



HAL
open science

La démocratie à l'école

Nadia Dehan, Annick Percheron, Martine Barthélemy

► **To cite this version:**

Nadia Dehan, Annick Percheron, Martine Barthélemy. La démocratie à l'école. Revue française de sociologie, 1980, 21 (3), pp.379 - 407. 10.2307/3320932 . hal-03458079

HAL Id: hal-03458079

<https://sciencespo.hal.science/hal-03458079>

Submitted on 30 Nov 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Nadia DÉHAN, Annick PERCHERON
avec la collaboration de
Martine BARTHÉLÉMY-THOMAS

La démocratie à l'école *

Dans les études empiriques sur les agents de socialisation politique, l'école n'est considérée, le plus souvent, que comme un fournisseur privilégié d'informations et de connaissances formelles (1). C'est négliger sa fonction, la plus essentielle peut-être, d'apprentissage de façons de faire et de dire, de règles et de normes qui influenceront plus tard comportements et attitudes politiques. Durkheim, déjà, voyait dans la société scolaire « soutenue et contenue » par la règle et l'autorité du maître, le lieu privilégié d'apprentissage des modes de conduite et des sentiments civiques (2) : par l'expérience de relations « inégales » entre les enseignés « étrangers à la civilisation » et les enseignants « qui en sont, au contraire, tout imprégnés », l'enfant apprendra peu à peu, disait-il, le respect de la règle. L'habitude de la vie commune, l'attachement aux « petites sociétés » que constituent la classe et l'école représenteront, d'autre part, une préparation « toute naturelle » (3) aux sentiments nécessaires à la vie dans la société politique.

Étudier l'influence du déroulement quotidien de la vie scolaire sur les phénomènes de socialisation politique est difficile, mais on peut repérer des événements particuliers constituant autant de moments privilégiés pour observer l'apprentissage par les enfants des règles du jeu démocratique. Ainsi, par

(*) Nous remercions, M. Cherkaoui, F.-A. Isambert, G. Michelat, J.L. Parodi pour leurs conseils et la lecture attentive qu'ils ont bien voulu faire du manuscrit de ce texte.

(1) On peut citer par exemple, parmi les études françaises : LAPIERRE (J.W.), NOIZET (G.), *Une recherche sur le civisme des jeunes à la fin de la IV^e République*, Aix-en-Provence, Annales de la Faculté des Lettres, 1961, 175 p. ROIG (Ch.), BILLON-GRAND (F.), *La socialisation politique des enfants. Contribution à l'étude de la formation des attitudes politiques en France*. Paris, A. Colin, 1968, 186 p. (Cahiers de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, n° 163). Et parmi les études étrangères : JEN-

NINGS (M. Kent), LANGTON (K.P.), « Political socialization and the high school civic curriculum in the United States », *American political science review*, vol. 62, 1968 : 852-867. LITT (E.), « Civic education, community norms and political indoctrination », *American sociological review*, vol. 28, 1963 : 69-75. *Socialization and schools*, compiled from the *Harvard educational review*. Reprint series n° 1, Cambridge (Mass.), 1972, 90 p.

(2) DURKHEIM (E.), *L'éducation morale*, Paris, Presses Universitaires de France, 1963, p. 126.

(3) DURKHEIM (E.), *op. cit.*, notamment p. 162 et p. 195.

exemple, la désignation de responsables de classe. L'intérêt de cet événement se fonde sur la familiarité des élèves avec un tel processus et, surtout, sur l'analogie avec l'acte qui constitue le fondement de toute vie politique démocratique : l'élection.

Il ne nous a pas été possible d'étudier les mécanismes de désignation des responsables ou chefs de classe existant réellement dans les classes. Certaines données d'une enquête conduite en 1972 dans des établissements du secondaire (4) permettent cependant d'appréhender indirectement ces phénomènes.

Les deux questions qui servent de base à cette étude demandaient aux élèves quels seraient les deux camarades qu'ils choisiraient éventuellement comme « responsables » et quelles étaient les raisons de ces choix. Le terme employé est volontairement ambigu (5). En 1972, il existe encore dans la quasi-totalité des établissements des chefs de classe ; et, depuis 1968-1969, les élèves sont censés élire des délégués de classe. Ainsi, dans presque tous les cas coexistent deux structures parallèles, l'une traditionnelle mais toujours vivace, celle du chef de classe, l'autre nouvelle mais encore mal implantée, celle du délégué (6). Entre ces deux rôles et leurs modes de désignation, les différences sont, en principe, importantes. Le chef de classe est désigné par les élèves ou par les professeurs selon des règles non officiellement définies. Outre quelques tâches matérielles, sa charge consiste essentiellement à servir d'intermédiaire entre les enseignants ou les responsables de l'administration et les élèves.

La création des délégués tend en revanche, à instaurer un débat institutionnalisé entre élèves et professeurs. La transformation essentielle tient à la notion de mandat. Une des revendications formulées par les lycéens lors des événements de mai et juin 1968 pour briser le mode d'une communication à sens unique entre maîtres et élèves, entre adultes et enfants, était celle de leur participation à la marche des établissements scolaires. Dès la rentrée 1968 se mettent en place des structures de participation nouvelles ou réaménagées comme les conseils de classe ou les conseils d'administration. Très vite viennent les désillusions. Le mode d'élection des délégués des élèves au conseil d'administration (élection à deux degrés), les réticences du corps professoral et de l'administration à faire participer parents et élèves à l'ensemble des conseils de classe, les problèmes abordés et la façon dont ils sont traités dans ces instances, tout contribue à décevoir les attentes de bon nombre d'élèves. Les éléments les plus politisés des

(4) Enquête réalisée en juin 1972, sous la direction d'A. Percheron, par un groupe de chercheurs. Pour une analyse des principaux résultats, cf. PERCHERON (A.), BONNAL (F.), BOY (D.), DEHAN (N.), GRUNBERG (G.), SUBILEAU (F.), *Les 10-16 ans et la politique*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1978, 273 p. L'échantillon porte sur 2980 élèves, répartis en 33 établissements (CEG, CES, lycées, établissements privés). Les élèves se répartissent pour 95 % des cas dans les classes du premier cycle (classes de la sixième à la troisième). Les différents cycles et filières existant au moment de l'enquête sont représentés dans

l'échantillon. Les divers établissements sont localisés en milieu rural, dans des villes petites ou grandes, en banlieue parisienne, et enfin à Paris.

(5) Le texte de la question était le suivant : « Suppose qu'en classe on vous ait demandé de désigner deux responsables. Ecris le prénom de celui que tu choisirais en premier ». « Pourquoi ». « Ecris le prénom de celui que tu choisirais en second ». « Pourquoi ».

(6) Seules 5 % des classes n'ont ni chefs ni délégués de classe d'après un sondage effectué par l'IFOP. Cf. « L'enseignement en France en 1973 », *Sondages*, 3-4, 1974, p. 79.

mouvements lycéens cessent bientôt de s'intéresser à un jeu où les règles continuent à être faites par et pour les adultes (7).

Dans ce contexte général, les hypothèses que nous pouvons formuler sur les caractéristiques des élèves choisis et sur les mécanismes idéologiques et socio-politiques qui conduisent à ces choix sont de trois ordres.

Les premières sont liées, précisément, à la situation de l'après 1968 dans les établissements scolaires. Les désillusions et le refus de toute participation sont-ils si vifs que les élèves interrogés refuseront de répondre à une question sur un tel sujet ? S'ils répondent, quel type d'élève vont-ils choisir ? Vont-ils saisir l'occasion offerte et désigner des élèves qui soient les porte-parole des revendications lycéennes ?

Mais on peut penser, deuxième hypothèse, que le modèle scolaire est si prégnant que les choix de « rêve » vont se calquer sur ceux du réel ou du possible dans la situation actuelle des relations entre enseignants et enseignés. L'« élu » sera le bon élève de la classe, choisi parce qu'il possède les qualités qui fondent le code simple du système des valeurs scolaires : intelligence, sérieux, sens des responsabilités.

Est-ce dire que tout bon élève ou tout élève sérieux a des chances égales d'être choisi par ses camarades ? Ou, dès cet âge et dans un domaine purement scolaire, d'autres facteurs tels que l'appartenance sociale, le sexe ou les préférences idéologiques n'interviennent-ils pas ? Autrement dit, l'apprentissage de la vie civique se fait-il dans un lieu tenu à l'écart des normes et des facteurs sociaux et idéologiques qui régissent habituellement la vie sociale et politique ? Ou bien, le choix des chefs de classe, comme beaucoup d'autres (8) n'est-il pas, en grande partie, socialement déterminé ? Dans l'exploration du jeu des affinités et des exclusions sociales qui conduisent tel ou tel groupe d'élèves à choisir certains de leurs condisciples plutôt que d'autres, nous chercherons, notamment, à évaluer le poids de la composition sociale des établissements, autrement dit, le rôle du rapport numérique entre les groupes de diverses origines sociales (9).

(7) Dès 1970, *Avant-garde*, organe communiste du mouvement lycéen, se plaint que le « pouvoir ait tout fait pour faire obstacle au travail (des délégués). Il a tenté de saboter l'application de la loi, de faire des délégués de simples chefs de classe, de leur ôter tout pouvoir et avec l'aide des gauchistes, de les isoler des lycéens ». Cf. *Avant-garde*, n° 9, octobre 1970.

(8) Cf. notamment GIRARD (A.), *Le choix du conjoint*, Paris, Presses Universitaires de France, 1964.

(9) Sur l'importance de la composition sociale des établissements, cf. COLEMAN (J.S.) *et al. Equality of Educational Opportunity*. Washington, U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1966. L'article de M. CHERKAOUI (*Revue française de sociologie*, 19 (2) avril-juin 1978 : 237-260) qui en fait l'analyse comporte une abondante bibliographie sur ce sujet. On sait d'autre part que les caractéristiques sociologiques des établissements ont une grande influence sur le fonctionnement du groupe. Cf.

TESTANIERE (J.), « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, n° spécial 1967 : 17-33. Pour mesurer le poids de la composition sociale des établissements, nous avons construit une variable à partir de l'origine socio-professionnelle des élèves, mesurée par le Groupe Socio-Professionnel du père. Nous appellerons (1) établissements « bourgeois » ceux qui sont fréquentés par 41 % ou plus d'enfants de cadres supérieurs et 15 % d'enfants d'ouvriers; (2) établissements « ouvriers » ceux où les enfants d'ouvriers représentent 40 % des élèves au moins et ceux de cadres supérieurs et professions libérales 6 %; (3) établissements « intermédiaires » ceux où les élèves se répartissent en trois groupes principaux (16 % d'enfants de cadres supérieurs et professions libérales, 20 % d'enfants d'ouvriers et 15 % d'enfants de cadres moyens). Nous avons éliminé ici, pour des raisons d'effectifs, les établissements où les enfants d'agriculteurs représentaient le groupe le plus important (43 %) et les établissements privés.

I. – Nature des réponses et des sans-réponse

Nature et origine des sans-réponse

Contrairement à ce que pouvait laisser supposer l'évolution de l'opinion des lycéens sur la participation dans leur établissement scolaire, très peu d'élèves n'ont proposé aucun nom de responsable (13 % seulement de l'ensemble de la population), et les quelques refus motivés (1 % de l'ensemble) n'évoquent pas les prises de position des mouvements lycéens. Pour une part, les refus de choisir correspondent à l'idée que personne n'est apte à remplir une telle fonction de responsabilité : « Je mettrai un bulletin blanc parce que personne de ma classe n'est assez mûr pour faire un responsable » (élève de 3^e); « bulletin blanc : ils ne sont pas valables, ce ne sont pas des hommes faits pour ça. Mon copain ne veut pas. Il faut avoir quelque chose dans la tête » (élève de 5^e).

L'hostilité explicite à la désignation de responsables, quand elle existe (« Question idiote » – élèves de 4^e; « j'en choisirai aucun car je trouve ça dégueulasse » – élève de 5^e) est justifiée, soit par le refus de subir une autorité supplémentaire (« je n'aime pas les responsables de classe parce qu'il faut toujours qu'on leur obéisse » – élève de 6^e), soit par l'opposition à la responsabilité attribuée ainsi aux élèves (« je pense que seuls les professeurs doivent prendre les responsabilités – élève de 3^e), soit enfin par le refus d'une fonction jugée inutile et dérisoire (« je n'en choisirai pas, les responsables ne servent à rien » – élève de 4^e).

Pour comprendre les « refus de vote », il faut faire des hypothèses liées aux conditions de la vie scolaire : répondre à ce genre de questions serait la marque de l'acceptation du jeu de l'école. S'abstenir de toute réponse serait, en revanche, le signe d'une mauvaise intégration au système scolaire.

La fréquence du nombre des sans-réponse qui augmente brutalement de la classe de quatrième à celle de troisième (7 % en 6^e, 9 % en 5^e, 13 % en 4^e, 33 % en 3^e) pour diminuer à nouveau dans les classes du second cycle (19 %) donne une première indication en faveur de cette hypothèse. La fin de la classe de troisième représente une étape décisive dans la vie scolaire : pour les uns, les bons élèves, des milieux favorisés en particulier, c'est le passage du premier au second cycle, avec souvent un changement physique du lieu de la scolarité; pour les autres, les mauvais élèves, des milieux défavorisés notamment, c'est la sortie définitive du système scolaire. Pour tous, même si les raisons en sont différentes, le jeu, ou un certain jeu, est terminé et une question comme la nôtre, surtout posée en fin d'année, n'a guère de sens.

En centrant l'analyse sur la classe de troisième et en prenant en compte la situation scolaire et le milieu social des élèves, on peut mettre en évidence ce double système de refus. L'abstention provient plus fréquemment des enfants de cadres supérieurs dans les établissements bourgeois, et des enfants d'ouvriers dans les établissements à dominante ouvrière (*cf. Tableau I*). Dans l'un et l'autre cas, il s'agit d'élèves dans des situations scolaires différentes.

TABLEAU I. - *Pourcentage (par case) de « sans-réponse » selon le groupe socio-professionnel du père et la composition sociale de l'établissement (classe de troisième)*

GSP du père	Composition sociale de l'établissement	Établissements « bourgeois »	Établissements « ouvriers »
	Cadre supérieur, profession libérale		38
Ouvrier		20	39

TABLEAU II. - *Classe de troisième : pourcentage de « sans-réponse » selon le groupe socio-professionnel du père et la localisation de l'établissement (% par case)*

Lieu	GSP du père	Cadre supérieur, profession libérale	Ouvrier
	Villes		32
Banlieue		38	63
Paris		36	17

La réussite scolaire mesurée par le type du cycle suivi (long ou court) ou par la fréquence des bonnes notes obtenues est un facteur qui joue de façon importante sur le nombre des sans-réponse (32 % en cycle long contre 47 % en cycle court; 29 % chez les « bons élèves » contre 41 % chez les « mauvais élèves ») (10). Mais la réussite scolaire joue de façon inverse en milieu privilégié et en milieu ouvrier : c'est lorsqu'ils sont bons élèves que les enfants de cadres supérieurs refusent le plus fréquemment de désigner un responsable (38 % contre 32 %); c'est lorsqu'ils sont mauvais élèves que les enfants de famille ouvrière adoptent le même comportement (35 % contre 20 %). La désinvolture

(10) La réussite scolaire, peut être mesurée par différentes variables, notamment l'âge dans la classe, le type de cycle scolaire, la fréquence des bonnes notes. Sur les problèmes de mesure, cf. F. BONNAL et D. BOY dans *Les 10-16 ans et la politique, op. cit.* ch. II. Dans la plupart des cas, la réussite scolaire sera mesurée ici à partir des réponses à la question : « As-tu souvent ou non des bonnes notes ? » - Oui presque toujours (12 %), oui très souvent (14), oui souvent (49), oui mais pas très souvent (20), sans réponse (5). Il s'agit d'une mesure subjective de

la réussite. Mais le croisement de cette variable par d'autres mesures de réussite (âge dans la classe, types de cycle et de filière choisis) montrent qu'il s'agit d'un indicateur fiable de la réussite objective. Nous considérerons, ici, dans une perspective très restrictive, compte tenu de la nature de la variable, comme « bons élèves » les 26 % d'élèves qui disent avoir presque toujours ou très souvent de bonnes notes, comme « mauvais élèves » les 69 % qui disent n'avoir que souvent ou pas très souvent de bonnes notes.

de l'élève de milieu privilégié assuré de son avenir scolaire s'oppose aux réticences à l'égard du système scolaire de ceux qui y sont le moins intégrés et en seront bientôt sortis. La prise en considération du lieu de résidence vérifie (cf. *Tableau II*) que ce sont les élèves de troisième dans la plus mauvaise situation scolaire (enfants d'ouvriers, scolarisés en banlieue) qui refusent le plus fréquemment de répondre à la question (31 points de pourcentage d'écart avec l'ensemble des enfants d'ouvriers en 3^e). Or, 85 % des enfants d'ouvriers scolarisés en banlieue ont de mauvaises notes et 66 % sont en cycle court. Nul doute que la plupart d'entre eux soient à la veille de quitter le système scolaire (11).

On peut se demander, en élargissant la portée de ces résultats, si les refus de répondre ne constituent pas, dans ce cas, l'indicateur d'une participation à « la culture anti-école » que décrit P. Willis (12) à propos des jeunes Anglais de la classe ouvrière, et qui a pour fonction d'amener les jeunes à « faire le choix volontaire d'entrer à l'usine ». L'auteur souligne, parmi les éléments de cette culture, l'importance de la division entre les « fayots » (*i.e.* ceux qui se conforment à la culture officielle de l'école) et les « gars ». Dans notre enquête, les « gars » seraient les abstentionnistes et les « fayots » ceux qui acceptent de jouer le jeu du questionnaire.

Des réponses qui montrent une société éclatée

Si les élèves qui désignent l'un ou l'autre de leurs camarades comme responsables sont ceux qui acceptent le jeu scolaire, l'existence très répandue en milieu scolaire des chefs de classe ne va-t-elle pas conduire les enquêtés à ne citer dans leurs réponses que les chefs de classe réellement élus ? (13). La dispersion des choix des élèves (57 % des élèves sont au moins nommés une fois par l'un ou l'autre de leurs condisciples) montre qu'il n'en va pas ainsi. Elle met en évidence, en revanche, le manque de cohésion des classes.

Ce manque d'unité n'est cependant égal ni selon la classe ni selon la composition sociale de l'établissement. L'analyse de la dispersion autour de la médiane (14) montre que l'éparpillement des choix est plus grand en sixième, classe qui correspond souvent à une première année de cohabitation et à la fréquentation d'un nouvel établissement scolaire et tend ensuite à se stabiliser (39 % des classes de sixième se situent au-dessous de la médiane contre 58 % des classes de cinquième, 52 % de celles de quatrième et 56 % de celles de troisième). L'hypothèse fréquemment formulée (15) sur la plus grande cohésion des classes en milieu bourgeois se vérifie également puisque 60 % d'entre elles

(11) Cf. BAZELLY (J.P.), « Les sorties du système scolaire », *Economie et statistique*, n° 92, septembre 1977 et INSEE, *Données sociales*, édition 1978, pp. 33 et sq.

(12) WILLIS (P.), « L'école des ouvriers », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24, novembre 1978 : 51-61.

(13) Si les élèves choisis étaient les « vrais » chefs de classe, on ne trouverait qu'un choix ou deux par classe, et les motivations données au choix (cf. chapitre III) rendraient sans doute

compte de cette réalité. Or on ne trouve que très rarement l'explication : « il (elle) l'est déjà... ».

(14) Nous avons dressé le tableau de la fréquence des choix pour toutes les classes afin de déterminer la médiane. Une valeur inférieure à la médiane indique un nombre moins élevé d'élèves choisis dans une classe, une valeur supérieure, un nombre plus élevé.

(15) Cf. notamment TESTANIERE (J.), *op. cit.*

se situent au-dessous de la médiane alors que ce n'est le cas que de 40 % des classes des établissements à dominante ouvrière. La cohésion des classes des établissements bourgeois est d'autant plus forte que l'on a affaire à des classes plus jeunes (6^e, 5^e, 4^e).

L'absence de leader clairement affirmé s'apprécie mieux encore si on ne considère plus l'ensemble des choix émis mais ceux qui se portent le plus souvent sur un même individu. 40 % de l'ensemble de la population identifiée (16) (14 % de l'ensemble de la population) n'est en réalité nommée qu'une fois; 40 % que de 2 à 4 fois. Seuls 20 % des élèves identifiés sont choisis par plus de 5 de leurs condisciples et ce, en tenant compte des premiers comme des deuxièmes choix. Il y a sans doute des exceptions, tel cet élève de 6^e choisi par 81 % de ses camarades, mais la médiane s'établit à un niveau beaucoup plus faible (39 % des « voix »), et dans un quart seulement du nombre total des classes, on trouve un élève choisi par plus de la moitié de ses condisciples. Les différences ici, selon la classe ou la composition sociale de l'établissement, sont faibles. Seul fait à noter, les sixièmes, classes où la dispersion des choix est la plus forte, sont aussi celles où se détache le plus fréquemment une personnalité dominante.

Établir la liste des élèves désignés par leurs camarades donne en fin de compte l'image de groupes qui, de la 6^e à la 3^e, ne semblent pas avoir de leaders bien affirmés ou clairement reconnus par une majorité des élèves. Dès lors, peut-on s'attendre à trouver une population d'élus très différente de l'ensemble des élèves ?

II. - Élus et prétendants

Nous appellerons élus, des élèves identifiés qui ont été choisis par au moins cinq de leurs camarades. Nous voudrions, en outre, mentionner l'existence d'un groupe très particulier d'élèves qui se désignent eux-mêmes comme les plus aptes à remplir un rôle de responsables mais qui, dans la majorité des cas (70 %), ne sont choisis que par eux-mêmes. Ce sont, si l'on veut, des prétendants malheureux, d'éventuels candidats ignorés du corps électoral. Ils ne sont que 52, mais leur originalité nous a paru suffisante pour que nous les isolions et que nous opposions, après avoir décrit les élus, certaines des caractéristiques des uns et des autres.

Qui sont donc les élus ? Les plus politisés des élèves ? Les meilleurs d'entre eux ? Les mieux nés ? Ou bien encore ceux qui partagent tout simplement un certain goût du pouvoir ? Nous essaierons tour à tour de tester ces hypothèses.

(16) Les questionnaires ne comportaient que l'indication du prénom des élèves (quand ils acceptaient de le donner). L'identification des élèves choisis s'est heurtée souvent au problème des prénoms fréquents ou de ceux qui sont à la fois

masculin et féminin. Nous n'avons donc pu identifier avec certitude que 1012 élèves sur les 1703 élèves nommés au moins une fois, soit 59 % de l'ensemble des nommés et 34 % de l'ensemble de la population de l'enquête.

Première hypothèse : les élus sont des chefs politiques.

Les refus de réponse, nous l'avons vu, ne sont pas explicitement idéologiques. Cela signifie-t-il, à l'inverse, que les élèves ont privilégié, dans leurs choix, des élèves susceptibles d'être les porte-parole des revendications et de la contestation lycéenne ? S'il en allait ainsi, compte tenu des orientations idéologiques des leaders des mouvements lycéens, les élus devraient être plus fréquemment proches de la gauche que leurs camarades.

La distribution des proximités idéologiques (17) chez les élus et dans l'ensemble de la population ne vérifie pas cette hypothèse. Sans doute les élus sont-ils un peu plus souvent proches de la gauche et moins fréquemment proches de la droite, mais les différences sont faibles (respectivement 16 % d'élus proches de la gauche contre 12 % pour l'ensemble de la population, et 12 % d'élus proches de la droite contre 14 % pour l'ensemble). De plus, quand on contrôle les proximités idéologiques selon le lieu de résidence, le type de l'établissement ou sa composition sociale, on s'aperçoit que les élus ne sont pas plus souvent proches de la gauche là où le mouvement lycéen est le plus fort, c'est-à-dire à Paris, dans les lycées, en milieu bourgeois, mais plutôt en province ou dans les CES. A Paris, dans les lycées, les élus tendraient, à tout prendre, à se recruter un peu plus souvent qu'ailleurs dans le groupe des élèves sans proximité déclarée.

Deuxième hypothèse : la méritocratie.

Est-ce dire qu'en 1972 le modèle scolaire qui privilégie, sans autre distinction, le bon élève prévaut encore ? Les élus seraient, en somme, choisis pour leur mérite, c'est-à-dire, dans le milieu scolaire, en fonction de leur réussite scolaire. Celle-ci se révèle être un critère décisif (cf. *Tableau III*) : quand on ordonne l'ensemble des catégories d'élèves, du « jamais choisi » à l'élus, on observe que plus un élève est souvent cité, plus il reconnaît avoir de bonnes notes (22 % chez les jamais choisis, 44 % chez les élus).

Ce n'est pas pour autant un modèle général, et le critère du mérite joue de façon inégale quand on fait intervenir la nature de l'établissement, sa composition sociale ou l'origine sociale des élèves. Sans doute, quelle que soit la variable de contrôle envisagée, la proportion de bons élèves est toujours plus grande chez

(17) *Mesure de la proximité idéologique.* Nous avons repris ici une mesure des préférences idéologiques déjà utilisée. Cf. PERCHERON (A.), *L'univers politique des enfants*. Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1974 et *Les 10-16 ans et la politique, op. cit.*, ch. I., notamment p. 64 et sq. Cette variable est le résultat du croisement des réponses à deux questions demandant aux enfants s'ils connaissent, aiment ou n'aiment pas la gauche d'une part, la droite d'autre part. On aboutit à la constitution de quatre groupes : celui des enfants « ai-

mant » la gauche mais « n'aimant pas » la droite que nous appelons groupe proche de la gauche ; celui des enfants « aimant » la droite et « n'aimant pas » la gauche que nous appelons groupe proche de la droite ; celui des enfants « n'aimant ni la gauche ni la droite » que par commodité nous appelons groupe refusant la gauche et la droite ; le groupe enfin des enfants ayant donné toutes les autres formes possibles de réponse et que nous appelons le groupe sans proximité déclarée ou encore groupe des « Autres ».

les élus que dans l'ensemble de la population. Mais les écarts de pourcentage dans la distribution des bonnes notes, entre les élus et leurs camarades, augmentent de façon très sensible quand on passe des établissements bourgeois (8 points d'écart) aux établissements intermédiaires ou à dominante ouvrière (25 points d'écart), des enfants de cadres supérieurs (9 points d'écart) aux enfants d'ouvriers (23 points d'écart), du lycée (14 points d'écart) au CEG (24 points d'écart). Le modèle de l'élus bon élève est plus répandu dans les établissements à dominante non bourgeoise, dans les CES et les CEG, chez les élus enfants d'ouvriers. On est alors amené à se demander si d'autres facteurs, tels que la naissance, ne tendent pas à être aussi déterminants que le mérite scolaire ou si, le critère du mérite ne doit pas s'interpréter dans le contexte plus large des déterminismes sociaux habituels.

TABLEAU III. - Réussite scolaire (*) des élèves et fréquence des choix en leur faveur

Choix recueillis Réussite scolaire	Choix recueillis					
	0	1	2 à 4	Élus	Prétendants	Ensemble
« Bons élèves »	22	27	35	44	29	26
« Mauvais élèves »	72	69	61	52	66	69
Sans réponse	6	4	4	4	5	5
	100	100	100	100	100	100

(*) La réussite scolaire est ici mesurée par les réponses à la question : « Dans l'ensemble, est-ce que tu as souvent ou pas des bonnes notes » (cf. note 10).

Troisième hypothèse : des chefs bien nés.

On sait que dans toutes les situations de responsabilité et de commandement, les milieux privilégiés sont largement sur-représentés (18). En va-t-il ainsi de l'école (19) ? Pris dans leur ensemble, les résultats ne donnent pas d'indications claires en ce sens (cf. *Tableau IV*), même si on y lit une certaine sous-représentation parmi les élus des enfants de milieux modestes à niveau culturel faible (les enfants d'ouvriers, d'agriculteurs et d'employés représentent 39 % de l'ensemble de la population et 32 % de la catégorie des élus) et une sur-représentation,

(18) Cf. par exemple CAYROL (R.), PARODI (J.L.), YSMAL (C.), *Le député français*, Paris, A. Colin, 1973, 155 p.; BIRNBAUM (P.) et al., *La classe dirigeante française. Dissociation, interpénétration, intégration*, Paris, Presses Universitaires de France, 1978, 189 p.; BODIGUEL (J.L.), *Les anciens élèves de l'E.N.A.*,

Paris, Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1978, 271 p.; SULEIMAN (E.N.), *Les élites en France, grands corps et grandes écoles*, Paris, Ed. du Seuil, 1979, 282 p.

(19) C'est le groupe socio-professionnel du père, tel qu'il est défini par l'INSEE, qui nous fournit ici l'indication du milieu social de l'élève.

parmi les élus des enfants des classes moyennes et supérieures (les enfants de petits commerçants, de cadres supérieurs et de professions libérales, de cadres moyens constituent 43 % de l'ensemble de la population et 53 % de celle des élus).

TABLEAU IV. - *Origine sociale des élus et des prétendants*

G.S.P. du père	Ensemble	Élus	Prétendants
Agriculteur	8	5	2
Petit commerçant & artisan	11	16	13
Cadre supérieur et profession libérale	20	23	33
Cadre moyen	12	14	19
Employé	7	6	4
Ouvrier	24	21	15
Autres + sans réponse	7	7	14
	100	100	100
N =	2 180	205	52

L'amplitude des écarts est, sans doute, modérée mais, fait essentiel, la distribution des groupes sociaux sous-représentés et sur-représentés au sein des élus reste constante quels que soient le lieu, le type de l'établissement ou sa composition sociale. La visibilité et l'importance numérique ne suffisent pas à un groupe pour s'imposer parmi les élus. Quels que soient le lieu de résidence, le type d'établissement et sa composition sociale, les enfants des cadres supérieurs ou de professions libérales, ceux de cadres moyens (à un moindre degré) ne sont jamais sous-représentés et sont toujours sur-représentés dans la catégorie des élus. En revanche, les enfants d'agriculteurs, même dans les écoles en milieu rural, les enfants d'ouvriers, même dans les établissements à dominante ouvrière, restent sous-représentés parmi les élus. Ainsi, le privilège de la naissance, sans être un facteur suffisant et nécessaire dans la désignation des responsables de classe, apparaît comme d'autant moins négligeable qu'il joue, en toutes circonstances, en faveur des mêmes groupes sociaux.

L'importance relative du mérite scolaire et de l'appartenance sociale ou, pourrait-on dire, les conditions de concurrence entre les attributs du mérite et de la naissance ressortent clairement quand on combine les effets de la réussite scolaire et de l'origine sociale. Les élus, qu'ils appartiennent ou non à un milieu favorisé, ont toujours beaucoup plus fréquemment que les autres de bonnes notes, et la réussite scolaire semble effacer le handicap de la naissance. Il reste pourtant une prime à la naissance : l'appartenance à un milieu privilégié permet, même à de mauvais élèves, de se faire élire. Or l'on sait que la concurrence entre élèves de milieux différents est faussée par la relation maintes fois démon-

trée entre la naissance et la réussite scolaire (20). Les enfants d'ouvriers, dans l'ensemble, reconnaissent avoir moins souvent de bonnes notes (24 %) que les enfants de cadres supérieurs (32 %).

Les seuls cas où ils s'attribuent plus souvent de bonnes notes que les enfants de cadres supérieurs sont les établissements où le niveau scolaire global est le moins bon, c'est-à-dire les CEG (21). Or, les enfants d'ouvriers ne se trouvent sur-représentés dans le groupe des élus que dans les CEG. Autrement dit, le modèle de l'élus bon élève s'applique d'abord quand les enfants de milieux modestes se trouvent en concurrence avec des enfants de milieux favorisés peu nombreux et en mauvaise situation scolaire, dans des établissements où de toutes façons la réussite scolaire est médiocre.

Quatrième hypothèse : le goût du pouvoir.

Parmi d'autres hypothèses envisageables, il en est une qui fait appel à des mécanismes de nature différente, d'ordre plus psychologique : seraient élus ceux des élèves qui consciemment ou non recherchent ce genre de responsabilités par « goût du pouvoir ». Une question qui demande aux enfants s'ils aiment ou non commander nous permet de le mesurer indirectement (22). L'analyse des réponses montre que les élus aiment plus fréquemment commander que leurs camarades (cf. *Tableau V*). Cela ne semble pas, cependant, un facteur suffisant pour compenser certains handicaps liés aux inégalités de la naissance ou du mérite car c'est un goût inégalement réparti selon les milieux sociaux. Ce goût du

TABLEAU V. - *Goût du pouvoir chez les élèves et fréquence des choix en leur faveur*

Choix recueillis Aiment commander	0	1	2 à 4	Elus	Prétendants	Ensemble
	beaucoup	37	39	44	48	63
pas beaucoup	59	59	53	50	53	58
sans réponse	4	2	3	2	4	3
	100	100	100	100	100	100

(20) Cf. par exemple HIBERT (T.), « Les collèges d'enseignement secondaire et la démocratisation de l'enseignement », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 4 (4), 1975 : 407-420; BAUDELLOT (C.), ESTABLET (R.), *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 1971, 347 p. (*Cahiers libres* 213-214).

(21) Dans les CEG, 30 % des enfants d'ouvriers et 23 % des enfants de cadres supérieurs ont de bonnes notes, contre respectivement 25 % et 38 % dans les CES et 16 % et 27 % dans les lycées.

(22) La question était : « Dans l'ensemble, lorsque tu es avec des copains, est-ce que tu aimes bien commander ou pas ? (Barre toutes les réponses sauf celle que tu as choisie) : - j'aime beaucoup commander, - j'aime assez commander, - je n'aime pas beaucoup commander, - je n'aime pas du tout commander. Nous considérons ici comme ayant « le goût du pouvoir », les enfants qui ont répondu « aimer beaucoup » ou « assez » commander (39 % de l'ensemble) et comme ne l'ayant pas, ceux qui ont répondu « ne pas aimer beaucoup » ou « pas du tout commander » (57 % de l'ensemble).

pouvoir est toujours plus fréquent chez les enfants de milieux privilégiés (46 %) ou dans les établissements de type bourgeois (45 %) que chez les enfants d'ouvriers (33 %) ou dans les établissements à dominante ouvrière (35 %). C'est dans le groupe des enfants de cadres moyens que le goût du pouvoir semble jouer le plus grand rôle. Les écarts de pourcentage entre les élus et les autres, selon qu'ils partagent ou non ce goût, sont plus élevés dans ce groupe que dans tous les autres (21 points de pourcentage).

La combinaison de l'origine sociale, du mérite scolaire et du goût du pouvoir fait clairement apparaître les différences entre les enfants de cadres moyens et les autres. Dans le cas des élus de familles de cadres supérieurs ou d'ouvriers, le goût du commandement ne joue que chez les mauvais élèves. En revanche, chez les enfants de cadres moyens, le goût du pouvoir joue particulièrement chez ceux qui ont de bonnes notes. Tout semble donc se passer comme s'ils devaient cumuler goût du pouvoir et réussite scolaire pour augmenter leurs chances de faire partie du groupe des élus.

L'ensemble des données analysées montre l'existence de voies en partie parallèles pour appartenir au groupe des élèves les plus souvent choisis par leurs camarades : la naissance, le mérite, le goût du pouvoir, mais des voies parallèles en partie seulement car aucun facteur, pris séparément, n'est suffisant. Sans doute, la naissance peut-elle compenser le mérite, et l'envie de commander est-elle un facteur qui peut aider ceux que ni la naissance ni le succès scolaire ne semblent combler ; mais ce ne sont là que des palliatifs, comme le montre bien la comparaison entre élus et prétendants.

Les prétendants possèdent plus fréquemment que les élus eux-mêmes deux des qualités qui nous sont apparues comme essentielles : la naissance et le goût du pouvoir. Etre un prétendant malheureux, c'est d'abord le propre des enfants de cadres supérieurs et de cadres moyens (33 % et 19 % respectivement parmi les prétendants contre 20 et 12 % dans l'ensemble de la population). C'est aussi se connaître des qualités de chef que les autres semblent ignorer, 63 % d'entre eux reconnaissent aimer commander contre 39 % de l'ensemble de la population. Et si l'un d'entre eux avoue naïvement qu'il aimerait être choisi comme responsable, « parce que je ne l'ai jamais été », presque tous insistent dans leurs commentaires sur leur désir ou leur capacité de tenir ce rôle : « j'aime ça, j'aime les responsabilités » disent bon nombre d'entre eux, « je me sens capable de le faire », « parce que je me connais, je suis le mieux organisé », précisent encore d'autres prétendants, deux d'entre eux, élèves de sixième, allant même jusqu'à écrire : « je n'ai confiance qu'en moi », « je suis le plus valable de la classe ». L'échec des prétendants à l'élection s'explique par l'absence d'une donnée essentielle : la réussite scolaire ; ce sont, dans leur grande majorité, de mauvais élèves (66 % d'entre eux reconnaissent ne pas avoir de bonnes notes fréquemment). Tant et si bien qu'à tout prendre, ils correspondent plus à l'image la plus habituelle de meneur de chahut traditionnel qu'à celle d'un responsable.

Sans doute, les enfants de bourgeois, même mauvais élèves, peuvent faire partie des élus, mais cela demeure l'exception ; en général, ils sont aussi bons élèves. Il reste qu'ils ont plus d'atouts que d'autres dans la main. De naissance, ils possèdent plus de chances d'être bons élèves et sont plus enclins à posséder le

goût du pouvoir. A ne considérer que le groupe des élus, le critère de choix le plus général et le plus décisif semble bien être celui du mérite, suivi, par ordre d'importance, et selon les cas, de celui de la naissance, puis du goût du pouvoir. Il convient cependant, pour mieux comprendre les mécanismes qui aboutissent à la désignation des élus d'analyser les motivations et les critères de choix des électeurs eux-mêmes.

III. – Motivations des électeurs et représentation du rôle des élus

Les justifications que l'ensemble des élèves fournissent à l'appui de leurs choix forment une représentation du rôle de l'élue qui correspond bien aux caractéristiques essentielles de la population que nous venons de décrire (23). Même si l'on trouve quelquefois des motivations comme « je voterai pour elle parce qu'elle est triste et cela lui ferait du bien » (élève de 6^e), les explications du « vote » surprennent d'abord par leur absence de fantaisie et de spontanéité, par leur absence aussi de caractère affectif.

La dispersion des choix des élèves pouvait laisser supposer que, dans l'ensemble des élus disponibles, c'est-à-dire de ceux qui satisfaisaient aux conditions de la réussite scolaire et de la naissance, chaque élève privilégierait son ou ses meilleurs amis. La possibilité de faire deux choix permettait aussi de penser que, même si le premier choix se portait sur le leader, le second ferait apparaître le meilleur ami ou la personnalité-vedette que l'on apprécie davantage pour les qualités qu'elle déploie dans la cour de récréation que pour celles dont elle fait montre en classe. Rien ou presque ne distingue les motivations données pour justifier premiers et deuxièmes choix. En fait, la dimension affective (« c'est mon amie et j'ai confiance en elle » – élève de 4^e) ne justifie que 11 % et 13 % des choix, et la fréquence des explications de ce type ne varie ni en fonction de l'âge ou du sexe, ni même en fonction de la présence du meilleur ami dans la classe (24). La personnalité-vedette choisie parce que, comme le dit une élève de 4^e, « elle met de l'animation dans la classe et qu'elle est sympathique » ne représente que 9 et 11 % des réponses (cf. *Tableau VI*).

(23) A partir d'une série de réponses, nous avons établi la grille suivante pour coder cette question ouverte : 1 : autorité (réponses du type : « il est fait pour ça », « tout le monde le craint », « il est énergique »...); 2 : âge, expérience (« il a l'habitude », « il redouble », « il est plus âgé »...); 3 : savoir-faire (« il sait parler aux profs », « il n'a pas peur »...); 4 : qualités morales (« il est sérieux », « juste », « raisonnable »...); 5 : représentativité (« il nous représente bien », « il nous explique »...); 6 : affectivité (« il est mon ami »,

« je l'aime bien », « je le trouve gentil »...); 7 : « vedette » (« il est débrouillard », « dynamique », « tout le monde l'admire »...); 8 : hostilité à la fonction.

(24) 52 % des élèves répondent oui à la question « est-ce que ton (ta) meilleur(e) ami(e) est dans ta classe ? ». La « dimension affective » dans les motivations du choix d'un responsable recueille 10 % des réponses en cas de présence de l'ami dans la classe contre 9 % dans le cas inverse.

TABLEAU VI. – *Motivations du choix des responsables* (réponses exprimées)

	1 ^{er} choix	2 ^e choix
Autorité	15	10
Expérience	13	14
Savoir-faire	5	6
Qualités morales	33	28
Représentativité	4	5
Dimension affective	11	13
La « vedette »	9	11
Autres raisons	9	11
Hostilité à la fonction	1	2
	100	100
N =	2483	2245

Ces résultats rappellent l'analyse des choix sociométriques en milieu scolaire faite par B. Reymond-Rivier (25). Elle note que ces choix n'expriment pas toujours la sympathie pour un leader. Certains élèves très souvent choisis peuvent être « impopulaires et peu appréciés de leurs camarades ». Ce sont ceux que B. Reymond-Rivier appellent les stars sociométriques, c'est-à-dire des élèves choisis parce qu'ils incarnent le mieux les normes et les valeurs, voire l'idéal du groupe. C'est une réponse de ce type que fait l'élève de 6^e qui écrit « je ne l'aime pas du tout mais c'est une personne de bon sens, réfléchie ».

S'il y a ici expression d'un idéal, c'est celle de l'idéal scolaire. La représentativité de type « syndical » (« elle est actuellement l'une de nos responsables et elle a fait des preuves de sincérité en servant notre cause »; « elle est avec les élèves et contre les profs » – élèves de 6^e) ou même politique (« nous avons le même parti politique (anarchiste) »; « parce qu'il est maoïste » – élèves de 5^e) reste une réponse exceptionnelle (3 % des réponses). Ce qui l'emporte, ce sont les qualités du chef de classe traditionnel, les plus attendues, aussi, par les enseignants : autorité, expérience et savoir faire, qualités morales (26).

L'autorité, invoquée par 12 % des élèves, semble être moins une qualité individuelle que l'aptitude à exercer un pouvoir délégué : le chef de classe est « responsable » devant les professeurs plus que devant ses condisciples, et responsable essentiellement de l'ordre dans la classe. « Je trouve qu'elle nous fait bien être sage » ou « elle sait faire régner l'ordre et elle travaille bien » disent par exemple des élèves de 6^e.

(25) Cf. REYMOND-RIVIER (B.), *Choix sociométriques et motivations. Etude génétique d'un test sociométrique appliqué à des groupes d'enfants âgés de 6 à 15 ans*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1961, notamment p. 184 et 196.

(26) Cf. « Du pouvoir dans la classe ». *Ca-*

hiers pédagogiques, n° 152, mars 1972. En particulier l'article de A. GILLES consacré au pouvoir dans les conseils de classe (p. 13 et sq.) contenant cette citation d'un autre professeur : « Le fin du fin : l'élève lui-même, présent au conseil de classe, devant 10 ou 12 personnes et s'accordant avec ce qui se dit de lui, sur lui... ».

Le savoir-faire (4 % des réponses) consiste à se faire accepter par les professeurs (« elle sait se faire aimer par les professeurs » – 3^e, « elle n'a pas peur de parler aux professeurs. Elle est aussi très polie » – 4^e). L'expérience (11 % des réponses) est rarement décrite comme une expérience de la fonction (« elle l'est déjà, et se défend très bien aux conseils de classe, sans se laisser marcher sur les pieds par les profs » – 3^e) mais souligne le plus souvent une connaissance concrète de l'établissement (« Il est au CES depuis 5 ans et connaît les rouages » – 3^e, « c'est une redoublante et elle connaît toute la maison » – 5^e).

Quant aux « qualités morales » prêtées aux élus, c'est la motivation la plus fréquente de toutes avec un tiers des réponses – elles sont exactement celles que l'on attend des bons enfants et du bon élève : « sérieux », « consciencieux », « raisonnable », « intelligent » sont les adjectifs qui reviennent le plus souvent sous la plume des enquêtés. « Elle est calme, réfléchit et aussi parce qu'elle travaille le mieux de la classe » (élève de 5^e) est une réponse caractéristique. Ce discours et la représentation stéréotypée du rôle qu'il révèle sont également fréquents quels que soient le sexe, le milieu social ou encore la composition sociale des établissements qui n'y apportent que de faibles nuances. Comment rendre compte de cette unité de ton et de propos ? Comment expliquer l'importance de la diffusion du modèle scolaire ?

On pourrait y voir la marque de l'intériorisation de normes et des valeurs scolaires par la très grande majorité des enfants. Sollicités de désigner le responsable de leur choix, les élèves seraient suffisamment « conditionnés » par le modèle qui prévaut en milieu scolaire pour spontanément s'y référer. On retrouverait ici des faits souvent mis en évidence par les psychologues. Ainsi, M. Gilly (27) montre que la même série de qualités (gentillesse, ouverture sociale, maîtrise de soi, etc.) est attribuée par le maître, l'enfant lui-même et ses parents, à l'enfant qui réussit, sans que ces qualités s'appuient nécessairement sur des données qui en prouvent l'existence. L'influence de ce modèle est si prégnant que les enfants tracent d'eux-mêmes des portraits « conformes à ceux qu'en donnent leurs maîtres et leurs mères », et que les qualités qu'ils s'attribuent sont fonction de la façon dont ils sont perçus, comme élèves, par les adultes et les autres enfants de leur entourage.

Si l'intériorisation du modèle scolaire (28) du bon élève structure aussi fortement les perceptions que l'enfant a de lui-même et des autres, comment ne pas admettre que celui-ci marque l'image que les élèves se font d'un responsable de classe, personnage directement lié à la vie scolaire.

(27) Cf. GILLY (M.), « L'élève en fonction de sa réussite scolaire : perception par le maître, par la mère et par l'élève lui-même », *Enfance*, 3-4 mai-oct. 1968.

(28) Cf. IMBERT (F.), « Les tables de la loi », *Cahiers pédagogiques*, n° 152, mars 1977 : 7-13. L'auteur décrit une expérience réalisée dans deux classes de CM2. On demandait à des enfants « Si vous pouviez changer l'école, que feriez-vous ? ». Les réponses montrent plus éloquemment encore peut-être le poids de ce que ce

professeur appelle « les tables de la loi ». « Près de la moitié des textes rédigés par les deux classes énoncent le maintien absolu de l'ensemble des normes scolaires, écrit-elle, en résumant les résultats de l'expérience. Rien ne doit changer. Tout demeure en place. L'enfant écrit au futur et conditionnel le présent quotidien (...) L'autre moitié des textes, précise-t-elle encore, envisage des transformations limitées pour la plupart à un meilleur aménagement de la cour de récréation ».

Sans exclure tout à fait cette hypothèse, on peut en proposer une autre apparemment contradictoire et voir dans les réponses de certains élèves un ajustement fonctionnel à la situation éducative. Désigner comme éventuel responsable un bon élève ou justifier son choix en ces termes ne signifierait pas forcément une acceptation des normes du modèle scolaire mais traduirait, au contraire, un effort de distanciation à son égard. Jouer le jeu, selon les règles imposées par les enseignants, serait une « commodité » qui traduirait une participation sans engagement véritable. « Je choisirais X, dit un élève de quatrième, parce qu'il est réaliste, lèche-cul, tout à fait le genre ».

Dans un rapport d'inégalité entre enseignant et enseigné, se conformer aux attentes du système serait un moyen d'éviter des sources supplémentaires de conflit. Choisir comme responsable un bon élève, sérieux et appliqué, c'est en effet augmenter les chances de voir reconnaître sa compétence et supprimer la possibilité de griefs fondés sur autre chose que l'accomplissement de sa fonction. Accepter, ou faire semblant d'accepter les règles du jeu imposé, en choisissant un responsable sur des critères externes aux normes du groupe des élèves, c'est aussi un moyen de maintenir la distance entre enseignant et enseignés, de préserver la cohésion du groupe des élèves ou de cacher son manque d'unité.

On retrouverait ici des mécanismes voisins de ceux que décrit M. Crozier à propos des employés des chèques postaux ou des ouvriers de la Manufacture des tabacs : « il est beaucoup plus facile, écrit-il, de préserver sa propre indépendance et son intégrité, quand on reste à l'écart des décisions que quand on accepte de participer à leur élaboration (29) ». Le choix du bon élève comme responsable traduirait en somme une forme « douce » d'opposition à un jeu dont on ne peut ni décider ni transformer les règles. Resterait alors à savoir si des formes voisines d'organisation produisent, quel que soit l'âge, les mêmes réactions d'adaptation, ou si les attitudes développées dès l'enfance favorisent l'adoption de celles que M. Crozier observe chez les adultes. On peut du reste se demander si, à jouer ce jeu, les élèves ne deviennent pas « complices » de ce qui se passe à l'école comme les malades le sont de ce qui se passe entre les murs de l'asile (30) et ne finissent pas par accepter véritablement les règles d'un jeu d'abord contesté. C'est en cela que les hypothèses sur l'intériorisation des normes et sur l'extériorité par rapport à la règle ne sont pas contradictoires.

On peut trouver un argument en faveur de la thèse de l'extériorité dans le fait que les déterminations du choix d'un responsable sont parfaitement étrangères aux raisons avancées pour justifier la préférence accordée à tel condisciple comme compagnon de jeu pendant la récréation ou comme meilleur ami (31).

(29) Cf. CROZIER (M.), *Le phénomène bureaucratique*. Paris. Ed. du Seuil, 1963, p. 270.

(30) R. GENTIS, dans *Les murs de l'asile*, (Paris, Maspéro, p. 26) décrit l'hôpital en des termes qui pourraient s'appliquer à l'école : « Silence, routine, immobilité (...) rien ne bouge, que tout reste en état, que la vie se poursuive ainsi jour après jour, toujours la même, jusqu'à la mort. Surtout ne pas changer, tout changement est menace, angoisse, danger ».

(31) Cf. les réponses à la question suivante : « Pourquoi est-ce que tu l'aimes bien (ton meilleur ami) » :

qualités du meilleur ami (en pourcentage) :
- qualités physiques ou intellectuelles (2),
- qualités du cœur (38), - conformité du modèle social (sage, sérieux, raisonnable ...) (1),
- conformité à soi, complémentarité (23),
- dépendance affective (11), - habitude, proximité géographique (9), - autre (7), - S.R. (9).

Dans l'un et l'autre cas la dimension affective reprend toute son importance, les qualités intellectuelles ou morales (du type de celles observées dans le cas du choix d'un responsable) représentant moins de 2 % des réponses.

Les élèves, d'autre part, n'ont sans doute pas la même attitude face à la règle selon leur âge ou leur milieu social. Les études sur l'intériorisation de la norme scolaire sont le plus souvent menées auprès d'enfants de l'enseignement primaire. On peut penser qu'avec l'âge, les élèves prennent plus de recul par rapport à la norme scolaire, deviennent plus extérieurs à la règle. De la même façon, on peut supposer que selon que l'on appartient à un milieu privilégié ou défavorisé, on n'a pas la même liberté de jeu face au modèle scolaire.

TABLEAU VII. - *Classe de troisième : motivations du choix selon le type d'établissement* (% calculés sur les réponses exprimées)

	Lycée	C.E.S.	C.E.G.
Autorité	8	17	15
Expérience + savoir-faire	35	15	10
Qualités morales	22	28	51
Dimension affective (*).	18	18	12
Autres réponses (**).	17	22	12
	100	100	100

(*) Nous avons regroupé ici les catégories « dimension affective » et « vedette » (cf. tableau VI).
 (**) Nous avons regroupé sous cette rubrique, par souci de clarté, toutes les autres réponses.

En reprenant, comme dans le cas de l'analyse des sans-réponse, la classe de troisième, on peut vérifier ces points. Les justifications de choix données par les élèves, pratiquement les mêmes, nous l'avons dit, quels que soient leur sexe, leur origine sociale ou la composition de l'établissement ne se modifient qu'en classe de troisième et de façon différente selon le type de l'établissement (cf. *Tableau VII*). Les qualités de savoir-faire, celles qui traduisent le plus clairement l'adaptation aux attentes de « l'autre » (le savoir-faire est d'abord, nous l'avons vu, un « savoir y faire » avec les professeurs), deviennent, en troisième, très fréquentes dans les lycées. En revanche, ces préférences en faveur des qualités du bon élève (autorité, qualités morales) augmentent sensiblement en nombre lorsque l'on passe du lycée au CEG, c'est-à-dire lorsque le niveau scolaire diminue et que les chances de sortie du système augmentent. On voit alors se dessiner, chez les troisièmes, deux systèmes d'adaptation aux exigences du milieu scolaire. Dans les lycées, quand on répond à la question, on accepte la règle du jeu tout en lui restant extérieur. On mise sur l'habileté pour éviter le conflit avec les autres parties du système éducatif. Dans les CES et les CEG, en revanche, on joue plutôt la carte du bon élève, celle de la compétence telle

qu'elle est reconnue par les enseignants (32). Mais il ne faut pas oublier que c'est aussi dans ces derniers milieux que l'on répond le moins à la question. Tout se passe comme si dans les milieux défavorisés, en cas de mauvaise intégration au système scolaire, il n'y avait qu'une alternative simple : ne pas jouer le jeu du tout ou, au contraire, s'y conformer de la façon la plus stricte. Dans les milieux favorisés, à la désinvolture de l'élève en bonne situation scolaire et qui s'abstient de répondre, s'ajoute, chez ceux qui font un choix, le recours à des responsables possédant l'une des qualités les plus souvent prêtées à ces milieux, l'aisance et le savoir-faire.

Extériorité ? Intériorisation ? Quelle que soit l'explication, il n'en demeure pas moins que les motivations exprimées sont le reflet fidèle des qualités privilégiées par le système scolaire et qu'il existe une grande adéquation entre les caractéristiques le plus fréquemment observées chez les élus et les raisons invoquées pour justifier ces choix. Est-ce suffisant pour admettre que l'école réussit à imposer un système de choix fondé sur le seul mérite ? A mérite égal, chacun aurait autant de chances d'être choisi, et les élèves bien nés, ceux qui ont le goût du pouvoir, ne feraient partie des élus que parce qu'ils sont d'abord, de bons élèves ? Analyser qui « vote » pour qui, en confrontant les caractéristiques socio-idéologiques des élèves choisis avec celles de leurs « électeurs » permet d'infirmier l'hypothèse de l'égalité des chances d'être désigné par ses camarades comme un éventuel chef de classe.

IV. – Qui vote pour qui ? Systèmes d'affinités et d'exclusions chez les électeurs

L'analyse des relations entre les caractéristiques des élèves choisis, et non plus simplement « élus » (33), et celle de leurs « électeurs » montre des jeux très complexes d'exclusions ou d'alliances entre milieux sociaux, entre bons et mauvais élèves, entre enfants ne partageant pas également le goût du pouvoir, voire entre enfants de sexes opposés ou ayant des préférences religieuses et politiques différentes.

(32) La valorisation de la réussite scolaire, mesurée (sondage de la SOFRES en septembre 1978 pour le *Nouvel Observateur*) par la question « Pour vous, en classe, être parmi les meilleurs, est-ce que c'est très important, assez, pas très important ou pas important du tout » est plus forte dans les milieux culturels défavorisés (23 % des enfants de petits commerçants et artisans, 21 % des enfants d'ouvriers disent que c'est très important) que dans les milieux favorisés (9 % pour les fils de cadres supérieurs et

13 % des enfants de cadres moyens et employés).

(33) Nous étudierons ici les caractéristiques de tous les élèves repérés qui ont fait l'objet d'au moins 1 choix (et non plus seulement des élus qui ont recueilli plus de 5 « voix »). Nous retiendrons seulement les choix de premier rang, sauf lorsqu'il s'agira d'analyser la composition sociale des couples formés par les choix de rang 1 et 2 (N = 876).

Le sexisme des garçons

Le premier exemple de discrimination, le plus simple aussi, encore qu'il ne joue pas forcément dans le sens attendu, s'observe au niveau des choix des électeurs et des électrices pour leurs camarades de l'autre sexe. Dans l'ensemble des classes mixtes (34), les garçons sont légèrement sur-représentés au niveau des choix (51 % de garçons choisis contre 46 % de garçons dans l'ensemble de l'échantillon, 48 % de filles choisies contre 54 % dans l'ensemble). Cette relative égalité des sexes cache en fait un sexisme plus grand des garçons que des filles. Un tiers seulement d'entre elles ne choisissent que des filles et 42 % en revanche proposent des couples garçons-filles en justifiant souvent leurs comportements par le souci d'assurer ainsi un bon fonctionnement du système (35) (cf. *Tableau VIII*).

TABLEAU VIII. – *Etablissements mixtes : choix des électeurs selon le sexe* (Pourcentages)

	Garçons	Filles
Sans réponse + incodable	18	14
1 garçon	6	2
2 garçons	41	9
1 fille	1	5
2 filles	5	28
1 garçon + 1 fille	21	22
1 fille + 1 garçon	8	20
	100	100
N =	1003	1189

En revanche, presque un garçon sur deux (47 % d'entre eux très exactement) ne désigne comme responsables que des camarades de même sexe que lui et moins d'un tiers optent pour un tandem garçon-fille (21 %) ou fille et garçon (8 %). La discrimination à l'égard des femmes pour occuper des postes de responsabilité commence tôt et, dès ce moment, elle est d'abord le fait des hommes.

(34) Nous ne retenons ici que les établissements mixtes (N = 22), qui représentent une population de 2192 élèves.

(35) Comme, par exemple, cette élève de 4^e qui, après avoir désigné une fille « parce qu'elle

est ordonnée et s'occupe bien de nos affaires », explique son second choix : « parce que c'est un garçon, c'est plus équilibré, un garçon et une fille, et qu'il est consciencieux ».

La manifestation de préférences idéologiques

Le rôle des proximités idéologiques

Les élèves ayant des proximités idéologiques déclarées ne sont guère plus nombreux, nous l'avons vu, parmi les élus que dans l'ensemble de la population et les motivations de type politique restent l'exception. Est-ce dire que les préférences idéologiques n'interviennent pas parmi les facteurs de choix des électeurs (cf. *Tableau IX*) ? Si dans tous les groupes d'opinion, les choix en faveur d'élèves sans proximité déclarée l'emportent majoritairement, ils sont moins fréquents dans les groupes d'opinion déclarée que dans l'ensemble. Une proximité déclarée tend donc à favoriser l'expression de choix plus fréquemment « politisés » et cette politisation correspond aux propres préférences des électeurs : les élèves proches de la droite et surtout les élèves proches de la gauche tendent à privilégier dans leurs choix des élèves partageant leurs opinions (respectivement 9 et 19 points d'écart de pourcentage) et à rejeter les élèves ayant les préférences opposées.

TABLEAU IX. - *Préférence idéologique des électeurs et des élèves choisis (En %)*

Préférence des élèves choisis	Préférences des électeurs				
	Gauche	Droite	Ni gauche ni droite	Autres	Ensemble
Gauche	<u>31</u>	11	15	14	12
Droite	7	<u>19</u>	11	9	10
Ni gauche ni droite	9	13	<u>16</u>	11	14
Autres	53	57	58	<u>66</u>	63
	100	100	100	100	100
N =	190	157	225	1 075	2 950

$$\chi^2 = 61,33, \text{ sign. : } .001, \text{ dl} = 9$$

Ces phénomènes sont indépendants de la composition sociale des établissements et s'exercent aussi bien en milieu bourgeois qu'en milieu ouvrier. D'autre part, même si la fréquence des préférences idéologiques est plus grande dans la classe de troisième que dans celle de sixième (respectivement 57 % et 33 % de choix « idéologiques »), on trouve dès cette classe, et donc chez des enfants très jeunes (10 à 12 ans), le même type de relation entre les préférences idéologiques des électeurs et celle des élèves choisis. Cette relation dans le cas de la proximité à la gauche a la même intensité dans les deux classes : en sixième comme en troisième, les élèves proches de la gauche choisissent, deux fois plus souvent que

l'ensemble, des camarades ayant leur propre proximité idéologique (19 % contre 10 % en sixième; 46 % contre 23 % en troisième). Dans le cas de la proximité à la droite, la relation d'affinité est même plus fréquente en sixième qu'en troisième (23 % de choix pour des élèves ayant une proximité à la droite, parmi les élèves proches de la droite contre 10 % dans l'ensemble pour la classe de sixième; respectivement 24 % et 17 % pour celle de troisième).

L'influence de l'appartenance religieuse

L'appartenance religieuse intervient aussi parmi les critères de choix des responsables de classe (cf. *Tableau X*). Les catholiques pratiquants réguliers choisissent plus souvent que les autres des catholiques pratiquants réguliers. Les non-pratiquants préfèrent plus souvent encore des non-pratiquants, et les sans-religion des sans-religion. Ce système de préférences se manifeste quels que soient le milieu social ou la composition sociale de l'établissement mais joue plus fortement en milieu ouvrier.

TABLEAU X. - *Pratique religieuse des électeurs et des élèves choisis (En %)*

Pratique religieuse des électeurs \ Pratique religieuse des élèves choisis	Catholiques réguliers	Catholiques irréguliers	Catholiques non pratiquants	Sans religion	Ensemble
Catholiques pratiquants réguliers	<u>54</u>	37	31	35	43
Cath. pratiquants irréguliers	30	<u>41</u>	32	31	36
Catholiques non pratiquants	12	14	<u>25</u>	17	13
Sans religion	4	7	13	<u>18</u>	8
	100	100	100	100	100
N =	725	536	200	101	2 844

$\chi^2 = 101,76$, sign. : 001, dl = 9

Les exemples précédents montrent que le choix des élèves obéit à un mécanisme simple qui conduit chacun, selon des degrés divers, à préférer celui de ses condisciples qui lui est le plus semblable ou lui paraît le plus proche de ses systèmes de valeurs. Ces résultats s'inscrivent donc en faux contre l'impression dégageée au niveau de la composition du groupe des élus qui semblait indiquer la prédominance d'un seul attribut : la réussite scolaire.

Il est d'autant plus intéressant d'observer que les mécanismes de choix fondés sur l'homologie trouvent leurs limites dans la prise en considération de la réussite scolaire (cf. *Tableau XI*). Les bons élèves ne choisissent guère plus souvent de bons élèves que les autres.

TABLEAU XI. - *Réussite scolaire des électeurs et des élèves choisis* (Pourcentage de bons élèves choisis selon le degré de réussite scolaire des électeurs. % par case).

Réussite scolaire des électeurs \ Éléves choisis	Établissements		Enfants de cadres supérieurs	Enfants d'ouvriers.
	bourgeois. Bons élèves.	ouvriers. Bons élèves.	Bons élèves	Bons élèves.
« Bons élèves »	45	51	47	46
« Mauvais élèves »	41	39	43	38

Ce phénomène tient, nous allons le voir, à ce que les effets de l'une et l'autre de ces variables ne peuvent être dissociés du facteur de choix le plus décisif : l'origine sociale.

TABLEAU XII. - *Origine sociale des électeurs et des élèves choisis* (En %)

GSP du père des électeurs \ GSP du père des élèves choisis	GSP du père des électeurs						
	1	2	3	4	5	6	Ensemble(+)
1. Agriculteur	<u>19</u>	5	5	3	3	9	9
2. Petit commerçant et artisan	25	<u>17</u>	9	15	11	14	13
3. Cadre supérieur profes. libérale	14	25	<u>40</u>	29	25	14	23
4. Cadre moyen	9	19	22	<u>21</u>	22	14	14
5. Employé	4	5	6	6	<u>8</u>	10	8
6. Ouvrier	22	22	10	21	23	<u>34</u>	26
7. Autres	7	7	8	5	8	5	7
	100	100	100	100	100	100	100
N =	134	166	295	196	110	387	2 650

(+) Les sans-réponse et incodables ont été éliminés.

$\chi^2 = 295,59$, sign. : .001, dl = 30.

Le poids décisif de l'origine sociale

La comparaison de la composition sociale des choix de chaque groupe social avec celle de l'ensemble de la population (cf. *Tableau XII*) fait apparaître tout un système d'exclusions et d'affinités entre élèves selon l'origine sociale (36).

Les enfants de cadres supérieurs et de cadres moyens sont, en général, sur-représentés dans les choix des autres groupes sociaux. En revanche, les enfants d'ouvriers, d'agriculteurs et d'employés sont le plus souvent sous-représentés dans les choix des groupes sociaux autres que le leur. La situation des enfants d'employés est de toutes la plus intéressante car ils apparaissent sous-estimés même dans les choix de leur propre groupe social.

Le mécanisme le plus fort d'exclusion joue entre enfants de cadres supérieurs et d'ouvriers : les enfants de cadres supérieurs représentent 23 % de l'ensemble de la population mais ne comptent que pour 14 % dans les choix des enfants d'ouvriers; de la même façon, les enfants d'ouvriers constituent 26 % de l'ensemble de la population mais ne comptent que pour 10 % dans les choix des enfants de cadres supérieurs.

De façon peut-être inattendue, nous retrouvons ici des phénomènes voisins de ceux étudiés dans le choix de conjoint (37). Si, pour faciliter la comparaison entre les deux phénomènes, on calcule le rapport entre la proportion d'homogamie dans chaque catégorie sociale et la proportion de celle-ci dans l'ensemble de la population, d'une part, et, d'autre part, le rapport entre la proportion de choix

(36) On peut rapprocher le rôle du milieu social, dans la désignation d'un chef de classe, de celui plus général qu'il joue dans la représentation que l'enfant apprend à construire de l'ensemble des relations entre gouvernants et gouvernés. Cf. *Les 10-16 ans et la politique, op. cit.*, notamment ch. III : PERCHERON (A.), et SUBILEAU (F.), « Définition du champ politique » et ch. IV : DEHAN (N.), GRUNBERG (G.) et PERCHERON (A.), « Les relations entre l'individu et le pouvoir ».

(37) Cf. GIRARD (A.), *Le choix du conjoint, op. cit.* et ROUSSEL (L.) *le mariage dans la société française*, Paris, Presses Universitaires de France, *Cahiers de l'INED* n° 73, 1975, 407 p. L. Roussel écrit notamment pp. 57-59 : « Si la répartition des épouses était aléatoire, elle serait la même, quelle que soit la catégorie du père du conjoint. Ainsi les fils d'ouvriers qui représentent 34,7 % de l'ensemble des nouveaux mariés de

1973 devraient avoir parmi leurs épouses 34,7 % des filles de cadres supérieurs : ils en ont en réalité 14,8 %. Inversement, les fils de cadres supérieurs auraient ensemble si la distribution des épouses était aléatoire 7,3 % des filles de cadres supérieurs : ils en accaparent environ 35 %. La tendance à l'homogamie est évidemment particulièrement forte dans les classes « supérieures » puisque tout mariage hétérogame y est en même temps un mariage « en dessous ». Dans la plupart des autres cas, en raison de la diversité des situations précises, des positions équivalentes peuvent exister : en dépit de la différence des catégories socio-professionnelles, il n'y a pas vraiment hétérogamie entre un fils de contremaître et une fille de petit employé, entre un fils d'artisan et une fille d'ouvrier qualifié », et il présente le tableau suivant composé en partie par nos soins à partir du tableau de la page 58 :

Groupe socio-professionnel du père de l'époux	Groupe socio-professionnel du père de l'épouse							
	1	2	3	4	5	6	Autres	Ens.
1 Agriculteur	44	8	2	3	7	29	7	18
2 Petit com. et artisan	16	16	9	8	10	30	11	10
3 Cadre sup. prof. libér.	17	13	30	14	9	17	10	7
4 Cadre moyen	8	11	14	13	12	30	12	7
5 Employé	10	9	6	8	16	38	13	10
6 Ouvrier	12	7	3	6	10	51	11	35

sociaux « homologues » dans chaque catégorie sociale et la proportion de celle-ci dans l'ensemble de la population, on voit (cf. *Tableau XIII*) qu'on aboutit à des valeurs d'indice très proches. L'indice d'homogamie est dans tous les cas un peu plus fort que celui d'homologie sociale mais dans un seul cas la différence est appréciable : celui des cadres supérieurs. Malgré tout, le choix d'un responsable de classe n'a pas la même importance sociale et personnelle que celui d'un conjoint !

TABLEAU XIII. – Indices d'homogamie et d'homologie sociale dans le choix d'un responsable

Groupe socio-professionnel du père	Homogamie (+)	Homologie sociale (+ +)
Agriculteur	2,4	2,1
Petit commerçant et artisan	1,6	1,3
Cadre supérieur et profes. libérale	4,3	1,7
Cadre moyen	1,9	1,5
Employé	1,6	1
Ouvrier	1,4	1,3

(+) Taux calculé sur le tableau recomposé à partir des données de L. ROUSSEL (cf. note 37).

(+ +) Cet indice est calculé en divisant le pourcentage de chaque case diagonale par le pourcentage du groupe dans l'ensemble de la population, à partir du tableau.

On peut préciser que, si les mécanismes d'exclusion et d'affinités jouent de façon plus accentuée avec l'âge, ceux-ci existent dès la classe de sixième : dans cette classe les enfants de cadres supérieurs représentent 27 % de l'ensemble des élèves mais 34 % des choix de ce groupe social, les enfants d'ouvriers représentent 24 % de l'ensemble des élèves et 36 % des choix de ce groupe social. En classe de troisième, les enfants de cadres supérieurs constituent 31 % de l'ensemble des élèves mais 70 % des choix de ce groupe social, les enfants d'ouvriers 23 % de l'ensemble des élèves mais 39 % des choix de ce groupe.

La prise en considération de la composition sociale de l'établissement permet de préciser davantage ces premières impressions : les enfants d'ouvriers sont toujours sous-représentés dans les choix des enfants de tous les groupes sociaux, y compris dans les établissements à dominante ouvrière. La discrimination à l'égard des enfants d'ouvriers, en milieu ouvrier, semble profiter aux enfants d'employés qui ne bénéficient de quelque prestige auprès de leurs camarades (notamment les enfants de cadres supérieurs) que dans ce seul contexte.

On vérifie, en second lieu, que l'exclusion la plus rigoureuse à l'égard des enfants d'ouvriers est exercée par les enfants de cadres supérieurs et de professions libérales. L'exclusion qu'ils pratiquent à l'égard des enfants d'ouvriers est beaucoup plus forte et plus systématique que la discrimination inverse : dans les établissements à dominante bourgeoise, les enfants d'ouvriers choisissent fréquemment des enfants de cadres supérieurs (plus souvent même que les enfants

des autres groupes sociaux dans la même situation de domination numérique). En revanche, les enfants d'ouvriers sont davantage sous-représentés dans les choix des enfants de cadres supérieurs dans les établissements à dominante ouvrière qu'ailleurs : les enfants d'ouvriers représentent 40 % de la population de ces établissements mais ne comptent que pour 10 % dans les choix des enfants de cadres supérieurs.

On observe enfin, à côté de ces systèmes d'exclusions, des affinités particulières entre les enfants de commerçants et d'agriculteurs et surtout entre enfants de cadres supérieurs ou moyens en dehors, notamment, des établissements où les enfants de cadres supérieurs constituent le groupe le plus nombreux. En revanche, on peut noter que si les enfants d'ouvriers votent volontiers pour des enfants d'employés, ceux-ci ne majorent jamais dans leurs choix la représentation des enfants d'ouvriers.

Si on ne prend plus seulement en compte les élèves choisis en premier mais les couples formés lorsque deux choix ont été formulés, les systèmes d'exclusion et d'affinité déjà cités ressortent mieux encore. Pas une seule fois, même dans les établissements à dominante ouvrière, les enfants de cadres supérieurs ne proposent comme responsables deux enfants d'ouvriers, alors qu'en revanche dans les établissements à dominante bourgeoise, 25 % des couples choisis par les enfants d'ouvriers sont composés de deux enfants de cadres supérieurs.

Les enfants d'ouvriers ou même de cadres moyens, dans les établissements bourgeois, proposent comme responsables dans 21 et 24 % des cas au moins un enfant d'ouvrier, mais seuls 12 % des enfants de cadres supérieurs en font autant. Et même dans les établissements ouvriers, quand 64 % des enfants d'ouvriers et 51 % de ceux de cadres moyens proposent le nom d'au moins un enfant d'ouvrier, seuls 26 % des enfants de cadres supérieurs en font autant.

Une comparaison entre les choix des enfants de cadres supérieurs et ceux de cadres moyens montre que le comportement d'exclusion à l'égard des ouvriers est propre aux enfants de cadres supérieurs. Les enfants de cadres moyens tendent à majorer le nombre des « voix » en faveur de leur propre groupe et jouent un jeu de panachage privilégié avec les enfants de cadres supérieurs, mais leurs choix rendent mieux compte de la composition sociale de leur établissement (13 % d'entre eux, dans les établissements à dominante ouvrière, proposent des couples d'élus d'origine ouvrière).

On peut se demander si le jeu des préférences idéologiques tempère le système d'exclusion sociale. Si on prend en considération le cas des enfants de cadres supérieurs qui tendent, on l'a vu, plus que tous les autres à exclure les enfants de milieux défavorisés de leurs choix, on observe que l'affirmation de préférences idéologiques pour la gauche les conduit à diminuer la fréquence de leurs choix en faveur d'enfants de leur propre milieu et à augmenter la fréquence de leurs choix en faveur d'enfants de familles d'employés ou d'ouvriers. Le phénomène joue en particulier dans les établissements à dominante ouvrière : 54 % de l'ensemble des enfants de cadres supérieurs choisissent des enfants appartenant à leur propre milieu contre 33 % seulement des enfants de cadres supérieurs ayant une proximité à la gauche ; 18 % de ces derniers proposent un enfant d'ouvrier comme responsable contre 9 % de l'ensemble des

enfants de cadres supérieurs. Ainsi l'affirmation de préférences idéologiques en faveur de la gauche semble réduire le fossé entre enfants d'origine sociale différente.

On comprend en définitive pourquoi les enfants de cadres supérieurs sont au total sur-représentés dans le groupe des élus et ceux d'ouvriers presque toujours sous-représentés. Dans le cas des enfants de cadres supérieurs, la sous-estimation, même si elle existe parfois, est très faible et les enfants appartenant à ce groupe votent en suffisamment grand nombre pour eux-mêmes pour se retrouver en fin de compte sur-représentés dans le groupe des élus. En revanche, les enfants d'ouvriers ne sont pas suffisamment soutenus dans leur propre groupe pour compenser la discrimination dont ils font l'objet de la part de tous les autres groupes sociaux, notamment de celui des enfants de cadres supérieurs. Si on ajoute à cela que certains d'entre eux, dans les milieux où ils sont en plus grand nombre refusent tout simplement de choisir, on comprend qu'ils soient, au bout du compte, sous-représentés parmi les élus, même dans leur propre milieu.

Origine sociale et réussite scolaire

L'ensemble de ces résultats souligne à quel point la vie scolaire fonctionne selon des normes, des règles et des habitudes proches de celles qui régissent l'ensemble de la vie sociale. Il est alors important d'analyser comment s'inscrit le modèle de l'élus bon élève dans cette logique sociale ou, si l'on préfère, comment interfèrent modèle social et modèle scolaire.

Les bons élèves, nous l'avons vu, ne sont guère plus souvent choisis par les bons élèves que par les autres. D'autre part, ils semblent choisis avec une fréquence sensiblement égale par les enfants appartenant aux différents groupes sociaux. La prise en considération de la composition sociale ou du type de l'établissement conduit à corriger l'impression d'indépendance entre l'origine sociale, la situation scolaire des élèves et leurs choix en faveur de tel ou tel responsable (*cf. Tableau XIV*). La fréquence des « votes » en faveur des bons élèves tend à augmenter quand on passe des établissements bourgeois aux établissements ouvriers ou des lycées aux CEG. Mais, quels que soient le type de l'établissement et sa composition sociale, on note que : 1) ce sont toujours les enfants d'ouvriers qui choisissent le moins fréquemment de bons élèves comme responsables ; 2) les enfants de cadres supérieurs, dans les CES ou dans les établissements à dominante ouvrière tendent à choisir de bons élèves plus fréquemment que les autres.

Il faut mettre ces résultats en relation avec la situation scolaire des enfants de ces deux milieux. Pour les enfants d'ouvriers, ne pas voter pour de bons élèves ou faire l'inverse pour les enfants de cadres supérieurs revient en fin de compte, dans chacun des cas, à favoriser son propre groupe social. Ces résultats mettent en évidence l'interférence entre un modèle scolaire qui tend à imposer la norme d'un responsable bon élève surtout en dehors du milieu bourgeois ou des établissements de bon niveau scolaire, et un modèle social qui conduit chacun à voter pour celui qui lui est le plus semblable, le plus proche.

Il faut préciser que si, dans les milieux défavorisés, le niveau de réussite scolaire des électeurs ne détermine pas les choix en faveur d'un responsable bon élève, en milieu ouvrier (dans les établissements à dominante ouvrière, chez les enfants d'ouvriers) ce sont avant tout les bons élèves qui tendent à choisir comme responsable de bons élèves. Cela confirme nos observations sur les attitudes à l'égard du modèle scolaire dans chaque milieu : dans le milieu ouvrier, ou bien on ne joue pas du tout le jeu de l'école (refus de réponse) ou bien on le joue strictement en choisissant d'autant plus souvent un responsable conforme à la norme du milieu scolaire que soi-même on joue le jeu de la réussite scolaire. On peut supposer que le comportement de ces enfants d'ouvriers a en partie pour but de se démarquer des enfants de leur propre milieu qui refusent, eux, le jeu de l'école. S'affirmer différent des autres enfants d'ouvriers l'emporterait alors sur la nécessité de se différencier des enfants de cadres supérieurs, au demeurant peu nombreux.

En milieu favorisé, modèle scolaire et modèle social tendent plus ou moins à se superposer ou à se redoubler, puisque les bons élèves y sont plus nombreux et y appartiennent, plus fréquemment encore qu'ailleurs, aux classes privilégiées. Voter pour un bon élève ne devient nécessaire, pour les enfants de ces milieux, que lorsque le rapport numérique ne joue plus en leur faveur.

Choisir ou non un bon élève ne dépend donc pas de la simple situation scolaire de l'électeur mais s'inscrit dans une stratégie plus large à l'égard de l'école et dans un jeu plus subtil de discrimination sociale. En est-il de même pour le goût du pouvoir ? Aimer commander ou pas ne suffit pas pour choisir un camarade partageant ce goût (47 % des élèves qui aiment commander choisissent des élèves qui ont la même attitude, contre 42 % dans l'autre cas). La prise en considération du milieu social modifie cette relation, mais de façon presque opposée à ce que nous avons observé dans le cas de la réussite scolaire. C'est dans les établissements bourgeois, chez les enfants de milieux favorisés et

TABLEAU XIV. - *Préférence accordée aux bons élèves selon l'origine sociale et le type d'établissement ou la composition sociale de l'établissement*
(% par case)

Groupe socio-professionnel du père des électeurs	Type d'établissement			Composition sociale des établissements	
	Lycée	CES	CEG	Etablis- sements « bourgeois »	Etablis- sements « ouvriers »
Agriculteur	+	40	32	+	36
Pet. commerçant, artisan	50	38	56	44	39
Cadre supérieur, profession libérale	42	50	+	44	50
Cadre moyen	43	43	+	44	43
Employé	50	44	+	45	50
Ouvrier	32	41	58	24	40

+ : effectifs insuffisants.

d'abord chez ceux des cadres moyens, que les électeurs aimant commander tendent à choisir comme responsables ceux de leurs camarades qui partagent cette attitude : dans les établissements bourgeois, 47 % des élèves choisis ont le goût du pouvoir, 38 % ne l'ont pas, contre, dans les établissements ouvriers, 45 % et 40 %. De même, alors que 57 % des élèves choisis par les enfants de cadres moyens et 51 % de ceux choisis par les enfants de cadres supérieurs ont le goût du pouvoir (45 et 41 % ne l'ont pas), seuls 40 % des élèves choisis par les enfants d'ouvriers partagent ce goût (40 % ne le partagent pas).

Non seulement les enfants des milieux favorisés tendent à posséder plus fréquemment que d'autres ce goût du pouvoir mais ils tendent à en faire un des facteurs de leur choix. Là encore, ne peut-on rapprocher ce comportement d'une attitude plus globale à l'égard de l'école ? Ce goût du pouvoir et cette prédilection pour ceux qui le possèdent seraient alors à rapprocher, chez les enfants de cadres moyens en particulier, d'un projet social individualiste fondé notamment sur la réussite scolaire (38).

*
* *

L'ensemble de ces résultats montre que le choix d'un responsable, même fictif, met en œuvre des mécanismes complexes. Il fait apparaître les limites et les contradictions du modèle scolaire. A ne juger que sur les résultats (qui est élu ?), à n'écouter que le discours (pourquoi cet élu-là ?), le critère de la réussite scolaire semble s'imposer. La confrontation des caractéristiques sociales des élus et de leurs électeurs montre que ce n'est souvent qu'une façade qui masque des mécanismes complexes d'affinités et d'exclusions sociales. La première règle du jeu, la plus fondamentale, c'est de voter pour les « siens ». Pour cela deux ordres de critères semblent décisifs, les premiers de type idéologique, les seconds de type social. Dès la sixième, les élèves privilégient ceux de leurs camarades qui partagent les mêmes préférences idéologiques ou la même appartenance religieuse que les leurs. Fait plus remarquable, cette relation semble indépendante du milieu social. Pour comprendre l'importance de ces variables, il faut se souvenir que la prise en charge des valeurs socio-idéologiques est l'un des processus d'identification de l'enfant à ses groupes d'appartenance.

L'autre facteur, le plus décisif, est celui de l'origine sociale. La tendance à choisir en priorité son homologue social vaut dans tous les milieux. Elle se double d'un jeu d'affinités entre groupes sociaux culturellement les plus proches et de discrimination à l'égard de tous les autres. Ce système d'exclusion réciproque est particulièrement net dans le cas des enfants de cadres supérieurs et d'ouvriers ; la discrimination la plus fréquente, en tous lieux, étant celle qu'exercent les enfants de cadres supérieurs à l'égard de ceux d'ouvriers. C'est dans cette logique du choix social que s'inscrit le jeu de variables comme le goût du

(38) Cf. PERCHERON (A.), *Modèles d'éducation et classes sociales*. Paris, CEVIPOF, 1977, 20 p. ronéo. Papier préparé pour la Session du

Consortium Européen de Science Politique, Berlin, 1977.

pouvoir et surtout la réussite scolaire. Le milieu scolaire, c'est une banalité, est partagé entre bons et mauvais élèves mais aussi entre enfants de milieux privilégiés et défavorisés. Il n'y a pas indépendance entre ces deux ordres de données et c'est là que réside le ressort fondamental des choix. Dans un système qui conduit chacun à favoriser son propre groupe, voter ou non pour un bon élève n'aura pas la même signification sociale selon les milieux et les types d'établissement. Le jeu se complique encore en fonction de la position ou de la stratégie des divers milieux sociaux à l'égard de l'école.

Nadia DÉHAN, Annick PERCHERON
Martine BARTHÉLÉMY-THOMAS

*Centre d'étude de la vie
publique française contemporaine,
C.N.R.S., Paris.*