le détail et de synthétiser de plus en plus le tout » (Piaget, 1970, p. 151). L'enfant ne reconstruit pas, à partir d'un tout synthétique, mais vide, le système politique dans sa diversité. En fonction de son stade de développement mental, de ses conditions d'existence, du hasard des circonstances, il nourrira peu à peu et simultanément ses représentations de l'ensemble du système et de ses diverses composantes.

Il n'y a pas non plus d'indépendance ou de hiérarchie établie entre les éléments d'ordre affectif et cognitif qui entrent dans la formation des représentations et du savoir de l'enfant. La composante cognitive permet la perception, la différenciation, la généralisation, la dimension affective décide du sens de la valorisation et de l'intensité de ce qui est perçu et retenu. Même si la formation d'une représentation du système politique passe par l'acquisition d'un certain nombre de connaissances, elle n'est jamais qu'une représentation fonctionnelle, « imaginaire » disait Barthes, construite par le sujet en fonction de ce qu'il est personnellement, socialement.

4. La socialisation n'est pas un apprentissage de comportements

La socialisation politique ne fournit pas, dans la plupart des cas, de comportements tout faits, prêts à fonctionner tels quels. Elle ne permet donc pas de prévoir avec exactitude la distribution des votes demain, et cela pour deux raisons : parce qu'elle ne se termine pas avec l'adolescence, et que la socialisation précoce, aussi importante soit-elle, ne résume pas tous les déterminants personnels du vote ; parce que la socialisation fournit des possibilités de lecture et de réaction à des événements [184] que l'on ne peut connaître à l'avance. Il n'est même pas toujours possible de savoir ce qui, demain, sera le plus « opérant » entre ce qui est encore implicite et ce qui est déjà explicité à la fin de l'enfance. Entre deux enfants, l'un qui se dit d'extrême gauche, l'autre qui porte en lui les valeurs de cette famille mais ne les énonce pas comme telles, sait-on demain qui a le plus de chances de voter à gauche ? La socialisation politique donne à l'enfant un bagage essentiel, décisif. Elle est, au fond, aux attitudes et aux comportements politiques adultes ce que la culture générale est à la culture : elle produit ce qui reste quand on a tout oublié.

5. La socialisation politique n'est pas reproduction à l'identique

Les observations précédentes permettent de comprendre que la socialisation n'est pas simple répétition d'une génération à l'autre d'opinions et de comportements. C'est dire les dangers d'une tentation fréquente, celle de comparer terme à terme les opinions et les comportements des enfants et des adultes. Procéder ainsi, c'est faire subir, inconsciemment, une double déformation aux données dont on dispose. On induit à partir de ce que sont, aujourd'hui, enfants et adultes ce qu'étaient les enfants d'hier et ce que seront les adultes de demain. Cela revient en fait à désinsérer les phénomènes de socialisation et la production d'opinions de leurs contextes, à nier la dimension du temps, à gommer les effets de l'histoire personnelle et de l'histoire collective.

Prenons des exemples. Supposons d'abord deux familles. Dans la première, le grand-père était socialiste avant 1920, le père communiste après guerre, le fils est aujourd'hui membre d'un mouvement d'extrême gauche. Dans l'autre famille, le grand-père était socialiste, le petit-fils est aujourd'hui socialiste. Compte tenu des réorganisations successives de la gauche et des changements historiques, est-on sûr, malgré les apparences, que la transmission des orientations soit plus fidèle dans le second cas que dans le premier ? En revanche, supposons un jeune de 20 ans qui aujourd'hui accepte le travail féminin mais refuse l'utilisation de la pilule pour une fille avant 18 ans, et un jeune qui, il y a vingt ans (son père aujourd'hui), refusait le travail féminin. Compte tenu de l'évolution des mœurs et de l'opinion, est-on sûr que le premier est plus libéral que le second ? Ne peut-on admettre qu'il y a eu assimilation progressive par la société de valeurs hier considérées comme inacceptables et donc déplacement, avec le temps, des manifestations du conservatisme et du libéralisme ? Dans ce cas, c'est « le mode de génération » (Bourdieu, 1972) des différentes classes d'âge qui est en cause. L'évolution des conditions d'existence a déplacé les limites du permis et de l'interdit.

Prendre en compte les transformations externes de l'ordre social ne suffit pas à expliquer les glissements, les transformations d'opinions et d'attitudes entre générations. La socialisation politique, c'est en grande partie la transmission d'un héritage, mais qui dit héritage ne veut pas dire reproduction. Il y a appropriation par le sujet des valeurs, des préférences et des normes qu'il hérite, c'est-à-dire qu'il peut en modifier le contenu et l'usage, qu'il peut enrichir le patrimoine transmis par l'apport de ses propres expériences. Ce qui compte, ce qui est durable, c'est la transmission et la formation par l'enfant de prédispositions et d'attitudes. Au gré de [185] l'histoire de vie du sujet ou de l'histoire tout court, les objets de ces attitudes pourront s'enrichir, leur ordre d'importance respective pourra changer, ils pourront se décomposer ou se recomposer en des tous chaque fois autres. De même, selon les circonstances, ces attitudes pourront produire des opinions ou des comportements différents. Mais ces prédispositions et ces attitudes constitueront la trame même, la matrice initiale dans lesquelles viendra s'insérer tout nouvel objet d'expérience. Il n'y aura pas forcément reproduction, mais il y aura toujours continuité.

Section 2

Illustrations des phénomènes de socialisation politique

1. La construction du politique, les dimensions politiques de l'identité sociale

[Retour au sommaire](#)

Pour l'enfant, se socialiser politiquement c'est, d'abord, construire et prendre en charge la dimension politique de son identité sociale. Indivisible et unique, cette identité se fonde sur la personnalité propre du sujet, mais aussi sur la combinatoire sans cesse changeante d'identifications différentes en statut et en qualité. Parmi ces identifications, certaines apparaissent comme données même si l'enfant ne les découvre que progressivement, d'autres sont encouragées sinon enseignées par les adultes, d'autres sont voulues et recherchées par l'enfant lui-même, d'autres, enfin, peuvent être refoulées, voire interdites. Parmi les identifications sociales, on peut dénombrer celles qui lient l'individu à ses groupes familial, social, ethnique, à une communauté religieuse, à une famille politique, à la collectivité nationale. Ce sont ces deux dernières qui nous intéressent en priorité. Ce n'est pas dire que les autres ne jouent pas un rôle, et même un rôle décisif dans la formation de l'identité politique de l'enfant. Mais elles ne nous intéressent pas en elles-mêmes, elles constituent, pour nous, des facteurs explicatifs, des dimensions proprement politiques de l'identité sociale du sujet.

A. L'IDENTITÉ NATIONALE

« Toutes les sociétés, a écrit Durkheim (1968, p. 610), sentent le besoin de raffermir les sentiments et les idées collectives qui font leur unité et leur personnalité. » Le développement précoce de l'attachement à la collectivité nationale constitue ce moyen privilégié de ce « raffermissement ». Dans tous les pays, les autorités politiques s'intéressent à la formation de l'identité nationale chez les enfants et cherchent à la contrôler. La transmission de l'identité nationale est affaire d'État, qui l'organise autour de certains enseignements, de certains rituels, du culte de certains héros.

[186]

Voulue par le système, la formation de l'identité nationale correspond à un besoin primordial de sécurisation chez le jeune enfant. Pour lui, être membre de la collectivité nationale, c'est appartenir et se sentir accepté par une communauté qu'il perçoit comme dépassant et englobant le groupe familial mais comme aussi « naturelle » que lui. Cette nécessité pour le système et ce besoin pour l'enfant sont reconnus et encouragés par la quasi-totalité des agents de socialisation. Il est peu de sociétés de type occidental où parents et professeurs, notamment, ne participent pas, consciemment ou non, à la formation des identifications nationales des enfants. Dimension quasi obligatoire de l'identité, reconnue et acceptée en tant que telle, peu de domaines de la socialisation politique connaissent des conditions aussi favorables de développement.

Les ressorts de l'identification nationale chez l'enfant sont, d'abord, le désir de conformité et l'expression de solidarité avec ses groupes les plus proches. Pour lui, il n'y a pas de collectivité nationale. Comme l'a montré Erikson (1966), le pays est d'abord une unité d'ordre émotionnel et tout membre d'une collectivité nationale ne s'identifie à l'objet abstrait qu'est l'idée de pays que par l'identification à ceux qui sont liés au même objet que lui. On devient membre de la collectivité nationale en prenant, en adoptant les habitudes et les attitudes de ceux qui vous entourent et en contrôlant les siennes propres en fonction des leurs. L'appartenance passe par l'appropriation d'un certain nombre de schémas de perception et de représentations préexistants, repose sur la reconnaissance et l'acceptation de certaines normes, de certains

paraître, de certains savoir-faire et dire, exprime une constellation de solidarités conjointes et concurrentes avec toute une série de groupes comme la famille, les pairs, les habitants du village ou de la ville, de la région ou du pays tout entier. C'est assez dire que l'identification à la collectivité nationale n'implique à ce niveau ni des processus très conscients ni des opérations d'ordre intellectuel. C'est de là que lui vient, sans doute, une partie de sa force et de sa stabilité. Comme l'a montré Piaget (1967, p. 141), « la pensée non dirigée dans laquelle l'individu cherche à satisfaire un besoin qui n'est pas entièrement conscient est, par essence, irréversible... La raison est (qu'elle est) dirigée, presque toujours, par une tendance affective que rien ne contraint à se conserver telle quelle ».

L'identification de l'individu à la collectivité nationale est facilitée par son ancrage dans l'espace et son inscription dans le temps. L'idée d'identité implique celle d'altérité et de clôture, de frontière. La croyance à la « naturalité » et à la communauté des pratiques et des savoirs des « nous autres » se trouve aidée par l'idée d'une communauté de territoire. Il ne s'agit pas d'une connaissance de certaines réalités géographique et physique et Piaget (1967) a montré que l'idée de patrie se développait chez l'enfant bien avant que la notion de pays ait une « réalité » géographique. Il y a juxtaposition de deux espaces : le milieu de vie de l'enfant et le lieu de ses propres expériences quotidiennes d'une part, une entité globale et abstraite, un lieu proprement « imaginaire » d'autre part (Piaget, 1967, p. 107). L'inconnu, « l'étranger » commence pour lui aux confins de son propre territoire. Selon l'âge, ce sera le coin de la rue, les limites de son quartier, de sa ville ou de sa région.

Souligner l'importance de l'inscription dans le temps de l'idée de collectivité nationale, c'est rappeler le rôle essentiel de l'appropriation de la mémoire collective [187] dans le développement de l'identité nationale. L'image que chacun se fait de soi, de son groupe social, de son groupe national est largement façonnée par l'histoire. Les manières de réagir face à tel évènement, les savoirs et les pratiques s'inscrivent dans un long passé de représentations collectives. À tel point que se socialiser, pour l'enfant, c'est en grande partie apprendre à s'en remettre à la mémoire des autres. Privilégier la géographie et l'histoire, c'est donner une certaine permanence à l'identité nationale. Mais c'est aussi lui conférer un caractère daté. On n'apprend pas toute l'histoire

aux enfants. Les programmes organisent la mémoire collective et présentent le passé sous une forme resserrée et choisie à dessein. À chaque génération ou presque, sous chaque régime en tout cas, on écarte certains événements, on en ajoute d'autres, on réorganise l'ensemble en fonction de l'idéologie du pouvoir politique du moment. Il ne s'agit pas forcément de modifier l'identité nationale mais on choisit d'autres voies pour parvenir à la former.

De ce qui précède, il ressort que l'identité nationale s'articule autour de deux noyaux distincts : un ensemble d'identifications spontanées de l'enfant à partir de son vécu quotidien, une inculcation de notions plus ou moins imposées de l'extérieur. La construction de l'identité nationale utilise, dans les deux cas, des médiateurs qui ne sont pas de même nature.

Les identifications spontanées se fondent, à proprement parler, sur ce que Bourdieu appelle la familiarisation. Ressemblances et différences s'appuient sur l'appropriation d'un certain nombre d'usages et de pratiques. On sait que l'enfant, sollicité d'expliquer ce qu'est un étranger, répond « qu'il n'est pas pareil », qu'il ne parle pas, ne mange pas, n'est pas habillé « pareil ». La réponse est de l'ordre de l'évidence si l'on veut, mais elle s'appuie sur un mécanisme fondamental de la socialisation : l'inculcation d'attitudes toutes faites par la force des pratiques répétitives. Comme l'a souligné Erikson (1966), ce qui est familier tend bientôt à devenir une valeur en soi. On y attache une connotation positive et on y devient attaché. Du même coup, ce qui est différent tend à être jugé non seulement comme autre, mais comme moins bien.

Simultanément, à un niveau qui constitue une véritable rupture qualitative avec ce premier outillage de l'identification, se mettent en place la reconnaissance et le maniement de quelques symboles abstraits. Tout le discours de l'enseignement, bien sûr, concourt au développement de l'identité nationale, mais l'essentiel du message se concentre en quelques points forts, en quelques « maître-symboles » pour reprendre une expression de Lasswell (1930). L'hymne national et le drapeau, la devise nationale, le culte de quelques héros, de quelques lieux et de quelques dates. Entités abstraites que l'enfant apprend à reconnaître et à accepter presque intuitivement précisément parce que ce sont des symboles. Leur petit nombre favorise leur mémorisation ; leur centralité leur confère un pouvoir de condensation

de données plus nombreuses et beaucoup plus complexes ; leur ambivalence fait que derrière une prétention permanente à l'objectivité, ils peuvent embrasser, selon les individus et les moments, des acceptions difficilement conciliables, voire contradictoires. À ces trois qualités d'économie s'ajoute un dernier trait d'importance : toute symbolisation favorise la dichotomisation du monde entre ce qui est valorisé de [188] façon positive et négative. Or l'on sait que le jeune enfant a tendance à posséder une vision manichéenne du monde et à s'affirmer en s'opposant.

Au bout du compte, c'est l'interpénétration, le tissage entre les « leçons » tirées du quotidien et l'acceptation de quelques symboles abstraits qui fondent, chez le jeune enfant, le sentiment de son identité nationale. Ce maillage, de nature largement affective, fait, pour reprendre à propos de l'identité nationale ce que dit Geertz (1973, p. 89) à propos de l'idéologie, que les interpénétrations du passé, les valeurs, les normes, les pratiques acquises apparaissent à l'enfant comme « intellectuellement raisonnables » et « émotionnellement convaincantes ». Elles sont donc opposables aux évidences et aux convictions des autres.

Les modes de construction de l'identité nationale expliquent pourquoi, jusque vers 10-12 ans, celle-ci se développe à la fois de façon similaire et différente selon les pays. Elle se fonde sur un certain patriotisme, sur une valorisation de certains traits culturels, sur l'acceptation aussi, et c'est capital, de quelques symboles politiques fondamentaux. Partout, le cocktail contient à peu près les mêmes ingrédients, y compris dans les pays multinationaux ou dans ceux où il existe de profondes coupures socio-culturelles. Les jeunes Suisses sont suisses avant d'être romands ou allemands (Melich, 1979), les jeunes Québécois se sentent canadiens et québécois à égalité (Gourtis, 1981).

Les différences tiennent, bien entendu, à la diversité des valeurs qui sont au cœur de chaque système. En France, les valeurs centrales de la communauté nationale s'articulent autour des notions de patrie, des symboles républicains (liberté, égalité, fraternité), du vote (Percheron, 1974) ; aux États-Unis, sollicité d'expliquer ce qui le rend fier d'être américain, un jeune garçon de 10 ans répond le drapeau, le Président, la liberté. La liberté, précise-t-il, c'est « pouvoir voter pour qui vous voulez. Pas comme Khrouchtchev qui fait voter tout le monde pour lui,

en utilisant la force. En Amérique, dans un pays libre, vous pouvez faire ce que vous voulez » (Hess, Torney, 1967, p. 30).

La diversité d'accent ressort mieux encore d'une comparaison entre les priorités accordées par des enfants de plusieurs pays (Suisse, Québec, France, Norvège) à certains critères d'appartenance à la collectivité nationale (cf. tableau 1) : « Être d'accord avec le gouvernement » est le premier critère choisi par les enfants suisses, alors qu'il est refusé par les jeunes Français ; de la même façon, « être catholique » est le critère le plus souvent retenu par les Québécois, mais le moins souvent par les Français ; voter, en revanche, est le critère majeur pour les jeunes Français et les jeunes Norvégiens, mais non pour les Suisses et les Québécois (Barthélémy, Percheron, 1982).

L'énumération des composantes essentielles de l'identité nationale nous montre les « perversions » qui la guettent. Le patriotisme peut devenir chauvinisme, l'attachement culturel ethnocentrisme, le civisme soutien aveugle au régime et aux hommes en place. L'identité nationale n'impose aucune de ces déformations et ne suppose pas le passage de la reconnaissance de certaines différences à leur valorisation et à l'affirmation de véritables supériorités mais elle les porte en germe.

Dans le cas de la France, on observe très tôt le développement, à côté de l'identité nationale, d'attitudes proprement nationalistes. D'emblée, il existe des différences

[189]

Tableau I. –
 Comparaison de l'importance accordée à divers critères
 d'identité nationale par les préadolescents, dans différents pays
 (pourcentages par case)

	<i>France (Percheron et al.) 10-16 ans 1972</i>	<i>Norvège (Barthélémy) 11-16 ans 1977</i>	<i>Suisse (Melich) 8-13 ans 1973</i>	<i>Québec (Curtis) 10-16 ans 1976</i>	
Il est important ⁽¹⁾ pour être	Français	Norvégien	Suisse	Québécois	Canadien
De parler... ⁽²⁾	72	⁽⁴⁾		79	68
De voter aux élections	68	54	50	59	54
D'être prêt à mourir pour...	54	41		38	37
D'avoir des parents...	53	50		40	48
D'être né en...	49		52	49	57
De payer des impôts	45				
De faire son service militaire	44		68		
D'aimer le drapeau... ⁽³⁾	43	35		48	48
De travailler en...	37			55	63
D'être d'accord avec le gouvernement	32	26	65	55	56
D'être chrétien (Suisse), catholique (Québec, France)	22		40	64	60
D'aimer le roi		55			

⁽¹⁾ Les réponses très important + important ont été retenues.

(²) Il s'agit de parler français pour les préadolescents du Québec en ce qui concerne l'identité québécoise, de parler anglais ou français en ce qui concerne l'identité canadienne.

(³) Il s'agit, dans le cas des préadolescents du Québec, du drapeau avec la feuille d'érable.

(⁴) Question non posée dans ce pays.

profondes entre ces deux dimensions. Parmi les critères d'appartenance à la collectivité nationale qui se structurent de façon hiérarchique et forment une échelle de nationalisme, on retrouve bien ceux qui forment le cœur de l'identification nationale : voter, parler français, être prêt à mourir pour la France, mais y figurent aussi ceux que la très grande majorité rejette parce qu'ils y lisent des ferments de division et d'exclusion, en désignant certains comme « plus » français que d'autres : le fait d'être catholique, par exemple. Par ailleurs, le patriotisme n'est plus une composante parmi d'autres mais occupe une place centrale dans l'échelle. À la différence de l'identité nationale, l'attitude définie par l'échelle est celle d'un nationalisme traditionnel et conservateur (cf. tableau 2).

Identité nationale et nationalisme se forment très tôt, et dans certains cas, comme celui de la France, de façon concomitante ; mais ils évoluent, avec l'âge, de façon significativement différente. Très peu d'études approfondies portent sur l'identité nationale après 10-12 ans, l'idée tacitement admise étant que l'attachement à la collectivité nationale s'installe très tôt et trouve d'emblée sa forme définitive. Des recherches (Barthélémy, Percheron, 1982 ; Courtis, 1981) montrent que les choses sont en réalité plus complexes et se modifient avec le temps. Très tôt,

[190]

Tableau 2. –

Contenu de l'échelle de nationalisme en France
chez des enfants de 10-16 ans (Percheron, 1978)
Échelle de nationalisme

 $h = 0,42$ *Pop. (%) des items*

Pour être Français, il est :

Très important d'être catholique		11
Très important d'aimer le drapeau bleu, blanc, rouge		23
Très important Important Pas très important	d'être d'accord avec le gouvernement	57
Très important Important Pas très important	de faire son service militaire	68
Très important Important Pas très important	d'être prêt à mourir pour la France	72
Très important Important Pas très important	de voter	82
Très important Important Pas très important	de parler français	85

l'enfant « sait » qu'il est américain ou français comme il « sait » très tôt qu'il est juif, noir ou breton, comme il sait très tôt qu'il est un garçon et un enfant. Cela ne signifie pas qu'il puisse se définir, avec une égale aisance, en fonction des différentes caractéristiques de son identité, ni qu'il puisse les combiner entre elles. En témoigne cette réaction d'une jeune Américaine de 6 ans interrogée sur sa nationalité et qui répondit : « Mon père est Américain, moi je suis une fille. » De toutes les

caractéristiques, c'est celle de nationalité qui se révèle la plus difficile à manier. Cela tient à la nature longtemps invisible, impalpable de l'« autre » en ce cas. Le plus souvent, l'enfant apprend par expérience ce qu'il n'est pas : il se définit comme garçon par opposition aux filles, il se sait, se vit comme enfant par rapport aux adultes. En revanche, pour un enfant français, les catégories « américain, allemand ou italien » restent longtemps des entités abstraites. Il n'a guère l'occasion d'en rencontrer lui-même.

Or, se sentir français ou américain, au sens plein de ces termes, suppose que l'on sache en quoi on est différent et pour cela que l'on puisse adopter le point de vue de l'autre. Comme l'a écrit Piaget (1971, 605), « pour en arriver à la conscience intellectuelle et affective de sa propre patrie, l'enfant est obligé de fournir tout un travail de décentration (par rapport à sa ville, son canton) et de coordination (avec d'autres perspectives que la sienne), travail qui le rapproche de la compréhension des autres patries ». Bref, posséder, maîtriser son identité nationale suppose un

[191]

outillage mental compliqué dont l'enfant ne dispose pas avant d'avoir atteint le stade du raisonnement hypothético-déductif. L'acquisition d'une pensée réflexive représente une étape importante dans la construction de l'identité nationale. Presque partout, d'abord, l'ethnocentrisme va s'estomper, le nationalisme diffus et affectif diminuer, l'identité nationale devenir l'expression d'une solidarité parmi d'autres ; la France, les États-Unis ne seront plus le meilleur pays au monde en tout et pour tout. Dans les pays multinationaux, l'heure va être à la découverte de ce que signifie une double appartenance et à la prise en charge des problèmes qui en découlent. L'enfant ne sera plus confusément à la fois québécois et canadien, il choisira d'être québécois et canadien ou, dans une minorité des cas, d'être québécois avant d'être canadien (Courtis, 1981). Dans d'autres cas enfin, les chemins de l'identité nationale et du nationalisme vont tendre à s'écarter plus nettement. En France, le nationalisme diminuera chez tous les enfants sauf chez ceux où il correspond à une dimension fortement idéologisée (cf. tableau 3).

Tableau 3. –
 Pourcentages de notes élevées sur l'échelle de nationalisme
 en fonction de l'âge et de la proximité idéologique
 Barthélémy, Percheron, 1982)
 Échelle de nationalisme

(% de notes élevées)

<i>Proximités idéologiques</i>	<i>Âge</i>	
	<i>10-13 ans</i>	<i>14-16 ans</i>
À la gauche	32 (120) (1)	27 (218)
À la droite	57 (146)	55 (152)
Ensemble	50 (1 358)	38 (1 492)

(1) Effectifs des groupes.

B. DIMENSION POLITIQUE, IDÉOLOGIQUE aDE L'IDENTITÉ SOCIALE

La formation de préférences idéologiques/partisanes représente le thème le plus exploré des travaux sur la socialisation politique. La raison en est simple, et tient au postulat de départ d'un grand nombre de ces recherches : la formation des préférences partisanes constitue le cœur et le moteur de toute la socialisation politique. Nous avons déjà évoqué les déconvenues qui s'ensuivirent (cf. *supra*). Les chercheurs américains ont considéré les enfants comme de futurs électeurs, en prenant leurs préférences partisanes au pied de la lettre et en les traitant comme celles des adultes. Le raccourci s'est révélé dangereux et les chercheurs ont été déconcertés de découvrir que les enfants affirmaient fréquemment des préférences partisanes mais que celles-ci n'avaient le plus souvent aucun contenu politique précis. Les auteurs américains, par ailleurs, ont prêté une valeur universelle au développement de préférences politiques sous la forme d'identifications partisanes et ont complètement négligé la possibilité de transmission et d'acquisitions d'orientations [192] idéologiques sous d'autres formes. Dans le cas de systèmes politiques comme celui de la France, cela a abouti à de

véritables contresens (Gonverse-Dupeux, 1962) comme l'ont montré depuis certaines analyses reposant sur des comparaisons plus rigoureuses entre les situations américaines et françaises (Percheron-Jennings, 1981).

En réalité, pour étudier la formation des préférences idéologiques/partisanes et pour comprendre leur place au sein des phénomènes de socialisation, il faut ne pas oublier *qui* on étudie et prendre en considération l'âge et le statut des populations concernées ; il faut savoir *de quoi* on parle et prendre en compte les connotations attachées, dans presque toutes les cultures, à la politique partisane et les attitudes ambiguës des adultes à l'égard des enfants et de la politique ; il faut, enfin, savoir *d'où* l'on parle et resituer la socialisation dans son contexte culturel, en prêtant une extrême attention au système des partis et à la nature des débats idéologiques dans chaque société étudiée.

Premier problème : l'âge et le statut des populations étudiées. Il s'agit d'enfants et d'adolescents ; c'est-à-dire de sujets qui ne sont en âge ni de voter ni d'adhérer à un parti et rien ne sert de les considérer comme des militants ou comme des électeurs en réduction. Il faut, en fait, partir d'une idée simple mais souvent oubliée : l'enfant, sauf exception, ne s'identifie pas à un parti, ne développe pas de proximités à une famille idéologique pour des raisons d'utilité ou de nécessité directement politiques. Les identifications partisanes, idéologiques de l'enfant, comme ses identifications nationales, participent des processus fondamentaux de son inscription dans les milieux où il vit.

Si identités nationale et idéologique apparaissent comme des facteurs concourant également à la construction de la personnalité sociale du sujet, l'une et l'autre reposent sur des modes de production fortement différenciés. La première différence, d'où découlent presque toutes les autres, tient au statut des dimensions nationales et partisanes dans le champ politique. Les identifications nationales se forment, le plus souvent dans une situation de quasi-consensus. Largement acceptées par les enfants auprès desquels elles jouent un rôle sécurisant, orchestrées et encouragées par la majorité des adultes, elles ont pour fonction d'assurer un minimum de cohésion et d'unité à l'ensemble de la collectivité d'un État face à d'autres États-nations. Les identifications partisanes/idéologiques se développent dans un climat tout autre. Elles n'ont pas le même caractère d'obligation et se présentent comme affaire de choix : choix de s'identifier ou non à un parti, une famille

idéologique, choix de préférer tel parti, telle famille à telle autre. Qui dit identification dit exclusion, mais la dimension partisane traverse la collectivité nationale et elle est donc facteur de différenciation, de division interne. Qui dit différenciation, division dit aussi conflit éventuel. L'identification partisane/idéologique est donc à la fois facteur de sécurisation puisqu'elle témoigne d'une appartenance à un groupe, mais aussi facteur d'anxiété car elle contient l'idée d'opposition avec « un autre » qui n'est plus lointain et mythique comme dans le cas de l'identification nationale, mais voisin immédiat. L'enfant qui se dit démocrate ou s'affirme de droite connaît personnellement d'autres enfants qui, eux, se prétendent républicains ou de gauche.

Le partage des préférences au sein de la communauté implique par ailleurs le désaccord entre les agents de socialisation sur les messages à transmettre. Les enfants [193] se trouvent confrontés à des situations où les informations proposées risquent d'être discordantes sinon contradictoires, même si seuls certains agents sont « habilités » à les former en ce domaine. Dans presque toutes les sociétés de type occidental, la politique partisane est officiellement bannie de l'école et le champ de socialisation proprement politique laissé aux parents. Dans presque toutes les sociétés, ceux-ci ne s'acquittent que très indirectement et que partiellement de cette fonction. Dans un certain nombre de cas (en France par exemple), les parents taisent devant leurs enfants jusqu'à leurs choix électoraux. Ailleurs (aux États-Unis, en Norvège par exemple) les parents énoncent sans doute haut et clair leurs préférences et nomment les candidats de leur choix, mais cela n'implique pas qu'ils les expliquent, les justifient devant leurs enfants ni qu'ils essaient de les convaincre. Partout, parents et enfants ne parlent que rarement de politique : en France, 68 % de l'ensemble des parents (56 % des parents communistes) affirmaient en 1975 ne parler jamais ou rarement de politique avec leurs enfants, il en allait de même dans 56 % des cas aux États-Unis, 79 % en Grande-Bretagne, 64 % en Italie (Percheron-Jennings, 1981). Fait plus significatif, partout les parents se montrent également incrédules devant l'idée que leurs enfants puissent avoir des opinions politiques personnelles (52 % des parents français, 50 % des parents américains ne reconnaissent pas ce fait). Seule une minorité d'entre eux sont capables de nommer ces choix avec exactitude.

La politique, dans sa dimension partisane, est affaire des adultes qui cherchent à en tenir éloignés leurs enfants (Percheron, 1978). Cela est d'autant plus vrai que la politique partisane possède des connotations plus négatives dans le groupe familial, dans le groupe social ou dans la société considérée. Protéger l'innocence des enfants du monde conflictuel et froid de la politique peut apparaître comme une nécessité morale particulièrement forte dans certaines familles françaises, catholiques et de droite, par exemple (Michelat, Simon, 1973).

Cela ne signifie pas qu'il n'y ait pas de formation des préférences idéologiques ou partisanses, mais elle se fait, d'une certaine façon, à tâtons, en dehors de tout encouragement, de tout enseignement délibéré. La situation est rendue d'autant plus difficile que l'éloignement en droit et en fait de l'enfant par rapport à la politique fait reposer la formation des préférences idéologiques/partisanses sur une socialisation essentiellement verbale. Peu de choses viennent en ce domaine des propres expériences de l'enfant. Tout ou presque repose sur des propos entendus dans la bouche des adultes, que ceux-ci lui soient directement adressés, soient prononcés devant lui ou lui soient rapportés par d'autres. Les notions que l'enfant développe naissent, de façon indirecte, des images qu'il associe à certains mots. Elles s'établissent sans prendre appui sur la réalité, à partir de chaînes d'associations entre des concepts.

Les risques inhérents à toute socialisation verbale, risques d'approximations, de déformations ou de contresens sont d'autant plus grands que les événements, les discours ne se donnent pas souvent comme de gauche ou de droite, ni même comme partisans en dehors, en tout cas, des temps forts que représentent les périodes électorales. L'ensemble des propos et des pratiques quotidiens qui nourrissent le tissu idéologique sont rarement qualifiés, justifiés par leurs auteurs, en termes partisans. [194] La situation est d'autant plus compliquée que les codes idéologiques reposent sur des ensembles de signes et de symboles composites et en partie communs. L'enfant doit apprendre à se reconnaître dans le maquis des ressemblances et des différences (vraies et fausses) et à recomposer chaque ensemble de signes dans sa spécificité. Il doit apprendre à déchiffrer à la fois le code et le message.

Les faits que nous venons d'évoquer décrivent une situation très générale qui est loin d'être favorable au développement d'appartenances politiques claires dans leur expression et riches dans

leur contenu. Il faut aussi tenir compte des contraintes imposées par la logique du système politique de chaque pays concerné. La nature et l'état du système partisan, la teneur et le ton des débats idéologiques sont autant de facteurs déterminants pour la formation des préférences politiques. Si on oppose, à titre d'exemple, les situations contrastées des États-Unis et de la France, des différences, décisives dans leurs effets, sont faciles à mettre en évidence. Les premières tiennent à la stabilité, à la simplicité, à la visibilité d'un système où les deux mêmes grands partis sont en présence depuis longtemps face à une situation de multiplicité et d'instabilité du nombre et des appellations de partis. Deuxième facteur de différence entre les États-Unis et la France. La participation et la mobilisation de l'opinion au moment des élections sont plus importantes dans le second pays que dans le premier, et la relation entre les préférences partisans et les choix électoraux y est plus intense : nombre d'Américains peuvent se dire démocrates ou républicains sans jamais prendre part aux élections ; nombre d'entre eux votent fréquemment aux élections présidentielles pour un autre candidat que celui de leur parti.

Dernier trait enfin, le contenu idéologique des identifications partisans dans les deux pays. Aux États-Unis, les différences d'opinions sur un problème peuvent être plus importantes au sein d'un même parti qu'entre les partis démocrates et républicains eux-mêmes. Almond et Verba ont montré que les Américains prêtaient en général autant de qualités à un parti qui n'avait pas leur préférence qu'au leur. Tout concourt à penser que la charge idéologique des identifications partisans aux États-Unis est faible. La situation est autre en France. Se déclarer communiste ou RPR, c'est adhérer aux idées d'un parti, mais c'est aussi, et parfois d'abord, s'opposer à celles du parti adverse. Le contenu idéologique des choix politiques exprimés est souvent important. Michelat et Simon (1972) ont montré que les proximités partisans s'appuyaient sur des ensembles structurés d'opinions et d'attitudes qui définissent autant d'univers culturels contrastés. Les oppositions entre ces systèmes idéologiques se comprennent d'abord par référence à une appartenance à la droite et à la gauche, même si, au sein de ces deux familles, elles renvoient à des différences entre des partis donnés. C'est donc au niveau du clivage gauche-droite qu'on doit d'abord chercher les stabilités et les fidélités profondes des choix politiques en France. Les travaux de géographie électorale et de

sociologie historique attestent la place de la mémoire dans les comportements politiques actuels et la continuité dans le temps des choix idéologiques. Le contraste entre les situations françaises et américaines permet de comprendre que la formation des préférences idéologiques/partisanes ne puisse pas suivre les mêmes voies ni prendre les mêmes formes dans tous les pays.

La prise en compte des données contextuelles et des conditions de production [195] des préférences politiques dans l'enfance conduit à proposer quatre schémas de développement des préférences partisanes/idéologiques.

1) Une identification déclarée avec un parti, cette identification allant de pair avec une image relativement claire des réalités fondamentales du champ politique. Le modèle prévaudrait dans les sociétés où les clivages partisans et/ou sociaux sont particulièrement importants. On le trouverait en Grande-Bretagne (Butler-Stokes, 1974) et en Italie (Oppo, 1973).

2) Une identification déclarée avec un parti, sans ou avant que celle-ci ne soit « justifiée », selon l'expression d'Hyman, par l'adhésion à un projet ou à un programme. Nous trouverions ce modèle aux États-Unis (Greenstein, 1965 ; Easton, Dennis, 1969 ; Jennings, Niemi, 1974) ou en Norvège (Barthélémy, 1984). Sans contenu idéologique, l'héritage partisan se réduirait à un signe politiquement vague mais affectivement chargé, d'appartenance à un groupe familial, social, ethnique. Une identification de ce type n'a pas de raison d'être conflictuelle : on peut être démocrate sans être contre les républicains. L'affirmation des différences se situe sur d'autres terrains.

3) Une proximité reconnue et déclarée à une famille politique articulée autour de valeurs partagées, de symboles et non autour d'étiquettes partisanes. Il y a héritage d'une mémoire, constitution d'un savoir intuitif à partir d'évènements ayant profondément divisé l'opinion et ayant créé ou entretenu des clivages profonds. Dans le cas de la France, ce seront des évènements comme la Révolution de 1789, l'affaire Dreyfus, Vichy et la Résistance, la guerre d'Algérie... Les identifications négatives et positives sont ici également importantes. Tout se joue en termes de pour et de contre (Roig, Billon-Grand, 1968 ; Percheron, 1978).

4) Une proximité plus lâche, de type latent à une famille politique par imprégnation inconsciente d'un système particulier de représentations, de normes et de valeurs. L'enfant peut hériter ou acquérir une proximité idéologique sans pouvoir l'identifier comme de gauche ou de droite, sans pouvoir la qualifier comme telle et se désigner comme la possédant. Les fondements de cette proximité sont les mêmes que dans le cas précédent, mais sa nature latente lui confère un caractère de moindre intensité. Les deux derniers modèles sont dominants dans des contextes culturels comme celui de la France (Percheron, 1978).

Cet inventaire des formes de développement des préférences idéologiques resterait incomplet si nous n'y ajoutions le cas de figure du refus de préférences idéologiques ou partisans. Cette attitude se manifeste aux États-Unis par le choix de l'étiquette « indépendant » et en France par un refus à la fois de la droite et de la gauche (Jennings, Niemi, 1974 ; Sears, 1975 ; Percheron, 1978, 1982). Dans les deux pays, cette prise de position augmente avec l'âge et s'accompagne d'un très bon degré de connaissance de la politique, mais d'un niveau très faible d'intérêt déclaré (cf. tableau 4). Cette attitude, qui s'observe de façon constante dans toutes les enquêtes, n'est pas un signe d'ignorance, ni même d'indifférence. Elle est l'affirma-

[196]

Tableau 4. –

Intérêt pour la politique et connaissance du politique en fonction de la proximité idéologique et de la position sur l'axe gauche-droite en France chez les enfants de 13-18 ans (Percheron, 1982)

a) Intérêt pour la politique

% →	Autoposition ⁽¹⁾ sur l'axe gauche/droite	Intérêt pour la politique		
		Faible	Moyen	Fort
<i>Indice de proximité</i>				
Proximité à la gauche	G	16	28	56
Proximité à la droite	D	32	37	32
Sans proximité déclarée	C	67	19	14
Refus de la gauche et de la droite	C	64	25	12
Refus de la gauche et de la droite	O	79	14	7
Sans proximité déclarée	O	85	12	3

⁽¹⁾ Pour l'autopositionnement sur l'axe gauche/droite, 4 groupes ont été constitués : G (position 1, 2, 3), C (4), D (5, 6, 7) et O (sans réponse).

b) Connaissance du politique

% →	Autoposition sur l'axe gauche/droite	Connaissance du politique		
		Faible	Moyen	Fort
<i>Indice de proximité</i>				
Refus de la gauche et de la droite	O		14	86
Refus de la gauche et de la droite	C		20	80
Proximité à la gauche	G	1	33	66
Proximité à la droite	D	2	32	66
Sans proximité déclarée	C	60	31	9
Sans proximité déclarée	O	81	17	3

tion, forte et raisonnée, des clivages partisans. En l'absence, pour la France en tout cas, d'enquêtes longitudinales ou par panel, il est difficile de savoir s'il s'agit là d'une manifestation de refus passager lié à l'âge ou d'un effet de génération. C'est sans doute l'un et l'autre. La seconde explication, importante pour l'évolution des systèmes politiques, permettrait de rendre compte de comportements politiques nouveaux observés chez les adultes : plus grande « volatilité » des électeurs, développement de courants politiques comme l'écologie ou le pacifisme, recherche de modes de participation différents à la vie sociale et politique.

Une comparaison entre les États-Unis et la France montre clairement les différences qui existent entre identifications partisans et proximités idéologiques. Aux États-Unis, seuls 33 % des 16-20 ans affirment bien comprendre la signification de la [197] dimension gauche-droite, 28 % d'entre eux ne peuvent pas se placer sur un tel axe et 42 % de ceux qui le font se situent au centre de cette dimension (Jennings *et al.*, 1979). En France, seuls 14 % des 16-20 ans ne peuvent se placer sur un tel axe, et parmi ceux qui le font, seuls 30 % choisissent la position centrale (Percheron). En revanche, si aux États-Unis 84 % des enfants de 13 ans sont à même d'affirmer une identification partisane (Hess, Torney, 1967), seuls 48 % des jeunes Français de 14-15 ans parviennent à en faire de même.

La forme des préférences acquises entraîne un certain nombre d'effets sur le rythme de leur formation et la facilité de leur énonciation. Les préférences partisans, pour des raisons évidentes, se forment plus vite et sont plus facilement énonçables en tant que telles que les proximités idéologiques. L'exemple français montre que les proximités idéologiques existent longtemps sous une forme latente sans que l'enfant soit en mesure de les expliciter lui-même comme telles. D'une certaine façon, nous sommes ici dans la situation inverse du schéma américain. Dans un cas, il y a revendication d'une appartenance, mais absence de contenu politique, dans l'autre il y a possession d'un savoir politique sans capacité à le nommer. Une fois la socialisation accomplie, les résultats sont en réalité fort proches. Plus de 80 % des jeunes Français acceptent spontanément de se placer sur un axe gauche-droite, et des relations très étroites existent entre ces positions et les choix partisans énoncés (cf. tableau 5). Les proportions des jeunes à même d'exprimer des préférences partisans aux États-Unis et en

France tendent à se rapprocher : 67 % des jeunes Américains de 17 ans affirment une préférence partisane (Jennings, Niemi, 1968) contre 55 % des 16-17 ans en France (Percheron).

Tableau 5. –

Positions sur l'axe gauche-droite en fonction
des préférences partisanes Enfants français
entre 14 et 20 ans, décembre 1981 (Percheron)

Positions sur l'axe gauche-droite

% →	<i>Gauche</i>				<i>Droite</i>	Ne sait pas	Effectifs
	1 + 2	3	4	5	6 + 7		
<i>Préférences partisanes</i>							
Parti communiste	52	38	2	4	2	4	56
Parti socialiste	26	54	13	2	3	2	173
Mouvement écologiste	6	33	35	7	7	13	86
UDF			23	38	33	5	39
RPR	5	1	14	34	41	4	73
Blancs/nuls/abstentions	7	9	47	10	5	22	149
Ne sait pas	7	9	25	9	5	45	190

La diversité des formes et du mode de développement de la dimension idéologique/partisane de l'identité sociale permettent de comprendre que les préférences idéologiques ou partisanes, nous y reviendrons, ne puissent occuper partout la même place dans la socialisation politique. Dans certains cas, elles ne

[198]

Tableau 6. –

Attitudes politiques des enfants français de 10 à 16 ans (Percheron, 1978)
en fonction de leurs degrés de proximité idéologique (% en ligne)

<i>I. Nationalisme</i>					<i>II. Soumission à l'autorité</i>				<i>III. Acceptation des manifestations</i>			
% --->	Notes -	Notes =	Notes +	Effectifs	% --->	Notes -	Notes =	Notes +	% --->	Notes -	Notes =	Notes +
G + (!)	53	23	24	297	G +	38	33	28	G +	10	16	73
GDG	50	25	25	182					AG	24	26	50
AG	48	21	31	219	GDG	34	32	34	GDG	24	34	42
GD	43	17	40	109	AG	25	34	41				
A	36	24	40	817	GD	26	32	42	GD	37	31	32
GDD	21	33	47	68	A	22	35	43	A	43	32	25
					GDD	16	35	49	GDD	54	24	22
AD	23	23	55	687	AD	13	35	52	D +	48	32	20
D +	19	24	57	164	D +	16	33	52	AD	55	29	17
<i>IV. Intérêt pour la politique</i>					<i>V. Connaissance du politique</i>							
% --->	Notes -	Notes =	Notes +		% --->	Notes -	Notes =	Notes +				
G +	12	40	47		GDG	10	24	66				
AG	13	47	40		GDD	28	19	53				
GDG	12	51	37		GD	26	30	44				
GDD	25	44	31		G +	30	25	44				
AD	20	51	29									
D +	23	48	29		D +	37	34	29				
GD	23	49	28		AG	43	32	25				
					AD	58	24	18				
A	22	53	25		A	57	27	16				

(*) G + proximité à la gauche déclarée ; GDG refus de la gauche et de la droite mais proximité latente à la gauche ; AG sans proximité déclarée mais proximité latente à la gauche ; GD refus de la gauche et de la droite ; A sans proximité déclarée ; GDD refus de la gauche et de la droite mais proximité latente à la droite ; AD sans proximité déclarée à la droite mais proximité latente à la droite ; D + proximité à la droite déclarée.

[199]

constituent qu'un élément parmi d'autres de cette socialisation, dans d'autres, en revanche, elles représentent la pierre centrale autour de laquelle et à partir de laquelle tout ou presque s'échafaude (cf. tableau 6).

C. DIMENSIONS POLITIQUES ET NON POLITIQUES DE L'IDENTITÉ SOCIALE

L'identité sociale, avons-nous rappelé, est un tout dont les différentes dimensions se développent d'une façon en partie autonome mais dans un jeu complexe d'inter-relations. Faute de place et d'études suffisantes, en qualité et en nombre, nous ne prétendons pas décrire en détail le réseau des interférences entre les composants politiques et non politiques de l'identité sociale. Nous n'en donnerons que quelques exemples, en rappelant que selon les sociétés, ce ne sont pas les mêmes composantes socio-culturelles qui impriment les marques les plus importantes sur les identités politiques : la variable religieuse, décisive dans des pays comme l'Italie, la France ou le Québec joue un rôle négligeable en Grande-Bretagne, en Norvège ou aux États-Unis ; la classe sociale, donnée essentielle en France, en Norvège ou en Grande-Bretagne semble jouer un rôle secondaire aux États-Unis par rapport à l'appartenance ethnique ou au niveau de revenus et d'éducation des parents.

Nous avons souligné l'acceptation très large de l'identité nationale et le consensus sur les critères qui la fondent dans chaque culture. Pourtant, même dans ce cas, des variables comme la classe sociale (en Norvège), le lieu de résidence (en France), le degré d'intégration religieuse (au Québec, en France) exercent une certaine influence. L'identité nationale se trouve partout renforcée par l'appartenance à des milieux traditionnels (Courtis, 1981 ; Barthélémy, Percheron, 1982).

Les interactions entre les dimensions politiques et non politiques de l'identité sociale sont beaucoup plus fortes, cependant, dans le cas des préférences partisans et idéologiques. Elles mettent en évidence des réseaux complexes d'affinités électives entre les préférences partisans-idéologiques et les autres données socio-culturelles de la

personnalité sociale des sujets comme notamment l'appartenance ethnique, aux États-Unis (tableau 7) (Sears, 1975) ; la classe sociale des parents, en Grande-

Tableau 7. –

Différences selon le groupe ethnique dans l'évaluation des partis et des hommes politiques (différences en pourcentage entre les réponses « j'aime » et « je n'aime pas ») enfants de 9-14 ans (Sears, 1975)

	<i>Noirs</i>	« <i>Chicanas</i> »	<i>Blancs</i>
Ted Kennedy	+ 66	+ 60	+ 40
Démocrates	+ 20	+ 13	+ 14
Républicains	- 10	- 5	+ 13
Richard Nixon	- 37	- 28	+ 20
Ronald Reagan	- 48	- 24	+ 12
Angela Davis	+ 34	- 4	- 23
César Chavez	+ 10	+ 34	- 11
Effectifs	261	234	390

[200]

Bretagne, en Norvège, en France ou en Italie (tableaux 8 et 9) (Butler, Stokes, 1974 ; Barthélémy, 1984 ; Percheron, 1978 ; Oppo, 1973) ; l'intégration religieuse, en France par exemple (cf. tableau 10) (Percheron, 1982).

Tableau 8. –

Préférences partisanes selon la profession du chef
de ménage chez des jeunes Italiens (15-20 ans) (Oppo, 1973)

% ↓	<i>Agriculteurs</i>	<i>Ouvriers</i>	<i>Artisans, Ouvriers, professionnels</i>	<i>Cadre moyen</i>	<i>Cadre supérieur</i>	<i>Professions libérales</i>
Partis de gauche	28	41	33	23	17	15
Partis de centre-gauche	17	14	17	22	43	29
Partis de centre	55	45	46	38	30	23
Partis de centre-droit			2	13	10	30
Partis de droite			2	4		3
Effectifs	(36)	(126)	(269)	(202)	(30)	(79)

Tableau 9. –

Positions sur l'axe gauche-droite
(réponses exprimées) en fonction du groupe social d'origine
chez les enfants de 13-18 ans (Percheron)

% --->	<i>Positions sur l'axe gauche-droite</i>			
<i>Profession du père</i>	<i>Gauche</i>	<i>Centre</i>	<i>Droite</i>	<i>Effectifs</i>
Enseignant	57	29	14	35
Employé de bureau	54	36	10	50
Ouvrier	43	36	21	264
Cadre supérieur	42	32	26	82
Cadre moyen	42	31	27	85
Artisan/petit commerçant	29	31	40	35
Agriculteur	19	40	41	88

Tableau 10. –
 Positions sur l'axe gauche-droite
 en fonction du degré d'intégration religieuse
 des enfants français (13-18 ans) (Percheron)

Degré religieuse <i>d'intégration</i>	Positions sur l'axe gauche-droite			
	<i>Gauche</i>	« <i>Centre</i> »	<i>Droite</i>	<i>Effectifs</i>
Pratiquants réguliers	22	36	42	139
Pratiquants irréguliers	28	43	29	250
Non-pratiquants	51	32	17	191
Sans religion	73	19	8	84

[201]

Les relations entre acculturation religieuse et socialisation politique étudiées dans le cas de la France (Percheron, 1982) permettent d'illustrer les développements parallèles et pourtant fortement imbriqués des différentes dimensions de l'identité sociale. Sans entrer dans le détail, on peut en rappeler les deux traits essentiels. Imposée aux enfants dès leur plus jeune âge, délibérément enseignée, fondée sur des discours mais aussi sur des gestes et des rites, l'acculturation religieuse se réalise plus tôt et mieux au départ que la formation des préférences idéologiques. Mais son succès s'effrite quand, avec l'âge, les pressions sociales et familiales diminuent et l'autonomie de l'enfant s'affirme. Au même moment, en revanche, les préférences idéologiques qui, nous l'avons dit, sont peu encouragées et peu enseignées de façon délibérée au sein de la famille et au-dehors, commencent à devenir plus nombreuses. Tout se passe comme si la maturité intellectuelle et l'autonomie de l'enfant se développant, on assistait à une remise en question des identités imposées (nationale, religieuse) au bénéfice de celles qui s'étaient d'abord établies de façon plus sourde. Ces observations démontrent l'importance des conditions de production des identités sur le rythme et la forme de leur développement.

L'étude sur l'acculturation religieuse et la socialisation politique en France met, par ailleurs, en évidence la persistance, d'une génération à l'autre, des relations entre les dimensions politiques et non politiques de l'identité sociale. En France, comme ailleurs, le nombre des catholiques pratiquants tend aujourd'hui à diminuer fortement et celui des « sans religion » à augmenter, mais les relations entre le degré d'intégration religieuse et les préférences politiques continuent à s'exercer avec la même intensité et s'établissent dès l'enfance (tableau 10).

2. L'acquisition d'un outillage politique

[Retour au sommaire](#)

La socialisation politique s'articule sur deux rouages d'égale importance : la construction de l'identité politique dont nous venons de rendre compte, la formation de la compétence politique. Celle-ci passe par l'acquisition de ce que nous pourrions appeler après Piaget, qui parle de l'« outillage technique » du raisonnement, un outillage politique : outils conceptuels qui autorisent le développement d'une pensée politique, outils pratiques et connaissances qui permettent de comprendre les phénomènes de la vie politique. L'outillage politique assortit divers moyens de perception du politique, de reconnaissance et de connaissance des objets du système politique, de repérage de la position du sujet dans le réseau de rapports politiques.

A. PERCEPTION ET DÉFINITION DU POLITIQUE

Les études nationales sur la socialisation politique, les comparaisons entre cultures postulent, le plus souvent, une définition et une délimitation universelles du champ du politique. Or, s'il est vrai que tout individu entretient des rapports d'usage avec la politique, il est légitime de penser que la part de la réalité sociale reconnue comme politique variera d'un système politique à l'autre, d'un groupe social à l'autre et que ce codage sera appris dès l'enfance. Avant d'entrer plus avant dans ce que [202] l'enfant connaît du système politique, il

convient donc de se demander sous quelles conditions et en fonction de quels critères certains objets, certains actes, certains personnages seront qualifiés de politiques et d'autres pas.

L'étude australienne de Connell (1971) montre, contrairement à certaines hypothèses faites notamment aux États-Unis (Hess, Torney 1967 ; Easton, Dennis, 1969) que très tôt (7 ans), l'enfant sépare le monde politique de son environnement personnel et immédiat. Le maire, la reine, le Premier Ministre sont des personnages familiers mais non familiaux. La première perception de la politique est celle d'un ensemble flou de personnages qui ne sont ni proches, ni lointains, mais se situent dans un ailleurs où priment les rivalités et les conflits personnels. Peu à peu, ensuite, les représentations du politique vont s'élargir et se modifier. Les oppositions de personnes se doubleront ou seront remplacées par des luttes sur des enjeux menées selon des modes d'action et des règles codifiées.

Des études menées sur la France (Percheron, Subileau, 1978), la Norvège (Barthélémy, 1984), la Suisse (Melich, 1979) et la Suède (Johansson, 1975), le Danemark (Nielsen, Svensson, 1975) selon une même méthodologie, montrent que les critères qui conduisent les enfants à qualifier une situation de politique sont similaires dans les différentes cultures. La fréquence du codage politique varie en fonction du caractère plus ou moins institutionnel de l'action évoquée, du degré d'instrumentalité ou de généralité de l'enjeu, du statut des acteurs mis en scène.

Des critères semblables de lecture de situations particulières ne suffisent pas à construire des univers politiques identiques. Une deuxième sélection s'opère au niveau de l'organisation en dimensions ordonnées des diverses situations déchiffrées comme politiques. Une comparaison entre la Norvège (Barthélémy, 1984) et la France (Percheron, Subileau, 1978), révèle la construction d'univers contrastés selon les cultures : à une conception instrumentale et consensuelle en Norvège répond une vision idéologisée et conflictuelle de la politique en France. Le codage d'une situation comme politique peut prendre différentes significations selon les sujets. Nous avons dit l'importance, pour qu'une situation soit lue comme politique, du caractère collectif de l'acteur. Mais certains acteurs, tout en étant collectifs, peuvent représenter des catégories sociales particulières : les ouvriers, les paysans, les jeunes, etc. La désignation comme politique de situations

mettant en scène ce type d'acteurs collectifs peut servir chez certains enfants à la projection d'une identification négative ou politique à l'acteur. La lecture de la situation dépendra alors d'un double critère de jugement : jugement sur la politique en général et jugement sur le groupe nommément désigné. On retrouve ici un mécanisme proche de celui que nous avons observé dans l'affirmation et la formation de certaines préférences partisans. Des phénomènes de cet ordre mettent en évidence l'importance des facteurs affectifs dans la construction du politique.

B. RECONNAISSANCE ET CONNAISSANCE DES OBJETS POLITIQUES

Le deuxième type d'outillage politique est fourni à l'enfant par les connaissances qu'il acquiert dans le domaine politique : connaissance des héros et des symboles [203] fondateurs, connaissance des institutions et règles du jeu, connaissance des rôles et des fonctions, connaissance des acteurs. Comme les autres domaines de la socialisation, la formation du savoir politique présente un certain nombre de caractéristiques générales, mais aussi des particularités très fortes selon le contexte culturel.

Le premier trait d'ensemble touche à l'étendue des connaissances enfantines et à la sélection que celles-ci opèrent entre les divers objets du système politique. Les enfants connaissent tous, très tôt, ce qui intéresse le niveau de la communauté, connaissent assez bien, dans la majorité des cas, les structures d'autorité. En ce qui concerne, par contre, les hommes, les rôles et les partis politiques, la situation diffère profondément selon les pays. Dans un certain nombre d'entre eux – Norvège, États-Unis, Italie notamment – les partis politiques sont perçus comme une institution parmi d'autres et donc connus et acceptés au même titre que les autres. En France, en revanche, la méconnaissance très forte des hommes et des partis politiques marque le rejet de la politique politicienne qu'ils symbolisent.

Partout, les rôles et les institutions politiques sont d'autant mieux connus qu'ils correspondent à des fonctions de décision (Président de la République, Premier Ministre, maire) et non de délibération

(ministre, député, conseiller municipal); qu'ils remplissent une fonction à un échelon national ou local. Partout les enfants ignorent tout, ou presque, des maillons intermédiaires (gouverneurs, assemblées d'État, conseiller général). C'est reconnaître l'importance de la visibilité du rôle ou de l'institution, parmi les critères de connaissance, cette visibilité pouvant reposer sur des facteurs d'ordre très différents : unicité du rôle, caractère cérémonial et rituel des fonctions, fréquence dans les médias, proximité physique du lieu d'exercice des fonctions, personnalité exceptionnelle d'un acteur...

Il n'y a pas de savoir neutre. La connaissance d'un objet politique n'est jamais que sa reconnaissance et s'accompagne toujours d'une valorisation positive ou négative. Inversement, la non-reconnaissance d'un objet peut traduire une hostilité à son égard. Nous avons déjà évoqué le cas des hommes et des partis politiques en France, méconnus parce que rejetés. Partout, les symboles et les objets qui ont trait au niveau de la communauté sont très positivement valorisés. Cela n'a rien pour surprendre et va de pair avec l'acceptation très générale par les enfants de leur identité nationale. Dans un certain nombre de pays (en Norvège, aux États-Unis, en Hollande, en Grande-Bretagne), les institutions, les structures et les figures d'autorité, bien que moins unanimement reconnues que les symboles communautaires, sont aussi largement acceptées. Il en va différemment dans d'autres pays, notamment en France. Dans ce pays, la méfiance à l'égard des institutions est forte et les fonctions et les rôles politiques ne sont pas idéalisés. Même un Président de la République comme le général de Gaulle n'était pas perçu, par les enfants, comme un personnage au-dessus des luttes politiques. L'importance des clivages idéologiques et du débat politique entraîne chez les enfants une représentation qui mêle, dans une même vision politisée et conflictuelle, les occupants des rôles et les rôles eux-mêmes. L'hostilité très forte à l'égard de la politique politicienne s'étend à l'ensemble du personnel politique. Les enfants apprennent à connaître le système tel qu'il fonctionne sous leurs yeux et non un système idéal et abstrait (Percheron, 1974).

La nature des représentations du politique construites par les enfants est [204] marquée par les modes d'acquisition des connaissances en ce domaine. On peut en distinguer deux fort différents. Une partie des connaissances repose, dans tous les pays, sur un enseignement dispensé par l'école, notamment à partir de matières spécialisées (histoire,

instruction civique). Mais une autre partie des connaissances est, partout aussi, le fruit du hasard, de la rencontre de certains évènements, de l'écoute de certains propos des adultes, etc.. Les conditions d'acquisition des connaissances produisent des effets décisifs. D'un côté, on observe un savoir formel, renonciation de principes généraux, une capacité à décrire de façon abstraite institutions et rôles, de l'autre côté, on trouve des connaissances moins précises, des descriptions plus floues mais plus significatives politiquement. L'enfant reconnaît certains objets sans être à même de les décrire en détail. On observe dans le domaine de la politique des phénomènes comparables à ceux que Vygotsky (1962) décrit quand il oppose chez l'enfant le développement des concepts spontanés et scientifiques. « La capacité à définir verbalement, à manipuler mentalement les concepts spontanés apparaît longtemps, écrit Vygotsky, après que l'enfant les a acquis. Il possède le concept, connaît l'objet auquel il se réfère mais il n'est pas conscient de son acte personnel de pensée. Dans le cas des concepts scientifiques, c'est l'inverse. Ils existent d'abord dans une définition verbale, comme objet d'opérations mentales non spontanées, par un travail sur le concept lui-même » (Vygotsky, 1962, p. 108). Tout indique que la connaissance spontanée occupe une place significative dans la formation du savoir politique. Celle-ci varie, comme on pouvait en faire l'hypothèse avec le milieu social ; elle se modifie aussi, fait plus important, selon les dimensions du champ politique. Le fonctionnement des institutions, les normes, les règles et leur mécanisme sont plutôt du domaine de la connaissance scientifique ; en revanche, est laissée à la connaissance spontanée l'acquisition du savoir concernant les hommes et les partis, ou les conflits sociaux et politiques, en bref, ce dont on ne parle pas à l'école et dont on évite de discuter en famille. C'est dire, d'une autre façon, que relève du domaine de la connaissance spontanée tout ce que l'enfant peut apprendre à partir de ses propres observations, de ses propres expériences, ce qui est le plus proche de sa vie quotidienne. La division entre ces deux modes de formation des connaissances est fondamentale pour rendre compte du développement de la compétence politique selon les groupes sociaux. Entre enfants de milieux privilégiés et défavorisés, on observe des différences de niveaux mais surtout de type de connaissances. Sur les échelles d'attitudes qui mettent en jeu les grands principes de la démocratie ou sur des questions qui sollicitent des descriptions d'institutions ou de mécanismes, les enfants des milieux privilégiés

prennent, en général, l'avantage sur les autres sauf si ces derniers sont en bonne situation scolaire (Percheron, 1974 ; Boy, Bonnal, 1978). En revanche, sur les hommes et les partis, méconnaissance et hostilité sont également partagés. Enfin, pour ce qui concerne le domaine des luttes sociales, les enfants des milieux défavorisés se montrent souvent plus savants que les autres.

Cette description resterait incomplète si nous n'ajoutions pas que l'affirmation d'une proximité idéologique, notamment à la gauche, augmente, dans tous les cas, les niveaux de connaissances spontanées et scientifiques des enfants. À proximité à la gauche égale, les différences tendent à s'effacer entre enfants des milieux privilégiés et défavorisés (Percheron, 1974 et 1978). Ces observations soulignent que, dans le [205] domaine de la politique, la formation de la compétence peut emprunter plusieurs voies et n'appartient pas aux seuls enfants des classes dominantes.

Reste un dernier point de portée générale, l'importance de la structuration des connaissances acquises. Les enfants (pas plus que les adultes) ne possèdent un savoir politique complet mais leurs connaissances sont organisées. Les études menées sur la France (Percheron, 1974, 1978), mais aussi sur la Norvège (Barthélémy, 1984) et sur le Québec (Courtis, 1981) montrent que, très tôt, connaissances et opinions s'ordonnent et forment des dimensions structurées qui constituent à proprement parler l'univers politique de l'enfant. Des études sur la France (Percheron, 1978) permettent de vérifier que le détail du contenu des dimensions ainsi construites peut varier avec le temps et les événements sans que leur organisation et leur signification générale ne s'en trouvent modifiées.

C. POSITIONS DE L'ACTEUR FACE AU POLITIQUE

Reste une dernière dimension de l'outillage politique qui est, au fond, l'attitude que l'enfant apprend à développer face au champ du politique. Riche savoir politique et compétence ne serviront à rien si l'enfant ne développe pas, par ailleurs, le sentiment de cette compétence et l'envie de participer ; on peut décomposer cet aspect de la socialisation politique en trois dimensions : intérêt pour la politique,

attitude à l'égard de la participation politique, notamment électorale, sentiments d'efficacité ou non, d'impuissance ou non à l'égard du gouvernement et du pouvoir politique.

1. L'intérêt pour la politique

Dans l'ensemble, l'intérêt des enfants pour la politique est faible, même s'il grandit avec l'âge et cela dans les diverses cultures. Les enfants disent ne pas lire les journaux, ne pas suivre les émissions télévisées, ne pas parler des événements politiques avec leurs amis et leurs parents. La notion même d'intérêt pour la politique, sa mesure sont pourtant très ambiguës. On évalue souvent l'intérêt des enfants par rapport à une sorte de modèle du citoyen idéal, ce qui tend à minorer leur niveau d'intérêt réel. En réalité, quand on compare le degré d'intérêt des adolescents à la veille de la majorité et celui de leurs propres parents, on observe des niveaux très proches l'un de l'autre (Jennings, Niemi, 1974 ; Percheron, 1980, 1982). L'idée même d'intérêt, par ailleurs, renvoie à la définition savante de la politique au sens où l'entend Bourdieu. Même chez les enfants, l'intérêt pour la politique mesure d'abord un sentiment de compétence et, ici, un sentiment de compétence sociale. Cela ressort des données de l'enquête italienne déjà citée qui montre que si les étudiants et les jeunes ouvriers sont aussi nombreux à déclarer une appartenance partisane, trois fois plus d'étudiants que d'ouvriers affirment s'intéresser à la politique (Oppo, 1973) (cf. tableau 11). Des résultats identiques se retrouvent en France (Passeron, de Singly, 1984 ; Percheron, 1982). La comparaison des refus de se placer sur un axe gauche-droite, du degré d'intérêt pour la politique, et du niveau de connaissance

[206]

Tableau 11. –
 Intérêt pour la politique et expression
 d'une préférence partisane chez les jeunes Italiens (15-20 ans)
 (Oppo, 1973) (% par case)

	<i>Étudiants</i>	<i>Ouvriers</i>
Fort intérêt pour la politique	49	14
Expression d'une préférence partisane	66	64

politique selon les milieux sociaux est à cet égard révélatrice (cf. tableau 12) des différentes formes de compétence en matière politique développées par les enfants : du point de vue de la compétence technique (mesurée par le degré de connaissances), les différences sont relativement faibles entre les enfants des différents milieux sociaux ; il en va de même en ce qui concerne la compétence politique (mesurée par l'acceptation et la possibilité de se situer sur un axe gauche-droite) ; en revanche, au niveau de la compétence sociale (mesurée, ici, par l'intérêt pour la politique), les écarts se creusent entre les enfants des milieux défavorisés (ouvriers, mais aussi agriculteurs) et ceux des milieux privilégiés par le statut et/ou par le savoir (cadres supérieurs, enseignants). On peut ajouter que seuls les enfants d'enseignants (et non ceux de cadres supérieurs) cumulent les signes de possession des trois compétences.

Tableau 12. –

Expression d'une proximité idéologique,
intérêt pour la politique, connaissance du politique
selon le groupe social des enfants (13-18 ans),
France (Percheron) (% par case)

<i>Profession du père</i>	<i>Expression d'une proximité idéologique (1)</i>	<i>Fort intérêt pour la politique</i>	<i>Bonne connaissance du politique</i>
Agriculteur	69	20	36
Cadre supérieur	75	36	39
Enseignant	83	50	48
Ouvrier	74	18	37

(1) Ensemble des positions sur l'axe gauche-droite en dehors des sans-réponse.

2. Attitude face à la participation

Autre signe ambigu de la façon dont l'enfant apprend à se situer face à la politique, l'attitude qu'il développe ou qu'il affirme face à la participation, notamment électorale. Mais les différences, ici, sont plus importantes entre les pays qu'entre les classes sociales au sein d'une même culture. Aux États-Unis, la démocratie, le droit de vote pour tous, la liberté des choix fondent les croyances en l'excellence du système américain. Les jeunes Américains qui, du reste, très tôt portent des badges au nom des candidats de leur choix, ou distribuent des tracts, affirment dans une majorité des cas qu'ils voteraient s'ils le pouvaient et déclarent les candidats de leur choix [207] (Hess, Torney, 1967 ; Easton, Dennis, 1969). Or, l'on sait que, devenus adultes, la probabilité est forte pour qu'une bonne partie d'entre eux ne participe pas aux élections, y compris présidentielles (Schonfeld, Toinet, 1975). Le désir de participation marque donc, là encore, d'abord, un signe d'allégeance aux institutions du système politique. En France, la situation est inverse. La participation y est forte et valorisée, et l'on sait que la plupart des enfants voteront un jour. Très tôt, ils affirment l'importance du vote et manifestent le désir de voter s'ils le pouvaient. Pourtant, pressés d'indiquer leurs intentions de vote, 50 % d'entre eux refusent

de répondre ou se réfugient dans une déclaration d'abstention (Percheron, 1982). À nouveau, dans le cas français, on observe une dissociation entre la reconnaissance et l'acceptation d'un principe, et la prise de position personnelle face à la politique.

3. Sentiment d'efficacité ou d'impuissance par rapport au gouvernement

Reste le problème de la perception que les enfants ont du pouvoir d'intervention de leur groupe social et d'eux-mêmes face au gouvernement. Le degré de confiance dans les institutions et dans l'état des relations entre gouvernants et gouvernés varie considérablement d'un pays à l'autre. Aux États-Unis, en Norvège, les enfants tendent à minimiser l'existence des désaccords entre gouvernants et gouvernés et pensent fréquemment que les citoyens ont de bonnes chances de pouvoir faire entendre leur voix s'ils le souhaitent (Easton, Dennis, 1969 ; Barthélémy, 1984). En France et en Italie, le pessimisme est de mise. En Italie, les jeunes perçoivent fortement l'influence des décisions politiques sur leur vie quotidienne mais se sentent impuissants à faire modifier une décision injuste, notamment par les voies institutionnelles (Oppo, 1973) ; en France, la relative méfiance à l'égard des institutions va de pair avec une vision très conflictuelle des rapports politiques et un vif sentiment d'impuissance des gouvernés face au gouvernement (Dehan, Grunberg, Percheron, 1978). Loin de s'affaiblir, cette vision pessimiste des relations entre les citoyens et l'État augmente fortement avec l'âge.

Partout, cependant, et c'est le point décisif, les enfants, même les plus jeunes, jugent des relations avec le pouvoir politique en fonction de la position de leur groupe dans l'ensemble de la structure sociale. Les générations successives ne découvrent pas leur relative puissance ou impuissance en arrivant à l'âge adulte, elles l'apprennent d'emblée. Aux États-Unis, les enfants développent une idée tout à fait différente de leur efficacité et de leur pouvoir selon qu'ils sont enfants des *middle class* urbaines, de « petits Blancs » des Appalaches, de Mexicanos ou de Noirs des ghettos (Sears, 1975). En France, les enfants des milieux défavorisés, de familles ouvrières notamment, apprennent, d'emblée, le monde des relations avec le pouvoir politique comme celui du conflit

et de la domination (cf. tableau 13) et rien, ni une bonne situation scolaire, ni l'âge, ni une attitude favorable à l'égard du gouvernement ne suffisent à modifier cette vision pessimiste mais réaliste des choses. Rien sauf peut-être, et c'est un point important, une proximité déclarée à la gauche. Sans doute, même dans ce cas, l'impression d'impuissance continue à être majoritaire, mais le nombre des voix qui déclarent que l'on peut faire quelque chose et gagner augmente (Dehan *et al.*, 1978).

[208]

Tableau 13. –

Représentations des relations entre les gouvernants
et les gouvernés selon le groupe social (enfants français de 10 à 16 ans)
(Dehan, Grunberg, Percheron, 1978) (% par case)

<i>Profession du père</i>	<i>Les gens et le gouvernement ne sont pas d'accord</i>		<i>Contre le gouvernement les gens perdent</i>	
	<i>J</i>	<i>V</i>	<i>J</i>	<i>V⁽¹⁾</i>
Ouvriers	83	81	75	74
Employés	72	87	63	74
Cadres moyens	77	78	62	68
Patrons de l'industrie et du commerce	71	81	62	66
Agriculteurs	68	72	62	57
Cadres supérieurs, professions libérales	64	69	52	55
Ensemble	73	79	63	68

(1) *J* = 10-13 ans ; *V* = 14 ans et plus.

Le développement d'une idéologie est fruit et facteur de socialisation politique. Même dans le domaine où le poids de l'appartenance sociale apparaît le plus lourd, une proximité à la gauche constitue un facteur susceptible de compenser en partie l'effet de la variable de classe.

3. Mécanismes, lieux et facteur de socialisation politique

[Retour au sommaire](#)

Ayant décrit le contenu de la socialisation politique, il nous reste à étudier la mécanique qui la produit : mécanismes et processus eux-mêmes, instances et lieux où elle se développe, facteurs qui la favorisent ou la freinent.

A. MÉCANISMES ET PROCESSUS

Il n'y a pas de processus propres à la socialisation politique. Elle ne représente, avons-nous dit, qu'un aspect d'un phénomène général. Elle se développe de façon concomitante et imbriquée avec les autres dimensions de la socialisation et obéit aux mêmes mécanismes. Seule, la situation particulière du politique dans l'enfance, en accentuant le poids de certaines composantes (importance du verbe par rapport à l'expérience directe par exemple), de certains modes de construction (place du latent et de l'implicite) ou encore de certains agents (rôle de la famille par rapport à celui de l'école) confère une certaine spécificité à la socialisation politique. Cette situation nous autorise à ne pas décrire dans le détail les différents processus de socialisation et à ne les évoquer que pour souligner les formes particulières qu'ils peuvent prendre dans le domaine du politique.

[209]

Toute socialisation s'appuie sur deux processus fondamentaux, la transmission et l'acquisition. La transmission, c'est l'héritage d'un certain capital. Elle constitue le mode essentiel de socialisation au sein de la famille mais aussi, dans une certaine mesure, à l'école. Elle apparaît toujours comme un agent privilégié de la continuité. La transmission peut prendre une forme active et explicite ou, au contraire, plus implicite. Dans le domaine politique, elle fonctionne comme un mode de socialisation particulièrement efficace en ce qui concerne les normes et les valeurs idéologiques. L'acquisition repose, quant à elle, sur l'accumulation et la structuration de faits observés, expérimentés ou appris. Elle constitue un agent possible d'innovation, mais participe aussi à la conservation du passé. Il s'agit d'une démarche inductive qui conduit l'enfant, à partir de la combinaison d'expériences et de savoirs ponctuels, à l'élaboration de schémas de perceptions et de représentations.

Transmission et acquisition s'appuient sur deux mécanismes qui entremêlent leurs effets : la familiarisation et l'inculcation. Les anthropologues culturels (notamment Sapir) et plus récemment des sociologues comme Bourdieu ont parfaitement décrit la socialisation par familiarisation. Elle se définit comme l'imposition douce et insidieuse, par la répétition quotidienne des gestes, de propos et de pratiques de l'arbitraire familial et social. L'enfant en est tour à tour l'acteur ou le spectateur assidu et discret. Dans le domaine politique entendu au sens étroit, la socialisation passe d'abord par l'observation des propos et des pratiques des adultes (commentaires d'évènements, discussion autour des élections et de vote, participation à certaines actions). Néanmoins, certaines expériences peuvent familiariser l'enfant directement avec certaines pratiques politiques (mode de désignation du chef dans la bande des pairs, batailles entre enfants d'écoles ou de milieux sociaux différents, élection des conseils de classe, etc.).

L'inculcation se fonde sur des discours délibérés et des leçons : leçons de morale, de courage ou de civisme mais aussi leçons d'histoire. Qui dit enseignement ne dit pas monopole de l'école. Leçons de morale ou de civisme peuvent être le fait des parents ou d'autres adultes, responsables, notamment, d'autres domaines de socialisation (les catéchistes par exemple). Quant à l'histoire, cela peut être l'histoire

« officielle » telle qu'elle est enseignée à l'école ou telle qu'elle est présentée à la télévision, mais ce peut être aussi l'histoire de la famille racontée, le plus souvent, sans suite, au hasard d'évènements familiaux ou publics. Familiarisation et inculcation ont une composante conservatrice dans la mesure où elles inscrivent le sujet dans une mémoire, dans des usages et des habitudes, mais elles peuvent aussi constituer une préparation délibérée à autre chose et se vouloir instrument de rupture et de contre-culture. Ces pouvoirs d'innovation sont d'autant plus grands que les agents et les lieux de socialisation sont multiples et qu'il appartient à l'enfant de construire la synthèse entre des pratiques et des discours qui ont toutes chances d'être en partie contradictoires.

B. LES MILIEUX DE SOCIALISATION

On a coutume, dans toutes les présentations sur les phénomènes de socialisations politiques, de traiter des « agents » de cette socialisation et d'énumérer les rôles de la famille, de l'école, des médias, des pairs, etc. L'expression d'agent de socialisation [210] nous paraît inexacte. Si elle peut à la rigueur convenir dans le cas des médias qui constituent un instrument de socialisation, elle ne rend qu'imparfaitement compte des rôles de la famille ou de l'école par exemple. Par ailleurs, l'idée d'agent amène immédiatement une question : agent au service de qui ? Il est clair que l'utilisation qui en est faite dans un certain nombre d'études, notamment américaines, laisse supposer qu'il s'agit davantage d'agents au service de la société et de l'ordre établi qu'à celui des socialisés ou des groupes opposés à cet ordre. Le terme d'agent a aussi tendance à globaliser le rôle de la famille, de l'école ou des pairs et à le confier à quelques personnages clefs : les professeurs, les parents. Or, un certain nombre de ces « agents de socialisation » fonctionnent autrement : ils sont des lieux de vie, d'expériences et d'échanges interpersonnels, ils articulent des systèmes plus ou moins étendus de rôles institutionnels et informels, verticaux et horizontaux. Pour toutes ces raisons, nous proposons de remplacer, dans les cas de la famille et de l'école notamment, le concept d'agent de socialisation par celui de lieu de socialisation.

Le rôle de chaque lieu, de chaque agent, de chaque instrument ne peut s'apprécier séparément. La socialisation est un processus qui se déroule dans un milieu entendu au sens de Wallon (1954), c'est-à-dire comme « l'ensemble des circonstances sociales où se poursuivent les existences individuelles ». La notion de milieu renvoie à l'idée d'un espace à trois dimensions, temporel, spatial et humain. La socialisation est inscription dans le passé, se déroule à un moment donné, prépare à l'avenir ; la socialisation se situe sur un territoire physique délimité et déterminé ; la socialisation résulte d'une série d'échanges avec des individus d'âge et de statuts différents. Le milieu de socialisation représente l'emboîtement des lieux, des circonstances et des individus qui interviennent dans l'existence quotidienne de l'enfant.

Faute de place, nous limiterons notre analyse, ici, aux deux lieux les plus souvent étudiés, la famille et l'école, et à celui qui, au contraire, semble le plus négligé : le contexte.

1. La reproduction familiale et ses limites

De tous les lieux de socialisation, la famille est, avec l'école, le plus étudié. C'est aussi celui dont le rôle est présenté comme le plus fondamental.

L'influence des études de sociologie électorale sur les premières recherches dans le domaine de la socialisation politique a conduit à privilégier le domaine des préférences idéologiques/partisanes. Pour la facilité de l'exposé, c'est à partir de cet exemple que nous essaierons de faire le point sur la famille comme lieu de socialisation.

Les études sur la transmission des préférences politiques montrent que celle-ci est, partout, d'ampleur comparable. Quand on analyse la distribution des préférences des enfants en fonction de celles de leurs parents, on mesure des taux d'association (*tau b*) situés, dans tous les pays, entre .40 et .60 (Jennings *et al.*, 1979 ; Jennings, Niemi, 1974 ; Percheron, 1977, 1982). À âge égal (16-18 ans), ils sont par exemple de .61 aux États-Unis et de .44 en France (Percheron, Jennings, 1981). Les valeurs prises par ces taux d'association traduisent un bon degré de transmission des préférences politiques au sein de la famille non seulement aux États-Unis, mais contrairement à certaines hypothèses

avancées, dans tous les pays, y compris la France. [211] (Converse, Dupeux, 1962 ; Percheron, Jennings, 1981). En règle générale, l'identité parfaite des choix entre parents et enfants ¹⁰ se situe aux alentours de 40 à 50 % (43 % aux Pays-Bas, 49 % en Grande-Bretagne, 44 % aux États-Unis, 50 % en Allemagne, 53 % en Autriche – Jennings *et al.*, 1979 –, 43 % dans le cas de la France – Percheron, 1977). Les familles transmettent d'autant mieux leurs préférences que celles-ci sont plus affirmées. Ainsi, dans le cas de la France, la proportion de choix identiques passe de 37 % pour le centre à 43 % pour la droite et 47 % pour la gauche ; au sein même de la gauche, l'identité des choix entre générations se situe à 42 % quand les parents sont socialistes et à 65 % quand ceux-ci sont communistes (Percheron, 1977). Par ailleurs, on observe dans tous les pays des échanges d'une génération à l'autre entre toutes les tendances politiques et non des glissements unidirectionnels, s'effectuant, par exemple, de la droite vers la gauche. Néanmoins, dans la plupart des cas, l'évolution tend à se faire dans ce sens (Jennings *et al.*, 1979 ; Percheron, 1977). Le phénomène varie en intensité suivant les pays : il est peu marqué en France, aux États-Unis et en Grande-Bretagne mais particulièrement sensible en Italie (cf. tableau 14) (Oppo, 1973). Le phénomène tend à indiquer l'existence d'une norme de gauche chez les jeunes sans que l'on sache si on observe là un effet de génération ou d'âge.

La transmission se fait de façon sensiblement égale entre père et enfant ou entre mère et enfant (Jennings, Niemi, 1968, 1974 ; Percheron, 1977). Toutes les études sur

¹⁰ Les coefficients d'association de type tau *b* ou *y* prennent en compte l'ensemble de la distribution des positions des parents et des enfants ; la diagonale ne considère que les positions identiques des parents et des enfants. En cas de reproduction parfaite, tous les enfants adoptent les mêmes positions que celles de leurs parents et la diagonale représente 100 % des cas ; on peut, d'autre part, calculer à partir des effectifs théoriques des cas la valeur que prendrait la diagonale en cas de reproduction aléatoire. Pour apprécier la valeur de la diagonale observée, il convient de la conférer à la valeur qu'elle prendrait dans le cas d'une reproduction parfaite ou d'une reproduction aléatoire. Dans le cas de la reproduction des préférences idéologiques et partisans en France, les valeurs sont respectivement : de 100 % dans le cas d'une reproduction parfaite, de 27 % dans le cas d'une reproduction aléatoire, de 43 % dans le cas de la reproduction observée.

Tableau 14. –
Préférences partisans des jeunes Italiens
en fonction de celles de leur père (Oppo, 1973)

% ↓	<i>Préférences partisans du père</i>				
	<i>Gauche</i>	<i>Centre gauche</i>	<i>Centre</i>	<i>Centre droit</i>	<i>Droite</i>
<i>Préférences partisans des enfants</i>					
Partis de gauche	80	25	11	4	2
Partis de centre gauche	6	46	15	26	22
Partis de centre	12	26	71	7	30
Partis de centre droit	2	3	2	57	10
Partis de droite			1	4	24
	(113)	(94)	(213)	(46)	(29)

[212]

la socialisation politique conduisent, du reste, à réhabiliter le rôle de la mère en ce domaine et à infirmer les hypothèses d'un partage des rôles au sein de la famille, notamment dans le domaine politique. Dans le cas de la France, par ailleurs, on observe des différences peu sensibles dans les niveaux de transmission entre parents et enfants selon le groupe social ou le degré d'intégration religieuse des parents. Ouvriers ou cadres supérieurs, catholiques pratiquants réguliers et sans religion ont des chances sensiblement égales de transmettre leurs préférences idéologiques à leurs enfants (Percheron, 1980).

Il existe pourtant des conditions qui tendent à favoriser la reproduction des préférences idéologiques au sein de la famille. On peut résumer les plus importantes d'entre elles dans les cinq points suivants :

1) La transmission se fera d'autant mieux que les parents ont des capacités plus grandes à transmettre un message. Cette capacité peut être culturelle : dans le cas de la France, la proportion de choix identiques entre parents et enfants passe de 43 % quand les deux parents ont un niveau d'instruction primaire à 63 % quand ils ont tous les deux fait des études supérieures. L'effet de la variable du niveau

d'instruction joue dans tous les groupes sociaux (Percheron, 1977) ; cette capacité peut être politique. On peut la mesurer à partir de l'intérêt pour la politique : on observe que l'identité des choix passe de 51 % à 64 % selon que l'intérêt des parents pour la politique est faible ou fort. Cette variable joue quel que soit le milieu social (un fort degré d'intérêt pour la politique fait passer l'identité des choix de 50 à 58 % en milieu ouvrier et de 49 % à 67 % dans les familles de cadres supérieurs). On peut aussi la mesurer à partir de la proximité idéologique, notamment à la gauche : 47 % des parents de gauche ont des enfants de gauche (64 % des parents cadres supérieurs, 45 % des parents ouvriers), 43 % des parents de droite ont des enfants de droite (48 % des parents cadres supérieurs, 35 % des parents ouvriers). On peut observer un cumul des effets de ces variables. Dans le cas d'une compétence définie par une proximité à la gauche et un fort intérêt pour la politique, 71 % des parents ouvriers, 83 % des parents cadres supérieurs ont des enfants affirmant, comme eux, une proximité à la gauche (Percheron).

2) La transmission sera d'autant plus réussie que les choix des parents seront plus visibles et mieux perçus par les enfants (Tedin, 1974). Dans le cas de la France, on observe que le taux d'association entre les préférences des parents et des enfants passe de .13 quand les enfants ne savent pas situer leurs parents sur un axe gauche-droite à .62 quand ils peuvent le faire avec exactitude (Percheron, Jennings, 1981).

3) La transmission sera d'autant plus réussie que les enfants formeront leurs préférences dans un milieu homogène. Cette homogénéité peut exister entre la famille et l'environnement (Dupoirier, Percheron, 1975 ; Percheron, 1982 ; Campbell *et al.*, 1954). En 1952, à Détroit, ville démocrate, 84 % des pères démocrates avaient des enfants démocrates, 51 % des pères républicains, des enfants républicains (Hyman, 1959). L'homogénéité est essentielle au sein même du couple des parents (Jennings, Niemi, 1974 ; Percheron, 1977). Dans le cas de la France, en cas [213] d'hétérogénéité, on peut observer (cf. tableau 15) que les préférences de la mère valent celles du père, à condition qu'elles se manifestent en faveur de la gauche.

Distribution des préférences idéologiques des enfants français (13-18 ans)
selon le degré d'homogénéité des préférences idéologiques des parents
(Percheron, 1977)

% --->	Sans réponse	Gauche	« Centre »	Droite	Effectifs
Deux parents de gauche	15	59	23	3	179
Père de gauche, mère de droite ou du « centre »	27	34	25	14	119
Père de droite, mère de gauche ou du « centre »	27	31	29	13	110
Deux parents de droite	19	13	22	46	186

4) Nous avons dit que la transmission était d'un niveau sensiblement égal entre les milieux sociaux. Cette situation cache cependant de grandes disparités au sein de chaque groupe et entre les groupes, selon que certaines variables, comme le degré d'intégration religieuse, la proximité idéologique, le niveau d'instruction, l'intérêt pour la politique cumulent ou compensent leurs effets. Le niveau de transmission est le plus faible dans les familles de milieux défavorisés où les parents ont un faible niveau d'instruction, sont catholiques pratiquants et affirment des proximités à la droite. Inversement, la transmission est à son degré maximum dans les familles de milieux privilégiés, où les parents possèdent un haut niveau d'instruction, se déclarent sans religion, affichent des proximités à la gauche.

5) La socialisation politique, nous l'avons dit, n'est pas un processus unidirectionnel. Les attributs socio-culturels des enfants et des parents (degré d'intégration religieuse, situation scolaire) combinent leurs effets. Dans le cas de la variable religieuse, par exemple, les proximités à la gauche des enfants sont majorées chaque fois que ceux-ci sont moins pratiquants que leurs parents (cf. fig. 1) (Percheron, 1981, 1982).

Énoncer les conditions qui favorisent la transmission des préférences idéologiques entre les parents et les enfants, c'est aussi en marquer les limites. Ces dernières ressortent mieux si on compare la reproduction en ce domaine et dans d'autres, politiques ou non. Dans

tous les pays où l'on dispose des données nécessaires, les situations apparaissent semblables et peuvent se résumer dans les trois points suivants :

1) La transmission des préférences idéologiques/partisanes est toujours moins bonne que celle des appartenances et des pratiques religieuses. Cela est vrai en pays catholiques et protestants (Jennings *et al.*, 1979 ; Percheron, 1982). Dans le cas de l'Allemagne, le niveau d'identité des pratiques religieuses au sein de la famille est de 55 % (50 % pour les préférences politiques), aux Pays-Bas, il est de 56 % (43 % pour les préférences politiques), en France, il est de 66 % (contre 56 % pour les préférences politiques).

[214]

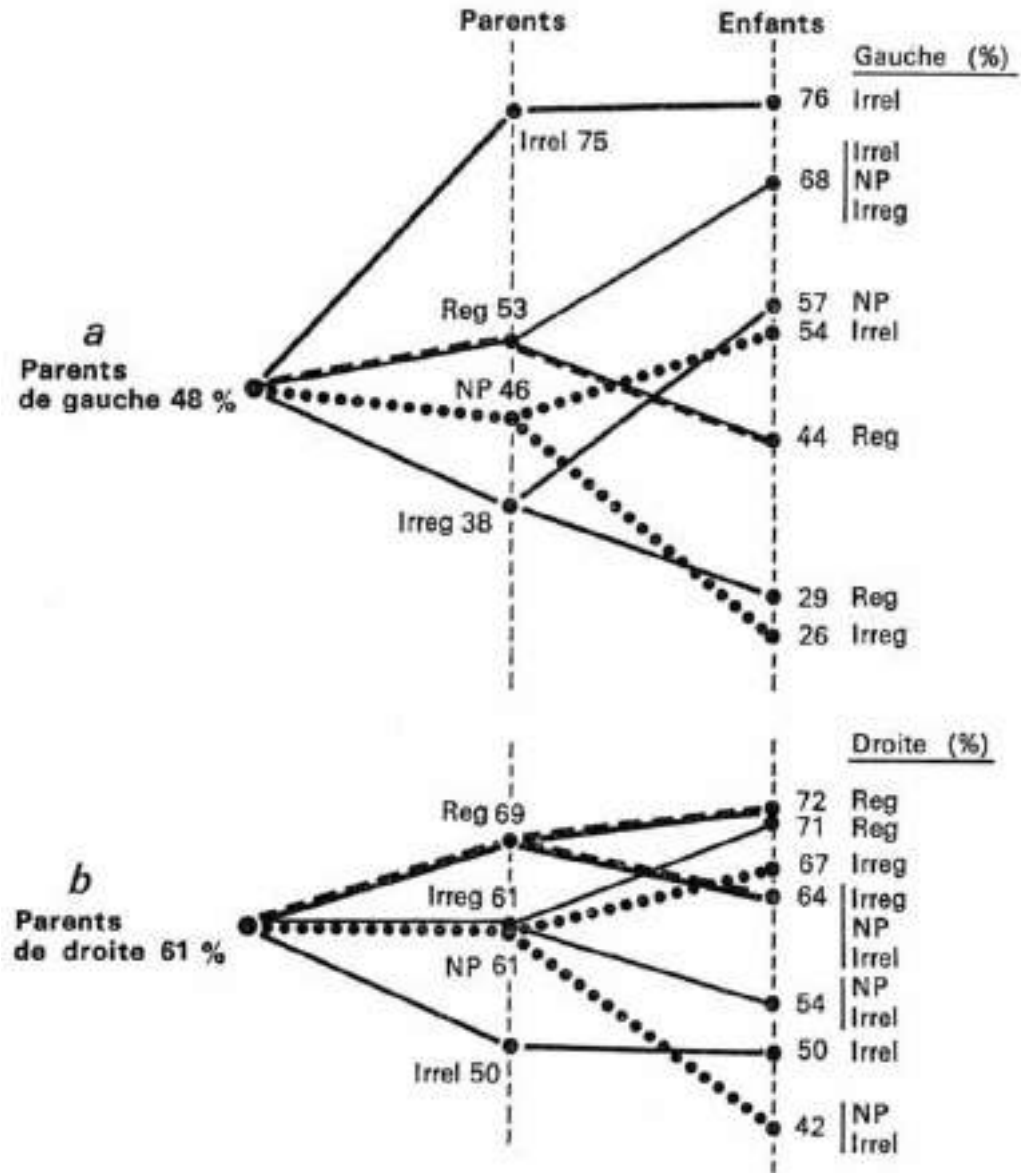


FIG. 1. – Proximités idéologiques des enfants en fonction des proximités idéologiques de leurs parents et en fonction du degré d'intégration religieuse des parents et des enfants

2) *La* transmission des préférences idéologiques et partisans est toujours supérieure à celle des opinions ou des attitudes sur des problèmes politiques particuliers (Jennings, Niemi, 1974 ; Jennings *et al.*, 1979).

3) La transmission des préférences idéologiques et partisans est toujours supérieure à celle des attitudes et des pratiques dans d'autres domaines socio-culturels (Percheron, 1980, 1982 ; Jennings, Niemi, 1974). Dans le domaine de la libéralisation des mœurs, par exemple, on observe, dans le cas de la France, un véritable phénomène de génération. En ce domaine, la similitude des attitudes entre parents et enfants n'est forte que si les parents eux-mêmes appartiennent – c'est une minorité – à des milieux aux mœurs déjà « libérées ».

[215]

Ces observations permettent d'opposer, en définitive, deux domaines, celui des préférences idéologiques partisans et des pratiques religieuses où le modèle qui prévaut est celui de la continuité et de la reproduction, celui des pratiques et des mœurs quotidiennes où un schéma de rupture semble l'emporter. Le contraste entre ces deux situations permet de reposer le problème des modes de transmission au sein de la famille. Pratiques religieuses, normes et pratiques de la morale quotidienne se forment selon des schémas très proches : la familiarisation se double d'un enseignement délibéré et explicite. L'une de ces dimensions est celle où le degré de transmission est le meilleur, l'autre celui où il est le plus mauvais. En revanche, les préférences idéologiques constituent un des domaines où implicite et non-dit sont de rigueur. Elles se reproduisent pourtant assez bien en définitive. Familiarisation et inculcation explicites ne sont pas des gages suffisants d'une transmission réussie. Plus que le mode de socialisation semble donc compter la place occupée par la dimension dans le système des représentations, des normes et des attitudes du sujet (Rokeach, 1960 ; Fichter, 1956). Tout se passe comme si les parents parvenaient, quoi qu'il arrive, à mieux transmettre le centre que la périphérie de leurs systèmes de valeurs et de normes. Tout le problème est alors de savoir quels sont à terme les éléments les plus importants pour une transmission réussie et une continuité assurée. La plasticité et les transformations des pratiques permettent-elles d'assurer, malgré tout, le maintien du noyau culturel central ? ou sont-elles les premiers signes d'un effritement et d'une remise en question de ce même noyau ?

2. *La place et le rôle de l'école*

L'école constitue le deuxième lieu important de la socialisation politique. Par tradition (influence de la philosophie et de la sociologie, mais aussi de la psychologie scolaire), l'influence et le rôle de l'école dans la socialisation de l'enfant ¹¹ l'un des plus et des mieux étudiés. Il n'est pas question, ici, de reprendre le débat sur l'école comme lieu et agent de reproduction des inégalités sociales. Nous savons et avons déjà dit que l'inégalité du savoir entraîne des inégalités dans la formation d'une compétence savante en politique. Nous entendons limiter nos analyses aux effets les plus directs de l'école sur la socialisation politique entendue au sens étroit. L'école exerce une triple influence, par l'intermédiaire du contenu de l'enseignement, par l'initiation à certaines formes de participation, par l'apprentissage de certains types de relation de pouvoir.

Le contenu de l'enseignement d'abord. L'école représente le lieu, par excellence, d'acquisition d'un certain savoir, d'une certaine compétence. Encore faut-il entendre la notion de contenu de façon très large et ne pas la limiter à certaines matières spécialisées, comme notamment l'éducation civique et l'histoire¹². L'idée de contenu renvoie à l'ensemble des messages présents de façon plus ou moins explicite dans toutes les matières enseignées ; elle recouvre aussi la forme même donnée à ces enseignements selon le type de l'établissement où ils sont dispensés. Depuis longtemps déjà, certains [216] auteurs anglais (Wilkinson, 1964) ont affirmé qu'il n'était pas besoin d'un enseignement spécialisé pour former les citoyens. La ségrégation établie par la fréquentation ou non des *high school* suffisait à transmettre l'essentiel en apprenant aux uns à commander et aux autres à obéir. De ce point de vue, il est révélateur que la démocratisation de l'enseignement en Grande-Bretagne ait immédiatement entraîné de grands débats sur la nécessité d'un enseignement civique et sur le contenu qu'il convenait de lui donner (Tapper, 1976 ; Tapper, Salter, 1978 ; Brennan, 1981). Les travaux

¹¹ Althusser (1970) oppose « les savoir-faire enrobés dans l'idéologie dominante » comme les mathématiques, la lecture et le français et l'idéologie « à l'état pur » que représentent la morale et l'éducation civique.

récents de sociologie de l'éducation, aux États-Unis et en France, ont également montré à quel point la carte scolaire, les orientations et les filières, le langage utilisé pour enseigner, le système des examens renforçaient l'inégalité entre les citoyens dans tous les domaines requérant une compétence savante de type scolaire (Segré, 1976 ; Baudelot, Establet, 1971 ; Bourdieu, Passeron, 1964, 1970 ; Bowles, Gintis, 1976).

Par ailleurs, on sait qu'influencer les programmes et le contenu des manuels représente un des moyens les plus anciens et les plus connus aux mains des gouvernements désireux de façonner le citoyen de demain. On connaît l'obligation faite autrefois en France d'utiliser le Nouveau Testament pour alphabétiser les jeunes protestants. Plus près de nous, on sait que le développement du civisme républicain de la III^e République, composé de morale sociale et d'exaltation du sentiment national (Caspard *et al.*, 1981), faisait feu de tout bois : textes de morale et de civisme, manuels d'histoire montrant, au-delà des événements, la permanence d'un fil directeur « républicain » (Ferro, 1981 ; Landowski, 1970), livres de lecture, livres de géographie plantant le décor d'un destin historique, etc. L'école de la III^e République est un cas exemplaire mais pas unique, ni même dépassé. On sait l'importance accordée aux États-Unis au cours d'éducation civique et l'oubli d'une histoire qui, aime-t-on à répéter, « reste à faire », pour assurer le fonctionnement du *melting pot* (Merriam, 1931). On connaît les études éparses mais significatives sur l'image que Cuba ou la Chine cherchent à donner d'eux-mêmes et de leurs ennemis à travers les livres de classe, y compris les livres d'arithmétique. Des recherches comme celles de Mollo (1970) ou de Jean (1984) montrent, par ailleurs, que les livres de lecture tendent à proposer une image de la société qui favorise le maintien de l'ordre établi et d'une société traditionnelle.

Les études décrivant le contenu des manuels et des programmes sont plus nombreuses que celles qui tentent d'en mesurer les effets sur les enfants. Néanmoins, dans le domaine de l'éducation civique, certaines études comme celles de Litt (1963), de Jennings, Langton (1974), de Torney *et al.* (1975) apportent quelques enseignements. Torney *et al.*, comparant une dizaine de pays entre eux, concluent que les enfants ne sont pas plus « démocrates » dans les pays où un enseignement civique est dispensé que dans les autres. Litt, Jennings et Langton nuancent ces observations. Pour eux, l'enseignement civique ne produit quelque effet

que dans les milieux où les enfants ne peuvent trouver ailleurs, dans leurs familles notamment, les bases nécessaires à la connaissance des institutions. Litt note le décalage qui semble, dès lors, s'instaurer entre une connaissance abstraite et formelle des institutions et l'observation des pratiques quotidiennes.

L'école, par ailleurs, représente un lieu d'apprentissage de certains mécanismes et de certaines pratiques proches de celles de la vie politique (participation à la vie [217] de la classe, élections de conseils de classe, etc.). Des études comme celles d'Almond et Verba (1963) ont souligné, à partir de données comparatives, l'efficacité de la participation à la vie scolaire comme préparation à la vie politique. Ils en avaient même tiré argument pour prêter plus d'influence à l'école qu'à la famille dans le domaine de la socialisation politique. Le débat n'est pas tranché sur ce point. Des études menées dans le cadre de la France (Dehan, Percheron, Barthélémy, 1980) montrent, en tous les cas, que les élections en milieu scolaire n'échappent pas aux pesanteurs sociologiques les plus générales. La désignation des candidats, les motivations du choix se fondent sur des critères d'affinités sociales qui reproduisent, notamment, les règles sociologiques mises en évidence dans le choix du conjoint.

La dernière influence de l'école s'exerce par l'apprentissage de certaines formes de relations sociales : rapports horizontaux entre pairs, rapports verticaux de deux types : institutionnels dans le cadre de la classe et informels dans l'ensemble des échanges entre adultes et enfants en dehors de la classe. Selon les cas, l'apprentissage de ces relations verticales aidera au développement d'attitudes de participation, ou au contraire de soumission et d'aliénation. Plusieurs facteurs freinent ou renforcent l'influence de l'école : l'homogénéité du système d'autorité dans la famille et à l'école ou, en tous les cas, l'adhésion des parents au système d'autorité en vigueur à l'école ; l'affinité entre les systèmes de valeurs et d'opinions des enseignants et des parents, et des enseignants et des élèves (notamment les plus âgés) ; l'attitude des enfants à l'égard de l'institution scolaire et leur situation scolaire. Des études récentes soulignent l'importance de ces derniers facteurs. Testanière (1967) montre que le chahut traditionnel était, en fait, une marque de l'acceptation du système scolaire alors que les nouvelles formes de chahut, de type anomique, sont le signe d'une mauvaise intégration scolaire des couches sociales mal préparées à

l'enseignement secondaire. Des études menées en Grande-Bretagne (Willis, 1978) vont jusqu'à affirmer que les formes violentes de rejet de l'institution scolaire par les jeunes des milieux les plus défavorisés ont pour fonction de préparer leur intégration dans le milieu professionnel qui sera le leur. L'enquête de Paty (1980) montre que le rejet de l'institution scolaire augmente avec l'âge (16 % en classe de sixième, 33 % en classe de troisième) et qu'il est surtout le fait des élèves des milieux défavorisés en mauvaise situation scolaire (en classe de troisième, 28 % des élèves des milieux favorisés rejettent l'institution scolaire contre 90 % chez des élèves des milieux défavorisés en retard dans leurs études). L'enquête de Dehan-Percheron déjà citée (1980) permet d'observer que ce rejet touche toute forme de participation à la vie de l'établissement.

Au bout du compte, tout se passe comme si, dans le domaine politique, l'influence de l'école se traduisait de deux façons : l'acquisition d'une compétence savante et souvent formelle, la familiarisation avec certains mécanismes de participation pour les enfants des milieux privilégiés et les élèves en bonne situation scolaire ; l'apprentissage, en revanche, par les enfants des milieux défavorisés en mauvaise situation scolaire, de situations d'inégalités et de moyens anormaux de contester un système qui les relègue.

[218]

3. Le contexte

L'influence du contexte physique, socio-culturel, politique sur la socialisation politique, rarement étudiée, est décisive. On peut décomposer cette variable en cinq sous-dimensions. La première composante, la plus évidente, c'est la nature et la taille du lieu de résidence de la famille. Un des reproches les plus fréquemment adressés aux études américaines des années cinquante-soixante était de n'avoir porté que sur des populations urbaines. Le reproche était justifié. Les études menées en France (Percheron, Subileau, 1978) font apparaître, sur certaines dimensions, des oppositions entre ville et campagne et entre villes de tailles différentes, aussi grandes qu'entre classes sociales : un enfant d'ouvrier vivant en milieu rural forme des

représentations du politique aussi éloignées de celles d'un enfant d'ouvrier parisien que ne le sont ces dernières des représentations du politique d'un enfant de cadre supérieur. On ne peut réduire ces oppositions, et c'est le deuxième point, à des problèmes de taille du lieu de résidence. Il s'agit davantage, souvent, d'insertion des enfants dans des systèmes culturels ayant leurs traditions politiques et historiques propres. En France, on observe de grandes différences selon que les enfants vivent dans des régions à forte tradition catholique ou non. En Italie (Oppo, 1973), les écarts introduits par la variable régionale (en l'occurrence les régions de Bari, Nuoro et Milan) priment toutes les autres, et celle-ci renvoie à la diversité de longues traditions sociales et politiques.

La nature et l'état du développement économique de la commune ou de la région dans lesquelles vit l'enfant représentent la troisième composante du contexte à prendre en compte. C'est bien entendu l'opposition entre régions d'activités agricoles ou industrielles, entre régions de petites ou de grosses entreprises, de petites ou de grosses propriétés, entre industries au développement récent ou non, etc. Mais c'est aussi l'opposition entre régions en situation d'expansion et de régression économique. Comme l'a montré Gunnel Gustafsson (1972, 1974) à propos de la Suède, les attentes des enfants à l'égard du système politique, leurs représentations des institutions et de leur fonctionnement, leur perception de leur futur rôle de citoyens varient selon que la région connaît une bonne ou une mauvaise situation économique. De la même façon, l'étude américaine réalisée dans la région des Appalaches (Jaros *et al.*, 1968) souligne à quel point l'état de régression économique d'une région bouleverse toutes les perceptions et les représentations du politique chez les enfants.

La quatrième dimension, étroitement liée aux deux précédentes, c'est la composition sociale et ethnique de l'environnement. Selon que le groupe de l'enfant sera majoritaire ou minoritaire, en situation de dominant ou de dominé, d'un point de vue socio-culturel, l'enfant ne formera pas son identité politique dans les mêmes conditions et le poids respectif des identifications négatives ou positives variera. On observe, par exemple, qu'un enfant d'ouvrier prendra en charge son identité ouvrière et les actions politiques menées par sa classe d'autant plus fréquemment que son groupe social est plus nombreux dans le lieu où il réside (Percheron, Subileau, 1978). De la même façon, on sait qu'aux

États-Unis, la radicalisation des attitudes des jeunes noirs est particulièrement forte dans les ghettos urbains (Sears, 1969 ; Sears, McConahay, 1973).

[219]

La nature du contexte politique représente la dernière composante à prendre en compte. Nous avons déjà souligné l'importance de l'homogénéité entre les préférences des parents et la tendance politique du contexte dans la transmission des préférences idéologiques entre parents et enfants. Nous avons montré, dans le cas de la France (Percheron, Dupoirier, 1975), que les enfants développent d'autant plus fréquemment des proximités à la gauche ou à la droite que le contexte apparaît comme plus marqué à gauche ou à droite. Mais il faut aller plus loin. Nous avons observé que le vocabulaire des enfants proches de la gauche ou de la droite n'était pas le même selon que le contexte lui-même était de gauche ou de droite (Percheron, 1974). Cette contamination des vocabulaires souligne qu'une même identité politique, de droite ou de gauche, peut prendre des contenus sensiblement différents selon qu'elle se développe dans une situation où cette tendance politique tend ou non à être dominante. Il faut encore ajouter que l'influence de la nature du contexte politique ne joue pas sur les seules préférences idéologiques, mais sur l'ensemble du système des attitudes. On peut montrer, par exemple, que les enfants tendront à afficher plus fréquemment des attitudes nationalistes dans un contexte politique dominé par la droite (Percheron, Dupoirier, 1975).

Nous avons, analytiquement, dissocié les diverses composantes du contexte, mais c'est leur combinaison qui constitue la véritable texture de l'environnement. Les conditions favorables au développement des attitudes politiques ne sont pas partout identiques. Dans le cas de la France, on a montré que la formation des représentations politiques était favorisée en milieu rural par un fort degré d'intégration religieuse et une proximité à la droite, mais en milieu urbain, par l'absence de religion et une proximité à la gauche (Percheron-Subileau, 1978). C'est une fois encore retrouver un problème d'homogénéité. Le cumul d'attributs contextuels ou personnels de même sens, en entraînant le renforcement des effets de chaque variable, crée des conditions particulièrement favorables à certaines formes de socialisation politique.

C. LES FACTEURS INDIVIDUELS

Ayant décrit les principaux lieux de socialisation politique, il nous reste à présenter les facteurs individuels qui interviennent dans le cours de ces processus. Ces facteurs sont de plusieurs types. Certains attributs comme la classe sociale n'appartiennent à l'enfant que par procuration, en somme. L'enfant n'est pas ouvrier ou cadre moyen, mais enfant d'une famille où le père a telle profession, où le père et la mère ont telles professions. Le plus souvent, c'est la profession du père qui décide de l'appartenance sociale qui lui est affectée. D'autres attributs comme l'appartenance religieuse sont en quelque sorte partagés. Parents et enfants possèdent leur propre système de croyances et de pratiques ; il y a souvent, mais pas toujours, accord entre les uns et les autres. D'autres attributs, enfin, appartiennent en propre à l'enfant : ce sont son âge, son sexe, sa personnalité.

[220]

1. Classe sociale et religion

Nous avons déjà beaucoup parlé, au fil de cet exposé, de l'influence de la classe sociale et de l'appartenance religieuse, et il ne nous semble guère possible de reprendre ici l'ensemble des observations déjà faites ni même de dresser le tableau des univers politiques des enfants de chaque classe sociale. Nous nous limiterons donc à quelques observations générales.

Si on voulait résumer l'influence de l'appartenance sociale, on pourrait dire, en premier lieu, que celle-ci est décisive mais pas univoque. Du point de vue de la socialisation politique, cela n'a guère de sens de parler des enfants d'ouvriers, des enfants de cadres supérieurs ou de cadres moyens. Nous l'avons déjà dit, une famille d'ouvriers vivant en milieu rural, appartenant peut-être à une première génération ouvrière, a peu de choses en commun avec une famille ouvrière vivant en ville et dans un milieu à majorité ouvrière. Derrière une même étiquette, ouvrier, cadre supérieur, employé, se cachent des

niveaux d'instruction différents, des appartenances religieuses différentes, des niveaux de revenus différents, des degrés de politisation différents.

Il faut observer, en deuxième lieu, que la variable « classe sociale » n'est pas toujours celle qui produit les plus grands effets. Dans le cas de la France, les proximités idéologiques à la gauche ou à la droite discriminent souvent plus fortement les attitudes des enfants que leur groupe social d'origine. Il en va de même, dans certains cas, de la variable du lieu de résidence. Il apparaît clairement, par ailleurs, que l'appartenance sociale ne pèse pas d'un même poids sur toutes les dimensions de la socialisation politique. Les parents transmettent tous aussi bien (ou aussi mal), quelle que soit leur classe sociale, leurs préférences idéologiques à leurs enfants. En revanche, on observe des différences sensibles sur toutes les dimensions à composante cognitive.

La dernière observation serait pour souligner que la socialisation politique ne conduit pas à un effacement des différences sociales, au sein des nouvelles générations. La similitude des degrés de transmission des préférences idéologiques conduit à la reproduction d'ensemble de leurs distributions. Les glissements à gauche que nous avons observés touchent tous les groupes sociaux, même s'ils semblent un peu plus sensibles chez les enfants d'employés et de cadres supérieurs. Les transformations des attitudes de la nouvelle génération par rapport à celles de leurs parents, sur les autres dimensions politiques ou socio-culturelles, s'observent dans tous les groupes sociaux. Il y a déplacement des différences et non-rétrécissement des écarts entre les groupes sociaux.

Du point de vue de la religion, la situation se présente de façon beaucoup plus simple et peut se résumer ainsi : 1) L'appartenance religieuse et le degré de pratique constituent le segment des systèmes de valeurs, d'attitudes et de comportements qui se transmet le mieux d'une génération à l'autre, même si le degré de pratique diminue fortement chez les enfants. On peut, du reste, noter qu'à la différence de ce qui se produit pour les préférences idéologiques, il s'agit, ici, pour l'essentiel de glissements à sens unique, vers toujours moins de pratique ; 2) À degré de pratique égal, on constate les mêmes relations entre le degré de pratique religieuse et les opinions et les attitudes politiques dans les deux générations. On peut ajouter que cette similarité [221] des effets produits par la religion ne s'observe que dans

le domaine du politique (Percheron, 1982) ; 3) L'influence de la variable religieuse s'exerce doublement : à travers le degré d'intégration religieuse des parents, à travers aussi celui des enfants. Comme nous l'avons déjà noté, en cas de moindre pratique de la part des enfants, la fréquence des prises de positions libérales et les préférences pour la gauche se trouvent augmentées (Percheron, 1982).

2. L'âge

Les premières recherches conduites sur les phénomènes de socialisation ont porté sur de jeunes adultes ou sur de « vieux » adolescents (cf. l'enquête sur les 16-24 ans en France, Duquesne, 1963, ou celle de Hyman, 1959). L'un des premiers enseignements de ces études a consisté à découvrir que l'essentiel de la socialisation se déroulait bien avant. Peu à peu on a descendu l'échelle des âges. La difficulté à mettre en relation les opinions et les comportements des enfants avec ceux des adultes a conduit récemment à un mouvement inverse.

Les études systématiques sur les effets de l'âge (Connell, 1971 ; Adelson, 1971 ; Stevens, 1982 ; Percheron, 1974) ont mis en évidence, en réalité, trois phénomènes décisifs : le premier est le caractère flou et artificiel du concept d'âge, que celui-ci soit mesuré par l'année de naissance ou par la classe (scolaire) dans laquelle se trouve l'enfant. L'âge doit être considéré comme un substitut commode d'un ensemble complexe de phénomènes liés au développement psychosocial de l'enfant. Le deuxième enseignement, lié au précédent, c'est que la socialisation ne représente pas un processus continu et régulier d'enrichissement et d'accumulation. La socialisation politique procède par périodes, ou si l'on préfère par stades. Troisième et dernier point, les stades de socialisation politique ne sont pas spécifiques, mais suivent et dépendent étroitement du stade du développement psychosocial.

La notion de stade implique les idées de palier et de remise en question. Encore faut-il préciser que si le monde de l'enfant se modifie d'un stade à l'autre, il ne devient pas autre ; l'enfant ne passe pas d'un ensemble d'opinions et d'attitudes à n'importe quel autre ensemble

d'opinions et d'attitudes. Les dimensionalisation sont différentes, les premières connaissances peuvent perdre de l'importance face à des informations nouvelles, mais elles demeurent et continuent à trouver place dans le nouvel ensemble. Le changement, par ailleurs, n'est jamais brutal. Acquisitions, raisonnements, synthèse se préparent, se construisent progressivement ; on passe à un stade nouveau au-delà d'un certain seuil de changement, mais ce changement peut être d'ordre quantitatif ou qualitatif.

La socialisation politique, avant l'âge adulte, peut être découpée en quatre grandes périodes : avant 7-8 ans, entre 8-9 et 10-11 ans, entre 11-12 ans et 13-14 ans, après 15-16 ans. Le chevauchement des âges indique que le passage d'un stade à l'autre peut varier en fonction des caractéristiques individuelles du sujet, du sexe, du milieu social, des circonstances. Ces quatre paliers de socialisation sont marqués par trois temps forts du développement de l'enfant. 7-8 ans correspond au passage du stade de la pensée prélogique. Avant ces âges, on trouve chez l'enfant (Connell, 1971 ; Stevens, 1982) certaines notions politiques, mais à l'état épars. Après le passage [222] à une forme de pensée prélogique, ils deviennent capables d'organiser les éléments déjà acquis et ceux qu'ils continuent d'acquérir mais ils le font en fonction d'un absolu : leur point de vue propre. C'est le stade, comme l'a dit Piaget, de l' « assimilation déformante du réel au moi » (Piaget, 1964, p. 32). C'est un stade décisif pour la formation des identifications et de l'identité politique du sujet. C'est le moment où l'enfant se montre le plus absolument français ou américain, le moment où il se déclare, sans hésiter, démocrate ou républicain. C'est une période, par ailleurs, où l'enfant développe une vision très hiérarchisée du monde. Il ordonne tous les rôles politiques qu'il peut connaître selon des relations de dépendance et de soumission.

Vers 11-12 ans se situe le temps le plus important, pour la socialisation politique, du développement psychosocial de l'enfant : le passage au stade de la pensée hypothético-déductive. La pensée de l'enfant se desubjectivise et atteint, comme l'écrit Piaget (1967), « un état de relativisme objectif dans lequel la pensée dégage de ses objets des relations multiples susceptibles de permettre la généralisation des propositions et la mise en réciprocité des points de vue » (Piaget, 1967, p. 110). L'enfant peut désormais entrer dans les points de vue de ses interlocuteurs ; il peut manier des concepts abstraits, raisonner, saisir la

pluralité et la relativité de toutes les opinions. Parallèlement, il possède une maîtrise plus grande pour structurer et ordonner ses connaissances et ses croyances. Sur le plan politique, c'est l'âge où l'identité nationale perd de son importance ou se transforme en nationalisme ; l'âge où les représentations du système politique se diversifient et perdent, quand elles en avaient, leurs couleurs idéales ; c'est l'âge encore où les identifications partisans deviennent préférences personnelles et où les proximités idéologiques se fondent sur un contenu. C'est l'âge enfin du maniement des grands principes et des grandes idées.

La dernière période critique pour le développement social de l'enfant correspond au moment de la puberté. C'est l'âge, nous y reviendrons, où s'affirment certaines différences entre garçons et filles. Après ce dernier stade (vers 15-16 ans), connaissances et attitudes de l'adolescent n'évoluent plus en fonction de son propre développement psychosocial, mais au gré des expériences qui conduisent peu à peu à l'installation de l'adolescent dans l'âge adulte.

En définitive, du point de vue de la socialisation politique, la période décisive court entre 10-11 ans et 16 ans. La première socialisation s'achève à cet âge. Cela ne signifie pas que tout est dit et joué. Mais il s'agit ensuite de réorganisations, de transformations, de compléments, et non plus de la construction initiale du système des connaissances, des opinions et des attitudes politiques.

3. Le sexe

Étudier, de façon globale, l'influence du sexe sur les phénomènes de socialisation politique n'a guère de sens. Les effets se modulent selon le milieu social et selon l'âge. Des recherches récentes (Passeron, de Singly, 1984) soulignent l'existence d'une « sexualisation de la socialisation » différenciée selon les classes sociales. Encore convient-il de préciser que l'intensité du phénomène varie selon les domaines et faut-il en marquer les limites : les effets du sexe l'emportent sur ceux de la classe [223] sociale dans le refus de la reproduction de la division traditionnelle des rôles masculins et féminins ; en revanche, la classe sociale joue un rôle plus important que le sexe dans l'affirmation d'un intérêt pour la politique ou d'une compétence de type scolaire.

La prise en considération de l'âge permet de comprendre et de préciser l'installation de telles différences. L'âge marque trois temps dans la socialisation des garçons et des filles. Les garçons connaissent une politisation plus précoce que les filles. Jusqu'à 11-12 ans, l'intérêt pour la politique, le niveau des connaissances des premiers est meilleur (Greenstein, 1965 ; Percheron, 1974). Après cet âge, cependant, s'ouvre une période où garçons et filles sont à peu près à égalité, les filles rattrapant les garçons notamment dans les domaines où l'école semble jouer un rôle important (Percheron, 1974 ; Hess, Torney, 1967). Vers 13-14 ans, pourtant, les écarts se creusent à nouveau entre garçons et filles. Au moment de la puberté (plus précoce chez les filles que chez les garçons), on observe la mise en place d'un double phénomène : l'installation de certaines des différences traditionnelles entre hommes et femmes (intérêt plus grand des garçons pour la politique, meilleur niveau de connaissances, affirmation plus fréquente de préférences idéologiques). Parallèlement, on constate le développement *chez les filles* d'une forte contestation du système d'autorité, notamment dans le domaine politique (Percheron, 1974). On peut rapprocher ces attitudes du refus de la division traditionnelle des rôles masculins et féminins mis en évidence par Passeron et de Singly (1984). Tout se passe comme si la puberté, en rendant plus réelle la différence entre les sexes, s'accompagnait d'un double mouvement : installation des rôles traditionnels, refus de cette division du travail social et politique. Les recherches sur les femmes adultes (Mossuz-Sineau, 1983) montrent que ces mouvements contradictoires ne trouvent leur solution que beaucoup plus tard, notamment par l'entrée dans la vie active.

Reste le problème de l'effet de la personnalité sur la socialisation politique. Depuis les premières études de Lasswell (1930), et celles de l'équipe d'Adorno (1950), la question a été largement débattue et souvent reprise (Froman, 1961 ; Knutson, 1974 ; Renshon, 1975). Aucune étude ne s'est montrée en mesure d'isoler clairement les effets de la personnalité de ceux de l'ensemble des déterminants sociaux et culturels. Ce n'est pas nier l'importance de cette donnée, mais c'est reconnaître que de toutes, c'est sans doute la plus difficile à mesurer et à analyser.

Conclusion

[Retour au sommaire](#)

Ayant tenté d'illustrer la réalité d'une socialisation politique dans l'enfance et l'adolescence, il faut en guise de conclusion revenir à l'interrogation initiale : en quoi son étude éclaire-t-elle la compréhension des phénomènes politiques ?

Le problème posé est celui de la persistance, au-delà du passage à l'âge adulte, du produit de la socialisation initiale. On ne peut aborder ce point sans revenir sur certaines des attentes à l'égard de la socialisation politique et sur son contenu réel. [224] Disons-le clairement, il n'y a pas de relation directe et simple de cause à effet entre les prédispositions et les attitudes acquises dans l'enfance et les comportements des adultes. Ou, si l'on préfère, la connaissance de phénomènes de socialisation politique ne suffit pas à prévoir qui votera quoi demain. Doit-on pour autant ramener, avec Sears (1975), les acquis de la socialisation précoce à de simples « résidus » ? Ou ne doit-on pas plutôt s'étonner de certaines déceptions ? La socialisation politique ne fournit pas des kits de réponses toutes faites. Elle donne aux individus la matière profonde de leurs perceptions, de leurs représentations, de leurs attitudes. Elle les aide à construire, si l'on préfère, le fond de carte sur lequel viendront s'inscrire, avec des contenus différents, des reliefs différents, les événements successifs. Un fond de carte peut, dans certaines circonstances, se déformer et se distordre, mais l'observateur attentif continuera à pouvoir lire la réalité initiale. Les éléments fondateurs de cette trame initiale sont peu nombreux et se situent eux-mêmes à des niveaux différents : au plus profond, on trouve les principes de l'identité politique inscrite comme dimension à part entière de l'identité sociale du sujet. Ces principes peuvent varier dans leur étendue et leur forme, mais ils représentent tous, et c'est le point essentiel, l'appropriation et la prise en charge par le sujet d'une partie au moins de l'histoire et du projet de son groupe familial, social, national. Se greffe sur ce niveau premier la formation d'une certaine compétence et d'une certaine appétence pour la politique. Celles-ci varient en qualité et peuvent, surtout, emprunter des chemins de formation et des formes différentes. Il n'y a pas de compétence et d'appétence que savantes. Cela s'explique si l'on admet que la compétence et l'identité ne sont pas deux dimensions isolées, et si l'on reconnaît que la socialisation se situe plus au niveau de l'idéal

que du réel et s'appuie davantage sur des mécanismes d'ordre affectif que cognitif. De ce point de vue, les comparaisons fréquentes de Bourdieu entre la politique et l'art ne nous semblent pas pertinentes. La politique, en tout cas, au niveau de la socialisation, se rapproche plutôt du domaine de la sexualité et de la religion.

Envisager la socialisation comme processus formateur de grille de lecture, de prédispositions, d'attitudes profondes, c'est plaider en faveur de la persistance. Mais penser que les effets de la première socialisation ne s'effacent jamais complètement, ce n'est pas rejeter l'idée qu'une partie de l'identité et de la compétence du sujet puisse se transformer ni refuser qu'une même prédisposition puisse à des moments, dans des circonstances autres, produire des comportements dissemblables.

Avant d'évoquer les conditions qui peuvent produire ces changements, il faut rappeler d'un mot la difficulté de mesurer ces phénomènes et certaines des erreurs qui ont pu en surgir. Il faut se garder, d'abord, de confondre les effets des cycles de vie et de générations, ou si l'on préfère, de prendre pour un phénomène de génération les effets de l'enchaînement des événements des vies individuelles. Pour ne prendre qu'un exemple, une meilleure connaissance de la mortalité différentielle des électeurs a conduit à des réinterprétations des écarts observés entre générations d'électeurs. Au niveau d'une analyse en termes de génération, il faut aussi se méfier des points de comparaison que l'on se donne. Il est fréquent d'opposer les jeunes et les adultes. Cela revient à opposer une classe d'âge et un amalgame de générations d'âges et de statuts très divers. Cette comparaison globale tend à majorer les différences [225] entre générations. Les enquêtes qui permettent, au contraire, d'analyser les attitudes et les opinions des jeunes avec celles de leurs propres parents conduisent toutes (Jennings, Niemi, 1974 ; Thomas, 1971 ; Percheron, 1977, 1981, 1982) en revanche à souligner les continuités qui existent entre générations.

Par ailleurs, les recherches sur le devenir de l'héritage familial et des acquis de la première socialisation ont longtemps reposé sur des histoires de vie d'adultes racontant leurs itinéraires (Maccoby *et al.*, 1954 ; Middleton, Putney, 1963 ; Lasswell, 1930 ; Lane, 1962 ; Donegani, 1979). Les enquêtes interrogeant parents et enfants, les enquêtes longitudinales ou par panel (Newcomb *et al.*, 1967 ;

Converse, 1964, 1970 ; Jennings, Niemi, 1973 ; Greeley, Spaeth, 1970, etc.) ont conduit à une remise en question de conclusions qui avaient tendu à majorer la part de la continuité par rapport à celle du changement et ont abouti à une réévaluation des facteurs de perpétuation ou de rupture. Les premières enquêtes tendaient, par exemple, à prêter une place essentielle au climat affectif et psychologique régnant au sein de la famille dans l'explication des phénomènes de rupture. Les recherches ultérieures avec des méthodes directes d'observation montrent qu'en réalité le climat des relations au sein de la famille ne pèse pratiquement d'aucun poids dans la transmission, puis dans la prise en charge durable ou dans le rejet de l'héritage familial.

Apprécier les effets de la socialisation initiale suppose trois précautions supplémentaires. La première, la plus évidente, c'est que la socialisation ne se termine pas avec le passage à l'âge adulte. Il ne s'agit, comme nous l'avons fréquemment rappelé, que d'une socialisation initiale. La deuxième précaution appelle à une nécessaire distinction entre le court et le long terme. Intuitivement, chacun perçoit la période de l'enfance et de l'adolescence comme celle de la formation d'un bagage qui va produire ses effets dès l'avènement de la majorité légale et qui agira ensuite continûment. Il n'en est rien. Dans presque tous les pays, les jeunes accordent la plus grande importance à l'obtention des droits civiques, mais commencent par ne pas en user. Tout se passe comme si la phase d'installation dans l'âge adulte (jusque vers 25 ans) correspondait à une phase de non-participation (non-adhésion aux syndicats et aux partis, abstention électorale) et de remise en question des attitudes et des opinions acquises (contestation de l'identité nationale au profit de solidarités de classe d'âge ; souhait plus fréquent de changer radicalement la société ; adhésion à des formes nouvelles d'expression politique avec notamment un fort intérêt pour des mouvements comme Amnesty International ou pour l'écologie). Après vingt-cinq ans, en revanche, les attitudes et les comportements des jeunes adultes tendent à se rapprocher de ceux des autres classes d'âge. Les différences ne sont plus tant de nature que de degrés. Dans le cas de la France, par exemple, on observe qu'après cet âge les inscriptions sur les listes électorales sont presque complètes et les comportements d'abstention de même amplitude que dans l'ensemble de la population.

Une troisième précaution s'impose, celle de savoir quels comportements et quelles attitudes peuvent être considérés comme persistants. Tout bien considéré, nous avons vu qu'un enfant sur deux à peu près exprimait, possédait les mêmes préférences partisans ou idéologiques que ses parents. Une première question est de savoir ce que devient ce groupe d' « héritiers ». Mais il serait erroné de s'en tenir [226] là, et il faut aussi prendre en compte l'autre moitié de la population jeune dans laquelle la transmission des préférences parentales ne semblait pas également réussie. Il est fort possible que les effets de la transmission parentale ne se fassent sentir qu'à terme, peut-être même après une période de refus initial de l'héritage. De plus, acquérir des préférences autres que celles des parents est aussi un produit de la socialisation dont il convient d'analyser l'évolution. Le compte des persistances et des défections doit s'établir sur l'ensemble de la classe d'âge.

Ceci posé, quels facteurs et quelles conditions peuvent remettre en question les effets de la première socialisation politique ? Il ne nous appartient pas de les étudier en détail dans le cadre de cette analyse, et nous nous bornerons à les énumérer. Ils sont du reste bien connus. On peut ranger dans une première catégorie, la plus importante, toutes les conséquences de la mobilité sous ses diverses formes : mobilité familiale conduisant, par socialisation réciproque dans le cas d'une non-homogamie initiale, à un rapprochement des opinions et des attitudes des époux ; mobilité géographique entraînant un effet à double détente : desserrement du tissu de sociabilité initiale et adoption éventuelle d' « idées nouvelles » pour le migrant puis, par le maintien des contacts entre ceux qui sont partis et ceux qui sont restés au pays, diffusion de ces idées dans le milieu d'origine et, par là, réduction éventuelle des spécificités locales ¹² ; mobilité sociale enfin, sous ses deux aspects de mobilité ascendante ou descendante. Les débats sur les conséquences dans le domaine des attitudes et des comportements politiques sont loin d'être tranchés aujourd'hui encore. Certains ont proposé des modèles de socialisation anticipée, d'autres ont défendu l'idée selon laquelle les mobiles tendraient à adopter des positions intermédiaires entre celles de leurs classes d'arrivée et de départ.

¹² La forme de mobilité entraînant les plus lourdes conséquences sur la socialisation politique initiale est l'émigration. Sur ces problèmes, on pourra consulter notamment Spiro, 1951 ; Gitelman, 1982 ; Finifter, 1983.

Certaines indications tendent enfin à montrer qu'au sein d'un même groupe social, les parents forment des projets d'avenir différents pour leurs enfants selon qu'ils partagent des systèmes de valeurs de gauche ou de droite (Percheron, 1982).

À tous les effets de la mobilité, il faut ajouter, en second lieu, le poids des événements. Les événements peuvent jouer à l'échelle de l'individu et prendre la forme d'une rencontre avec soit un événement proprement dit, soit un groupe ou une personne particulière. On connaît le rôle qu'ont pu jouer, pour certains, la participation à des guerres comme celle de l'Algérie ou du Vietnam, l'entrée dans des mouvements comme la JOC ou les Jeunesses communistes. Des études comme celles de Donegani (1979) ont mis en évidence la connotation morale des événements qui conduisent les jeunes catholiques à prendre des engagements de gauche : découverte de la misère, de l'injustice, de la solitude en cas de non-conformité à la norme sociale. Les événements peuvent aussi intervenir au niveau de la société tout entière. Ils peuvent prendre des formes dramatiques (guerre, révolution) et représenter une transformation décisive du système politique (fascisme en Allemagne et en Italie, socialisme en Europe de l'Est), mais ils peuvent aussi adopter le visage de l'évolution quotidienne. Le système et l'éventail des partis peuvent changer, les points chauds du débat politique se déplacent, les normes et les pratiques se transforment. Opinions [227] et attitudes initiales s'adaptent, pourrait-on dire, au paysage. Il n'y a pas – il ne peut y avoir – de modèle universel de socialisation, parce que la socialisation est toujours le fruit de la rencontre de l'histoire de chacun avec celle de la société tout entière.

BIBLIOGRAPHIE

[Retour au sommaire](#)

Adelson (J.), O'Neil (R. P.), 1966, Growth of political ideas in adolescence : the sense of community, *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, pp. 295-306.

Adelson (J.), Green (B.), O'Neil (R. P.), 1969, Growth of the idea of law in adolescence, *Developmental Psychology*, I, pp. 327-332.

Adelson (J.), 1971, The political imagination of the young adolescent, *Daedalus*, Spring, vol. 100, pp. 1013-1050.

- Adorno (T. W.), Frenkel-Brunswick (E.), Levinson (E. J.), Sanford (R. N.), 1950, *The authoritarian personality*, New York, Harper.
- Allerbeck (Kl.), Jennings (K.), Rosenmayr (L.), 1979, Generations and families : political action, in S. Barnes et M. Kaase, eds., *Political Action*, Sage Publications.
- Almond (G.), Verba (S.), 1963, *The civic culture : political attitudes and democracy in five nations*, Princeton, Princeton University Press.
- Althusser (L.), 1970, [Idéologies et appareils idéologiques d'État](#), in *La Pensée*, n° 151, pp. 3-38.
- Barnes (J.), Kaase (M.), eds., 1979, *Political Action. Mass participation in five western democracies*, Beverly Hills, Sage Publications.
- Barthélémy (M.), Percheron (A.), 1982, *Dimensions politiques de l'identité nationale chez les préadolescents norvégiens et français*. Rapport présenté à l'atelier sur le processus de l'identité nationale du Consortium européen pour la Recherche politique, Aarhus, 29 mars-3 avril 1982, 29 p. multigr.
- Barthélémy (M.), 1984, *Culture nationale et formation politique de l'individu en Norvège. Étude comparative des phénomènes de socialisation politique chez les jeunes norvégiens et français*, Paris, multigr.
- Baudelot (Ch.), Establet (R.), 1971, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero.
- Bernstein (B.), 1975, *Langage et classes sociales*. Paris, Éd. de Minuit.
- Boltanski (L.), 1973, Erving Goffman et le temps du soupçon. À propos de la publication en français de la représentation de soi dans la vie quotidienne, in *Information sur les sciences sociales*, vol. 12 (3), juin, pp. 127-147.
- Bon (F.), Schemeil (Y.), 1980, La rationalisation de l'inconduite, in *Revue française de Science politique*, vol. 30 (6), pp. 1198-1228.
- Bonnal (F.), Boy (D.), 1978, Avenir social et univers politique, in Percheron et al., *Les 10-16 ans et le politique*, Paris, Presses de la Fondation nationale des Sciences politiques.
- Bourdieu (P.), Passeron (J.-Cl.), 1964, *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Éd. de Minuit.
- Bourdieu (P.), Passeron (J.-Cl.), 1970, *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éd. de Minuit.
- Bourdieu (P.), 1972, *Esquisse d'une théorie de la politique*, Genève, Droz.
- Bourdieu (P.), 1973 a, L'opinion publique n'existe pas, in *Temps modernes*, 318, pp. 1292-1309.
- Bourdieu (P.), 1973, Les Doxosophes, in *Minuit*, 1 (4), pp. 26-45.
- Bourdieu (P.), 1977, Questions de politique, in *Actes de la recherche*, 16, pp. 55-89.

- Bourdieu (P.), 1979, *La distinction, critique sociale de jugement*, Paris, Éd. de Minuit.
- Bourdieu (P.), 1980, *Le sens pratique*, Paris, Éd. de Minuit.
- Bourdieu (P.), 1980, *Questions de sociologie*, Paris, Éd. de Minuit.
- Bourdieu (P.), 1981, La représentation politique. Éléments pour une théorie du champ politique, in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 36-37, pp. 3-24.
- Bowles (S.), Gintis (H.), 1976, *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life*, New York, Basic Books Inc.
- Brennan (T.), 1981, *Political education and democracy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner (V.), 1972, *Influences on human development*, Hinsdale (Ill.), The Dryden Press.
- [228]
- Butler (D.), Stokes (D.), 1974, *Political change in Britain. The evolution of electoral choice*, London, Mac Millan, 2^e éd.
- Campbell (A.), Gurin (G.), Miller (W.), 1954, *The voter decides*, Evanston, Row Peterson & Co.
- Campbell (R.), Converse (Ph.), Miller (W.), Stokes (D.), 1964, *The American voter*, New York, John Wiley & Sons.
- Casparid *et al.*, 1981, Groupe de travail de la maison d'école de Montceau-les-Mines, *Cent ans d'école*, Champvallon, coll. « Milieux ».
- Chaffee (S. H.), Ward (L. S.), Tipton (L. P.), 1970, Mass communication and political socialization, *Journalism Quarterly*, 47, pp. 647-659.
- Chaffee (S. H.), McLeod (J. M.), Atkin (C. K.), 1971, Parental influences on adolescent media use, *American Behavioral Scientist*, 14, pp. 323-340.
- Chaffee (S. H.), McLeod (J. M.), Wackman (D. B.), 1973, Family communication patterns and adolescent political participation, in J. Dennis (ed.), *Socialization to politics : a reader*, New York, Wiley.
- Chaffee (S. H.), Becker (L.), 1975, Young voters' reactions to early Watergate issues, *American Politics Quarterly*, 3, pp. 360-385.
- Chombart de Lauwe (M.-J.), Bonnin (Ph.), Mayeur (M.), Perrot (M.), Soudière (de La M.), 1973, *Enfant en-jeu. Les occupations des enfants durant leur temps libre en fonction du type d'environnement*, Paris, CNAF.
- Chombart de Lauwe (M.-J.), Bellan (Cl.), 1979, *Enfants de l'image*, Paris, Payot.
- Claussen (B.), Wasmund (K.), 1982, *Handbuch der politischen Socialisator*, Braunschweig, Agentur Pedersen.

- Connell (R. W.), 1971, *The child's construction of politics*, Carlton, Australia, Melbourne University Press.
- Connell (R. W.), 1972, Political socialization in the American family : the evidence reexamined, *Public Opinion Quarterly*, Fall, 36, pp. 323-333.
- Connell (R. W.), Goot (M.), 1972-1973, Science and ideology in American political socialization research, *Berkeley Journal of Sociology*, 27, pp. 166-193.
- Converse (P. E.), Dupeux (G.), 1962, Politicization of the electorate in France and the United States, *Public Opinion Quarterly*, Spring, pp. 1-23.
- Converse (P. E.), 1964, The nature of belief Systems in mass publics, in D. Apter (ed.), *Ideology and discontent*, Glencoe, Free Press, pp. 206-261.
- Converse (P. E.), 1974, Comment : the status of non-attitudes, *American Political Science Review*, 68, pp. 650-660.
- Cook-Gumperz (J.), 1973, *Social control and socialization. A study of class difference in the language of maternal control*, London, Routledge & Kegan Paul.
- Cot (J.-P.), Mounier (J.-P.), 1974, *Pour une sociologie politique*, Paris, Seuil, t. II.
- Courtis (K.), 1981, *De la similitude à la différence. Une étude de socialisation politique chez les enfants franco-québécois*, Thèse d'Institut d'études politiques de Paris, mars, multigr.
- Coutrot (A.), 1971, *Jeunesse et politique. Guide de recherches*, Paris, Armand Colin / Presses de la Fondation nationale des Sciences politiques.
- Davies (A. F.), 1965, The child's discovery of social class, in *The Australian and New Zealand Journal of Sociology*, vol. 1, n° 1, pp. 21-37.
- Dawson (R. E.), Prewitt (K.), 1969, *Political socialization*, Boston, Little Brown.
- Dehan (N.), Grunberg (G.), Percheron (A.), 1978, Les relations entre l'individu et le pouvoir, in Percheron et al., *Les 10-16 ans et la politique*, Paris, Presses de la Fondation nationale des Sciences politiques.
- Dehan (N.), Percheron (A.), 1980, La démocratie à l'école, *Revue française de Sociologie*, XX (3), pp. 379-407.
- Dennis (J.), 1968, Major problems of political socialization research, *Midwest Journal of Political Science*, 12, pp. 85-114.
- Dennis (J.), Lindberg (L.), McCrone (D.), Stiefbold (R.), 1968, Political socialization to democratic orientations in four Western Systems, *Comparative Political Studies*, 1, pp. 71-101.
- Dennis (J.), 1969, *Political learning in childhood and adolescence*. Technical report n° 98, Madison, University of Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning.

- Dennis (J.), McCrone (D.), 1970, Preadult development of political party identification in Western democracies, *Comparative Political Studies*, 3, pp. 243-263.
- Dennis (J.), Lindberg (L.), McCrone (D.), 1971, Support for nation and government among English children, *British Journal of Political Science*, 1, pp. 25-48.
- Dennis (J.), 1973, Future work on political socialization, in J. Dennis (ed.), *Socialization to politics*, New York, Wiley.
- Dennis (J.) (ed.), 1973, *Socialization to politics*, New York, Wiley.
- Dennis (J.), Webster (G.), 1975, Children's images of the President and of government in 1962 and 1974, *American Politics Quarterly*, 3, pp. 386-405.
- Deutsch (E.), Lindon (D.), Weill (P.), 1966, *Les familles politiques aujourd'hui en France*, Paris, Éd. de Minuit.
- Donegani (J. M.), 1979, Itinéraire politique et cheminement religieux, in *Revue française de Science politique*, vol. 29, n° 4-5, pp. 693-738.
- Dowse (R.), Hughes (J.), 1971, Girls, boys and politics, in *British Journal of Sociology*, pp. 53-67.
- Dupoirier (E.), Percheron (A.), 1975, Choix idéologiques, attitudes politiques des préadolescents et contexte politique, *Revue française de Science politique*, XXV (5) octobre, pp. 870-899.
- Duquesne (J.), 1963, *Les 16-24 ans*, Paris, Le Centurion.
- Durkheim (É.), 1963, *L'éducation morale*, Paris, PUF.
- Durkheim (É.), 1966, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF.
- Durkheim (É.), 1968, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, PUF.
- Durkheim (É.), 1969, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF.
- Durkheim (É.), 1975, *Fonctions sociales et institutions*, Paris, Éd. de Minuit.
- Easton (D.), Hess (R.), 1962, The child's political world, *Midwest Journal of Political Science*, 6, pp. 229-246.
- Easton (D.), Dennis (J.), 1965, The child's image of government, *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, September, 361, pp. 40-57.
- Easton (D.), 1968, The theoretical relevance of political socialization, *Canadian Journal of Political Science*, I, pp. 125-146.
- Easton (D.), Dennis (J.), 1969, *Children in the political System*, New York, McGraw-Hill.
- Erikson (E.), 1966, *Enfance et société*, Neuchâtel, Delachaux-Niestlé.

- Erikson (E.), 1972, *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, Paris, Flammarion, « Champs ».
- Feldman (K.), Newcomb (T.), 1971, *The impact of college on students : an analysis of four decades of research*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Ferro (M.), 1981, *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*, Paris, Payot.
- Fichter (J. H.), 1956, Religious values and the social personality, in *American Catholic sociological review*, vol. 17, n° 2, pp. 109-117.
- Finifter (A.), Finifter (B.), 1983, *Political socialization of international migrants : American migrants in Australia*, rapport présenté à la réunion de l'American Political Science Association, Chicago, multigr., 37 p.
- Froman (L. A.), 1961, Personality and political socialization, *Journal of Politics*, 23, pp. 341-352.
- Froman (L. A.), 1962, Learning political attitudes, *Western Political Quarterly*, 15, pp. 304-313.
- Gallatin (J.), Adelson (J.), 1970, Individual rights and the public good : a crossnational study of adolescents, *Comparative Political Studies*, 3, pp. 226-243.
- Gallatin (J.), Adelson (J.), 1971, Legal guarantees of individual freedom : a cross-national study of the development of political thought, *Journal of Social Issues*, 27 (2).
- Garcia (F. C.), 1973, Orientations of Mexican-American and Anglo children toward the US political community, *Social Science Quarterly*, 53, pp. 814-829.
- Gaxie (D.), 1978, *Le cens caché*, Paris, Seuil.
- Geertz (C.) (ed.), 1963, *Old societies and new states*, Chicago, University of Chicago Press.
- Geertz (C.), 1973, *The interpretation of cultures*, New York, Basic Books Inc.
- Gitelman (Z.), 1982, *Becoming Israelis : Political resocialization of Soviet and American immigrants*, New York, Praeger.
- Grawitz (M.), 1980, *Élèves et enseignants face à l'instruction civique*, Paris, Bordas, 168 p.
- Greeley (A.), Spaeth (J.), 1970, Political change among college alumni, *Sociology of Education*, 43, pp. 106-113.
- [230]
- Greenberg (E. S.), 1970, *Political socialization*, New York, Atherton.
- Greenberg (E. S.), 1970, Children and government : a comparison across racial lines, *Midwest Journal of Political Science*, 14, pp. 249-279.

- Greenstein (F. I.), 1960, The benevolent leader : children's images of political authority, *American Political Science Review*, 54, pp. 934-943.
- Greenstein (F. I.), 1961 a, More on children's images of the President, *Public Opinion Quarterly*, 25, pp. 648-654.
- Greenstein (F. I.), 1961 b, Sex-related political differences in childhood, *Journal of Politics*, 23, pp. 353-371.
- Greenstein (F. I.), 1965 a, *Children and politics*, New Haven, Yale University Press.
- Greenstein (F. I.), 1965 b, Personality and political socialization : the theories of authoritarian and democratic character, *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 361, pp. 81-95.
- Greenstein (F. I.), 1970, A note on the ambiguity of « political socialization » : definitions, criticisms, and strategies of inquiry, *Journal of Politics*, 32, pp. 969-978.
- Greenstein (F. I.), Tarrow (S.), 1970, Children and politics in Britain, France and the United States, *Youth and Society*, 2.
- Greenstein (F. I.), Tarrow (S.), 1970, *Political orientations of children : the use of a semi-projective technique in three nations*, Beverly Hills, Sage Publications.
- Greenstein (F. I.), 1975, The benevolent leader revisited : children's images in three democracies, *American Political Science Review*, 64, pp. 1371-1398.
- Grignon (Cl.), Passeron (J.-Cl.), 1982, *Sociologie de la culture et sociologie des cultures*, document du GIDES, n° 4, 183 p. multigr.
- Gustafsson (G.), 1974, Environmental influence on political learning, in Niemi (ed.), *The politics of future citizens*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Gustafsson (G.), 1972, *Strukturovandling och politisk socialisation*, unpublished doctoral dissertation, University of Umeå.
- Halbwachs (M.), 1925, *La mémoire collective*, Paris, Alcan.
- Hess (R. D.), Easton (D.), 1960, The child's changing image of the President, *Public Opinion Quarterly*, 24, pp. 632-644.
- Hess (R. D.), Torney (J. V.), 1965, *The development of basic attitudes and values towards government and citizenship during the elementary school years* (Part I), Chicago, University of Chicago Press.
- Hess (R. D.), Torney (J. V.), 1967, *The development of political attitudes in children*, Chicago, Aldine (Anchor Edition), 1968.
- Hess (R. D.), Tapp (J. L.), 1969, *Authority, rules and aggression : a cross national study of the socialization of children into compliance Systems* (Part I), Washington DC, us Department of Health, Education and Welfare.

- Hoggart (R.), 1970, *La culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, trad. franç., Paris, Éd. de Minuit.
- Hyman (H.), 1959, *Political socialization*, Glencoe, Ill., Free Press.
- Hyman (H.), 1963, Mass media and political socialization : the role of patterns of communication, in Lucian Pye (ed.), *Communications and political development*, Princeton, Princeton University Press.
- Hyman (H.), 1973, Mass communication and socialization, *Public Opinion Quarterly*, 37, pp. 524-540.
- Jahoda (G.), 1963, The development of children's ideas about country and nationality, *British Journal of Educational Psychology*, 33, 47-60, pp. 143-153.
- Jahoda (G.), 1964, Children's concepts of nationality : a critical study of Piaget's stages, *Child Development*, 35, pp. 1081-1092.
- Jaros (D.), 1967, Children's orientations to the President : some additional considerations, *Journal of Politics*, 29, pp. 368-387.
- Jaros (D.), Hirsch (H.), Fleron (F. J.), 1968, Malevolent leader : political socialization in an American sub-culture, *American Political Science Review*, 62, pp. 564-575.
- [231]
- Jaros (D.), Kolson (K. L.), 1974, The multi various leader : Political socialization of Amish, « Yanks », and Blacks, in R. G. Niemi (ed.), *The politics of Future citizens*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Jean (I.), 1984, *La littérature enfantine*, Paris, Les Éditions Ouvrières.
- Jennings (M. K.), Niemi (R. G.), 1968, The transmission of political values from parent to child, *American Political Science Review*, 62, pp. 169-184 (b).
- Jennings (M. K.), Langton (K. P.), 1969, Mothers versus fathers. The formation of political orientations among young Americans, *Journal of Politics*, 31, pp. 329-358.
- Jennings (M. K.), Niemi (R. G.), 1971, The division of political labor between fathers and mothers, *American Political Science Review*, 65, pp. 69-82.
- Jennings (M. K.), Langton (K. P.), Niemi (R. G.), 1974, Effects on the high school civics curriculum, in M. K. Jennings et R. G. Niemi, *The political character of adolescence*, Princeton, Princeton University Press.
- Jennings (M. K.), Niemi (R. G.), 1974, *The political character of adolescence : the influence of families and schools*, Princeton, Princeton University Press.
- Jennings (M. K.), Niemi (R. G.), 1975, Continuity and change in political orientations : a longitudinal study of two generations, *American Political Science Review*, 69, pp. 1316-1335.

- Jennings (M. K.), Markus (G. B.), 1977, The effect of military service on political attitudes : a panel study, *American Political Science Review*, vol. 71.
- Jennings (M. K.), Niemi (R. G.), 1981, *Generations and politics : a panel study of young adults and their parents*, Princeton, Princeton University Press.
- Jennings (K.), Allerbeck (Kl.), Rosenmayr (L.), 1979, General orientations, in S. Barnes et M. Kaase (eds.), *Political action*.
- Johansson (O.), 1975, *Children's perception of what is political*, rapport multigr. pour les ateliers de l'ECPR, Londres.
- Kavanagh (D.), 1972, Allegiance among English children : a dissent, in *British Journal of Political Science*, 2, pp. 127-131.
- Keniston (K.), 1965, *The uncommitted : alienated youth in American society*, New York, Dell.
- Keniston (K.), 1967, The sources of student dissent, *Journal of Social Issues*, 23 (3), pp. 108-137.
- Keniston (K.), 1968, *Young radicals : notes on committed youth*, New York, Harcourt, Brace et World.
- Knutson (J.), 1974, Pre-political ideologies : the basis for political learning, in R. Niemi (ed.), *The politics of future citizens*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Kohlberg (L.), 1963, Moral development and identification, in H. W. Stevenson (ed.), *Child psychology, 62nd Yearbook of National Society for the Study of Education*, Chicago, University of Chicago Press.
- Kohlberg (L.), 1964, Development of moral character and moral ideology, in M. L. Hoffman et L. W. Hoffman (eds.), *Review of child development research*, New York, Russell Sage Foundation.
- Kohlberg (L.), 1969, Stage and sequence : the cognitive developmental approach to socialization, in D. A. Goslin (ed.), *The handbook of socialization theory and research*, Chicago, Rand McNally.
- Kohlberg (L.), 1971 a, Stages of moral development as a basis for moral education, in C. H. Beck, B. S. Crittenden et E. V. Sullivan (eds.), *Moral education : interdisciplinary approaches*, Toronto, University of Toronto Press.
- Kuroda (Y.), 1965, Agencies of political socialization and political change : political orientation of Japanese law students, *Human organization*, 24, pp. 328-331.
- Landowski (E.), 1970, *L'image du Parlement dans quelques manuels de l'enseignement primaire*, Paris, multigr., 65 p.
- Lane (R. E.), 1959, Fathers and sons : foundations of political belief, *American Sociological Review*, 24, pp. 502-511.
- Lane (R. E.), 1959, *Political life*, Glencoe, Ill., Free Press.

- Lane (R. E.), 1962, *Political ideology*, New York, Free Press.
- Levine (R.), 1963, Political socialization and culture change, in Geertz (ed.), *Old societies and new states*, Glencoe, The Free Press.
- [232]
- Levine (R. A.), 1967, The internationalization of political values in stateless societies, in R. Hunt (Ed.), *Personalities and culture*, New York, Natural History Press.
- Litt (E.), 1963, Civic education, community norms and political indoctrination, *American Sociological Review*, February, 28, pp. 69-75.
- Litt (E.), 1969, Review of *Political Socialization* by Richard Dawson and Kenneth Prewitt, *American Political Science Review*, December, 63.
- Maccoby (E. E.), Matthews (R. E.), Morton (A. S.), 1954, Youth and political change, *Public Opinion Quarterly*, vol. 18, pp. 1123-1139.
- Mariet (F.), Porcher (L.), 1978, *Apprendre à devenir citoyen à l'école*, Paris, ESF.
- Marsh (D.), 1971, Political socialization : the implicit assumptions examined, *British Journal of Political Science*, 1, pp. 453-465.
- Marsh (D.), 1972, Beliefs about Democracy among English adolescents : what significance have they ?, in *British Journal of Political Science*, 2, pp. 255-259.
- Melich (A.), 1979, *Comment devient-on suisse ? Enfants et apprentissage politique*, Lausanne, Institut de Sciences politiques.
- Merelman (R.), 1966, Learning and legitimacy, in *American Political Science Review*, vol. 60, pp. 548-561.
- Merelman (R. M.), 1969, The development of political ideology : a framework for the analysis of political socialization, *American Political Science Review*, 63, pp. 750-767.
- Merelman (R. M.), 1971 a, The development of policy thinking in adolescence, *American Political Science Review*, 65, pp. 1033-1047.
- Merelman (R. M.), 1971 b, *Political socialization and educational climates*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Merelman (R. M.), 1972, The adolescence of political socialization, *Sociology of Education*, 45, pp. 134-166.
- Merriam (Ch.), 1931, *The making of citizens*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Meyer (Ph.), 1970, *Socialization : the approach from social anthropology*, London, Tavistock publications.

- Michelat (G.), Simon (M.), 1973, Catholiques déclarés et irréli­gieux communi­sants : vision du monde et perception du champ politique, in *Archives de Sciences sociales des religions*, 35, pp. 57-111.
- Michelat (G.), Simon (M.), 1977, *Classe, religion et comportement politique*, Paris, Presses de la Fondation nationale des Sciences politiques et Éditions Sociales.
- Michelat (G.), Simon (M.), 1977, Religion, class and politics, in *Comparative politics*.
- Michelat (G.), Simon (M.), 1979, Niveau d'intégration religieuse et comportements politiques, in *Actes de la III^e Conférence internationale de Sociologie religieuse*, Vienne.
- Michelat (G.), Simon (M.), 1982, Les « sans-réponse » aux questions politiques : rôles imposés et compensation des handicaps, in *L'Année sociologique*, vol. 32, pp. 81-114.
- Middleton (R.), Putney (S.), 1963 a, Student rebellion against parental political beliefs, *Social Forces*, 41, pp. 377-383.
- Middleton (R.), Putney (S.), 1963 b, Political expression of adolescent rebellion, *American Journal of Sociology*, 65, pp. 527-535.
- Mollo (S.), 1970, *L'école dans la société. Psychologie des modèles éducatifs*, Paris, Dunod.
- Mossuz-Lavau (J.), Sineau (M.), 1983, *Enquête sur les femmes et la politique en France*, Paris, PUF.
- Nelson (J.), 1983, Education for politics : rethinking research on political socialization, in J. Nelson (Ed.), *What should political theory be now*, Albany-Suny Press.
- Newcomb (T. M.), Koenig (K.), Flacks (R.), Warwick (D.), 1967, *Persistence and change : Bennington College and its students after twenty-five years*, New York, Wiley.
- Newcomb (T. M.), 1973, Persistence and regression of changed attitudes : long range studies, in J. Dennis (Ed.), *Socialization to politics*, New York, Wiley.
- Nielsen (S.), Svensson (P.), 1975, *A research note on children's perception of « what is political » and the Danish case : some data on politicization, stability and new measures*, Rapport multigr. pour les ateliers de l'ECPR, Londres.
- Niemi (R. G.), 1973, Political socialization, in Knutson (J. N.) (éd.), *Handbook of political psychology*, San Francisco, Jossey-Bass.
- [233]
- Niemi (R. G.), 1974 a, *How family members perceive each other*, New Haven, Yale University Press.

- Niemi (R. G.) (éd.), 1974 *b*, *The politics of future citizens*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Okamura (T.), 1968, The child's changing image of the prime minister : a preface to the study of political socialization in contemporary Japan, in *The developing economies*, 6, pp. 566-586.
- Oppo (A.), 1973, *I giovani d'oggi di fronte alla società*, Indagini e documentazioni sociali, Roma.
- Osgood (C. E.), Suci (G. J.), Tannenbaum (P. H.), 1957, *The measurement of meaning*, Urbana, University of Illinois Press.
- Padioleau (J.), 1976, La formation de la pensée politique : développement longitudinal et déterminants socio-culturels, in *Revue française de Sociologie*, XVII, pp. 451-484.
- Padioleau (J.), 1975, Codes politiques, *Informations sur les sciences sociales*, 3, pp. 137-160.
- Parsons (T.), Baies (R.) *et al.*, 1954, *Family, socialization and interaction process*, Glencoe, Ill., The Free Press.
- Passeron (J.-Cl.), Singly (F. de), 1984, Différences dans la différence : la spécification sexuelle des socialisations de classe, in *Revue française de Science politique*, vol. 34, n° 1, pp. 48-73.
- Pateman (C.), 1980, The civic culture : a philosophic critique, in A. Almond et S. Verba (eds.), *The civic culture revised*, Boston, Little, Brown & Co.
- Pateman (C.), 1970, *Participation and democratic theory*, London, Cambridge Press.
- Paty (D.), 1980, *12 collèges en France*, Paris, La Documentation française.
- Percheron (A.), 1974, *L'univers politique des enfants*, Paris, Armand Colin, Presses de la Fondation nationale des Sciences politiques.
- Percheron (A.), 1977, Tel père, tel fils ?, *Projet*, n° 115, mai, pp. 532-546.
- Percheron (A.), 1977, Ideological proximity among French children : problems of definition and measurement, *European Journal of Political Research*, 5, pp. 53-81.
- Percheron (A.), 1977, Transmission des préférences idéologiques au sein de la famille, *Bulletin de la Société française de Sociologie*, IV (9), juin, pp. 41-52.
- Percheron (A.), en collaboration avec F. Bonnal, D. Boy, N. Dehan, G. Grunberg, F. Subileau, 1978, *Les 10-16 ans et la politique*, Paris, Presses de la Fondation nationale des Sciences politiques.

- Percheron (A.), 1978, L'innocence politique des enfants, *in Percheron et al., Les 10-16 ans et la politique*, Paris, Presses de la Fondation nationale des Sciences politiques.
- Percheron (A.), 1978, La formation des préférences idéologiques, *in Percheron et al., Les 10-16 ans et la politique*, Paris, Presses de la Fondation nationale des Sciences politiques.
- Percheron (A.), Subileau (F.), 1978, Définition du champ politique, *in Percheron et al., Les 10-16 ans et la politique*, Paris, Presses de la Fondation nationale des Sciences politiques.
- Percheron (A.), 1980, *Grands principes et morale quotidienne. Les attitudes des parents et leurs transmissions aux enfants*, Rapport préparé pour la Table ronde de l'Association française de Science politique sur les classes moyennes et la politique, Paris, 24 p. multigr.
- Percheron (A.), en collaboration avec Jennings (K.), 1981, Political continuities in French families : a new perspective on an old controversy, *Comparative politics*, vol. 3, n° 4, pp. 421-436.
- Percheron (A.), 1981, Stratégies éducatives, normes éducatives et classes sociales, *in L'enfant, la famille et l'école*, livre coordonné par F. Mariet, Paris, Éditions ESF, pp. 39-59.
- Percheron (A.), 1981, *Âge, génération et filiation*, rapport préparé et présenté dans le cadre de la Table ronde Génération et politique, Ier Congrès de l'Association française de Science politique, Paris, 22-23-24 octobre, 21 p.
- Percheron (A.), 1982, Les études américaines sur les phénomènes de la socialisation politique dans l'impasse ? Chronique d'un domaine de recherche, *in L'Année sociologique*, vol. 31, année 1981, pp. 69-96.
- Percheron (A.), 1982, The influence of socio-political context on political socialization, *in European Journal of Political Research*, vol. 10, pp. 53-69.
- Percheron (A.), 1982, Religion, acculturation and political socialization, *in West European Politics*, numéro spécial sur *Religion et politique*, vol. 15, n° 2, pp. 8-31.
- [234]
- Percheron (A.), 1982, Morale quotidienne et préférences idéologiques d'une génération à l'autre selon les milieux sociaux, *Revue française de Science politique*, vol. 22, n° 2, pp. 185-209.
- Percheron (A.), 1982, *L'étude des préférences idéologiques, problèmes de définition et de méthodes*, Rapport présenté au colloque Socialisations et idéologie, approches nouvelles et recherches récentes, Québec, 19-20 avril, 40 p. multigr.

- Percheron (A.), en collaboration avec Alain Lancelot, 1982, *Les résultats de la socialisation : le cas français*, Rapport présenté au colloque Socialisations et idéologies, approches nouvelles et recherches récentes, Québec, 19-20 avril, 59 p. multigr.
- Percheron (A.), 1982, *Les phénomènes de socialisation, définition, mode d'emploi*, Rapport présenté au IV^e Colloque franco-soviétique de Sociologie juridique, Moscou, octobre, 16 p. multigr.
- Peyrefitte (Ch.), 1978, Religion et politique, in *L'opinion française en 1977*, Paris, Presses de la Fondation nationale des Sciences politiques, pp. 117-134.
- Piaget (J.), 1932, *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, Alcan.
- Piaget (J.), Weill (A. M.), 1951, Le développement chez l'enfant de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger, in *Bulletin international des Sciences sociales*, III, n^o 3, pp. 605-621.
- Piaget (J.), *Six études de psychologie*, Paris, Ed. Gauthier.
- Piaget (J.), 1967, *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- Piaget (J.), 1970, *Le langage et la pensée de l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- Piaget (J.), 1972, *Épistémologie des sciences de l'homme*, Paris, Gallimard.
- Renshon (S. A.), 1975 a, Birth order and political socialization, in D. Schwartz et S. Schwartz (eds.), *New directions in political socialization*, New York, Free Press.
- Renshon (S. A.), 1975 b, Personality and family dynamics in the political socialization process, *American Journal of Political Science*, February, 19, pp. 63-80.
- Renshon (S. A.), 1975 c, Psychological needs, personal control and political participation, *Canadian Journal of Political Science*, 8, pp. 107-116.
- Renshon (S. A.), 1975 d, The role of personality development in the political socialization process, in D. Schwartz et S. Schwartz (eds.), *New Directions in political socialization*, New York, Free Press.
- Renshon (S. A.), 1977, *Handbook of political socialization, theory and research*, New York, The Free Press.
- Roig (Ch.), Billon-Grand (F.), 1968, *La socialisation politique des enfants*, Paris, A. Colin.
- Rokeach (M.), 1960, *The open and closed mind*, New York, Basic Books.
- Sapir (E.), 1967, *Anthropologie*, t. 1 et 2, Paris, Éd. de Minuit.
- Schonfeld (W.), Toinet (M. F.), 1975, Les abstentionnistes ont-ils toujours tort, *Revue française de Science politique*, XXV, n^o 4, pp. 645-676.

- Schwartz (D. C.), Schwartz (S.) (eds.), 1975, *New directions in political socialization*, New York, Free Press.
- Searing (D. D.), Schwartz (J. J.), Lind (A. E.), 1973, The structuring principle. Political socialization and belief Systems, *American Political Science Review*, June, 67, pp. 415-542.
- Sears (D. O.), 1969, Political behavior, in G. Lindzey et E. Aronson (eds.), *Handbook of social psychology* (vol. 5), Reading, Mass., Addison-Wesley.
- Sears (D. O.), 1975, Political socialization, in F. I. Greenstein et N. W. Polsby (eds.), *Handbook of political science : micropolitical theory* (vol. 2), Reading, Mass., Addison-Wesley.
- Sears (D. O.), McConahay (J. B.), 1973, *The politics of violence : the new urban blacks and the Watts riot*, Boston, Houghton Mifflin.
- Segre (M.), 1976, *École, formation, contradictions*, Paris, Ed. Sociales.
- Sigel (R. S.), 1965, Assumptions about the learning of political values, *Annals of the American Academy of Social and Political Science*, 361, 165, pp. 1-9.
- Sigel (R. S.), 1966, *Political socialization : some reactions to current approaches and conceptualizations*, Paper read at the annual meeting of American Political Science Association, New York City.
- Sigel (R. S.) (Ed.), 1970, *Learning about politics : a reader in political socialization*, New York, Random House.
- Sigel (R. S.), Brookes (M.), 1974, Becoming critical about politics, in R. Niemi (Ed.), *The politics of future citizens*, San Francisco, Jossey-Bass.
- [235]
- Sigel (R. S.), 1975, *Adolescent political involvement in a small town*, North Scituate, Mass., Duxbury Press.
- Sigel (R. S.), Hoskin (M. B.), 1977, Perspectives on adult political socialization, in S. A. Renshon, *Handbook of political socialization*, New York, The Free Press, pp. 259-293.
- Silbiger (S.), 1977, Peers and political socialization, in S. A. Renshon (Ed.), *Handbook of political socialization*, New York, The Free Press.
- Spiro (M.), 1951, Culture and personality : the natural history of a false dichotomy, in *Psychiatry*, 14, pp. 19-46.
- Stevens (O.), 1982, *Children talking politics. Political learning in childhood*, Oxford, Martin Robertson, 192 p.
- Stradling (R.), 1971, Socialization of support for political authority in Britain : a long-term view, in *British Journal of Political Science*, 1, pp. 121-132.
- Tapp (J. L.), 1970, A child's garden of law and order, *Psychology Today*, December, 54.

- Tapp (J. L.), Levine (F. J.), 1970, Persuasion to virtue : a preliminary statement, *Law and Society Review*, 4, pp. 565-582.
- Tapp (J. L.), 1971, Developing sense of law and legal justice, *Journal of Social Issues* (Spring), 27.
- Tapper (T.), 1976, *Political education and stability*. Elite responses to political conflict, London-New York, John Wiley & Sons.
- Tapper (T.), Salter (B.), 1978, *Education and political order. Changing patterns of class control*, The MacMillan Press Ltd.
- Tedin (K. L.), 1974, The influence of parents on the political attitudes of adolescents, *American Political Science Review*, vol. 68, pp. 1579-1592.
- Testanière (J.), 1967, Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré, in *Revue française de Sociologie*, numéro spécial, pp. 17-33.
- Thomas (E. L.), 1971, Family correlates of student political activism, *Developmental Psychology*, 4, pp. 206-214.
- Tolley (H., Jr.), 1973, *Children and war*, New York, Teachers College Press.
- Torney (J.), Oppenheim (A. N.), Farnen (R.), 1975, *Civic education in ten countries*, New York, John Wiley & Sons.
- Treserra (M.), Viros (R.), 1980, El proceso de identificación con Catalunya de los preadolescentes catalanes, in *Revista Universidad y Sociedad*, n° 4, pp. 93-113.
- Vaillancourt (P. M.), 1973, Stability of children's survey responses, *Public Opinion Quarterly*, 37, pp. 373-387.
- Vaillancourt (P. M.), Niemi (R. G.), 1974, Children's party choices, in R. G. Niemi (Ed.), *The politics of future citizens*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Vincent (G.), 1971, *Les lycéens*, Paris, Armand Colin.
- Vincent (G.), 1974, *Le peuple lycéen*, Paris, Gallimard, 531 p.
- Vygotsky (L. S.), 1962, *Thought and language*, Cambridge, Mass., The MIT Press.
- Wallon (H.), 1941, *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, A. Colin.
- Wallon (H.), 1954, Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant, article paru dans *Les Cahiers internationaux de Sociologie*, et reproduit dans le numéro spécial d'*Enfance*, 3-4, 1959, consacré à H. Wallon.
- White (E. S.), 1968, Intelligence and the sense of political efficacy in children, *Journal of Politics*, 3, pp. 710-731.
- White (E. S.), 1969, Intelligence, individual differences and learning : an approach to political socialization, *British Journal of Sociology*, 20, pp. 50-66.

Wilkinson (R.), 1964, *The prefects : British leadership and the public school tradition*, Oxford, Oxford University Press.

Willis (P.), 1978, L'école des ouvriers, in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24, pp. 51-61.

Wolfenstein (M.), Kliman (G.) (eds.), 1965, *Children and the death of a President. Multidisciplinary studies*, Garden City, New York, Doubleday.

[236]