

ÉTUDE PSYCHO-SOCIOLOGIQUE DES REPRÉSENTATIONS D'ÉLÈVES EN FIN DE SCOLARITÉ OBLIGATOIRE*

Willem DOISE
Gil MEYER
Anne-Nelly PERRET-CLERMONT

Faculté de Psychologie et des Sciences de
l'Éducation de l'Université de Genève

Bien que les finalités que les hommes politiques, les enseignants, les parents, voire les élèves attribuent à l'école puissent être différentes, l'école a inévitablement en tant qu'institution, une fonction sociale. Selon Janne (1968), cette fonction «n'est pas autre chose que l'organisation institutionnalisée de l'assimilation des enfants à la société globale, à la famille et aux groupes auxquels ils appartiennent ou doivent appartenir à l'âge adulte» (p. 212). «La formation des jeunes dépend de multiples institutions dont chacune agit séparément selon une finalité consciente qui lui est propre. Ces finalités sont quelquefois incompatibles ou contradictoires. Et cependant un résultat est atteint: l'enfant est finalement assimilé à notre société (...). C'est une exigence fonctionnelle» (p. 214). L'éducation «a une fonction conservatrice: elle tend à faire que les jeunes deviennent comme les adultes» (213).

Effectivement, dans une société comme la nôtre, qui cherche à maintenir sa structure et ses institutions dans une continuité politique, l'école doit en tout cas remplir — c'est une exigence fonctionnelle de l'ensemble de la formation sociale — une fonction conservatrice: former les jeunes aux modes de fonctionnement, aux valeurs et à la culture de la société, rendre les futurs adultes semblables à ceux d'aujourd'hui, donc assimilables aux groupes existants.

D'autre part, parce qu'elle nécessite une augmentation du nombre de cadres et de techniciens, l'expansion économique des sociétés actuelles change quantitativement la composition des groupes sociaux et entraîne une mobilité ascendante. Il ne suffira alors pas à l'école de reproduire la structure sociale et économique existante par l'assimilation des jeunes aux groupes auxquels appartiennent leurs parents. Il lui faudra également préparer un certain nombre de jeunes à s'intégrer à des groupes adultes caractérisés par des fonctions socio-économiques différentes de celles de leur milieu d'origine. Le

système social ne se conserve qu'à condition que ni la structure des groupes, ni les rapports entre les groupes sociaux ne soient profondément modifiés. L'institution scolaire, pour remplir sa fonction conservatrice, ne peut donc pas prendre en charge la promotion socio-professionnelle de groupes structurés existants, ni risquer la création de nouveaux groupes sociaux. Elle ne peut alors que fournir les conditions d'une *mobilité individuelle*, la seule qui puisse intégrer de nouveaux membres à une catégorie privilégiée sans la scinder, en les rendant semblables dans leurs attitudes, leurs valeurs, leurs représentations et leurs modes d'identification.

Ainsi, il y aurait «reproduction» de la formation sociale sur deux modes:

— par «*héritage*» pour certains dont l'école entretient et perpétue l'insertion sociale. C'est le cas, par exemple, des fils de cadres qui reçoivent à l'école la culture de leur milieu et se voient dirigés vers les filières gymnasiales. C'est le cas également pour les fils d'ouvriers qui à l'école se trouvent confrontés à de nouvelles normes culturelles, y échouent, et, partant, sont dirigés vers différents secteurs de formation qui les maintiendront dans une catégorie moins privilégiée.

— par «*formation scolaire*» chez un certain nombre d'individus que l'école sélectionne et rend semblables aux membres de la classe privilégiée existante.

Ce type d'analyse sociologique (Janne 1968, Baudelot et Establet 1971) fait ressortir l'interdépendance de l'école et du système social. Des travaux comme ceux de Bourdieu (1970) et B. Bernstein (1973) mettent en évidence que la réussite scolaire est, pour une part essentielle, l'acquisition des valeurs, de la culture, des connaissances et des comportements (linguistiques notamment) de la classe dirigeante; d'où découle une position privilégiée pour ceux qui les acquièrent, non seulement par l'école, mais aussi par transmission familiale. Un domaine cependant reste peu exploré: celui *des mécanismes par lesquels s'effectue*, dans le cadre de l'institution scolaire, *cette assimilation* des enfants à la société globale et aux groupes auxquels ils appartiendront à l'âge adulte.

Un autre courant de recherches, illustré à Genève par les travaux de R. Girod, W. Hutmacher et P. Perrenoud, cherche à cerner quelles caractéristiques de l'enfant (ou de sa famille, ou de son groupe social) permettent d'expliquer sa réussite ou son échec scolaire. Ces travaux montrent le poids de «l'origine sociale» et attestent l'inégalité effective des chances de formation en fonction des milieux d'appartenance de l'enfant. P. Perrenoud (1970) montre que cependant l'implication entre l'ori-

* Cette recherche a été effectuée dans le cadre du contrat No I 7250-72 du F.N.R.S.

gine sociale et la réussite ou l'échec scolaire n'est pas suffisante du point de vue explicatif, et construit le modèle d'une structure causale plus complexe. Cette approche est intéressante parce qu'elle peut permettre d'éclairer où se fait la dissociation entre les deux modes de «reproduction» dont nous parlions ci-dessus et, plus particulièrement, de comprendre quelles caractéristiques de l'élève (ou de sa famille) le rendent assimilable à la classe sociale supérieure par les moyens de la scolarité actuelle. Si ces travaux décrivent les variables (valeurs, attitudes, etc.) qui *distinguent* les différents milieux sociaux, Girod et Rouiller (1966) par contre constatent dans leur recherche sur les aspirations professionnelles une uniformité chez les élèves de quinze ans d'une même section scolaire: c'est sans doute le constat de l'aboutissement du processus non seulement de sélection mais également d'assimilation que favorise l'école.

Que devrions-nous trouver à partir de ces travaux, en étudiant les origines sociales des élèves d'une dernière année de scolarité obligatoire dans une ville de Suisse romande? A ce niveau, le système scolaire y comprend deux grandes sections: l'une préprofessionnelle, qui oriente directement ses élèves vers la vie active, l'autre pré-gymnasiale dont surtout les filières classique et scientifique, et beaucoup moins la filière moderne, constituent le début d'une formation prolongée. Les effets de:

- 1) la fonction conservatrice de l'école, qui tend à une reproduction directe devrait aboutir à ce que:
 - les élèves des classes préprofessionnelles qui sont donc sur le point de s'insérer dans le monde du travail et des fonctions subalternes seraient déjà originaires de ces milieux moins privilégiés.
 - les fils de cadres ne seraient pas dans cette section préprofessionnelle, mais dans les filières pré-gymnasiales prestigieuses (classique et scientifique).
- 2) la mobilité sociale ascendante qui se réalise à travers le système scolaire devrait avoir comme conséquence que:

* Echantillon et explication du Tableau I

L'échantillon est composé de 101 filles et 89 garçons d'une ville de la Suisse romande, âgés de 14 à 16 ans, et qui sont dans neuf classes de 4^{me}. Ces classes sont réparties dans les quatre sections de la dernière année de scolarité obligatoire. Trois de ces sections appartiennent à l'enseignement secondaire:

- Classique (CL) et Scientifique (S), dont la filière normale mènera au gymnase puis à l'enseignement supérieur
- Moderne (M) qui, depuis peu, peut mener au gymnase et au supérieur. Toutefois, la section M est considérée comme moins prestigieuse que les sections CL et S.

La quatrième section, Préprofessionnelle (PP) est encore rattachée à l'enseignement primaire. Elle ne mène pas au gymnase, mais à l'apprentissage.

- un certain nombre d'enfants provenant de classes moins privilégiées se trouvent également dans les filières pré-gymnasiales.

Le tableau I, qui croise origines sociales et insertions scolaires de l'échantillon étudié, montre bien que les deux fonctions «conservatrices» ainsi que celle «promotionnelle», se vérifient pour la population scolaire étudiée.

Tableau 1 COMPOSITION DE L'ÉCHANTILLON INTERROGÉ*

	PP	M	CL	S	
A	35	26	18	17	96
B	20	15	16	15	66
C	2	3	10	13	28
	57	44	44	45	190

Notre projet débute ici. Il vise à éclairer comment la dynamique sociologique que nous venons de décrire aboutit à ce que les élèves aient des univers de représentations différents selon leurs insertions scolaires.

Mais avant d'entreprendre cette étude psycho-sociologique, nous tenons à montrer que les différents groupes d'élèves se distinguent déjà quant à leurs rapports avec la vie active: les uns envisagent une insertion immédiate et concrète, les autres ont encore devant eux un avenir d'études. C'est ce qui se manifeste dans les réponses suivantes à la question: «A la fin de l'école, qu'envisagez-vous de faire?». Les préprofessionnels citent plus souvent un métier ou un apprentissage, les classiques et scientifiques mentionnent plus souvent des études, tandis que les modernes occupent une position intermédiaire (tableaux 2, 3).

Le découpage en catégories socio-professionnelles a été établi selon la classification du Service de la Recherche Sociologique de Genève.

A: *catégorie sociale inférieure*: manoeuvres et ouvriers spécialisés, ouvriers qualifiés, chefs d'équipe ou de chantier, agents subalternes, employés subalternes.

B: *catégorie sociale moyenne*: petits indépendants manuels (artisans) et non manuels (commerçants), agriculteurs, cadres inférieurs et moyens.

C: *catégorie sociale supérieure*: cadres supérieurs, professions libérales et intellectuelles, industriels, PDG, directeurs des grandes entreprises.

Etant donné sa longueur, le questionnaire a été divisé en deux, avec toutefois certains items communs. 97 sujets ont répondu à une partie, 93 à l'autre. Pour cette raison, le N figurera dans chaque tableau.

Tableau 2 NOMBRE D'ÉLÈVES QUI ENVISAGENT UN MÉTIER OU UN APPRENTISSAGE À LA FIN DE L'ÉCOLE*

		A	B	C
PP	53 (57) ab	33 (35)	18 (20)	2 (2)
M	27 (44) ac	17 (26)	9 (15)	1 (3)
Cl,S	29 (89) bc	9 (35)	12 (31)	8 (23)

Tableau 3 NOMBRE D'ÉLÈVES QUI ENVISAGENT DES ÉTUDES À LA FIN DE L'ÉCOLE

		A	B	C
PP	3 (57) ab	3 (35)	0 (20)	0 (2)
M	14 (44) ac	5 (26)	8 (15)	1 (3)
Cl,S	67 (89) bc	26 (35)	26 (31)	15 (23)

Dans notre société, tous les groupes sociaux ne sont pas égaux en terme de pouvoir politique et économique. Mais l'idéologie que véhicule d'école est égalitariste et universaliste. Cette idéologie occulte donc les contradictions qui caractérisent un système social et, en particulier, n'est pas apte à expliquer l'inégalité des chances de formation. Il n'en reste pas moins que l'école doit justifier les positions des différents groupes qu'elle met ou maintient en place.

Nous examinerons d'abord comment l'institution scolaire se justifie idéologiquement à l'égard de la catégorie des moins privilégiés qui resteront à leur place (les préprofessionnels, d'origine modeste), et à l'égard des catégories qui améliorent leur statut (les classiques et scientifiques d'origine modeste), ou qui gardent leurs privilèges (les classiques et scientifiques d'origine bourgeoise). Les membres de la première catégorie ne participent pas à la dynamique de la promotion sociale; c'est une situation qui devra être justifiée dans les représentations que l'école véhiculera à leur égard. Pour les autres catégories, la mobilité et les privilèges qui les destinent à un meilleur sort devront être également justifiés.

* Les tableaux reproduisent les résultats pour lesquels des différences significatives, au seuil d'au moins cinq pour cent (test du X^2), ont été observées entre les différentes sections scolaires. Une même lettre (a, b, c,) accompagne les fréquences qui diffèrent significativement entre elles. Ainsi dans le tableau 2: a indique que la proportion de PP qui envisagent un métier ou un apprentissage, est différente de la proportion des M; b indique que les proportions des PP et des Cl,S sont différentes et que les proportions des M et Cl,S sont aussi différentes. Entre parenthèses se trouve le nombre d'élèves qui ont répondu à la question. Les résultats pour les Classiques et Scientifiques ont toujours été regroupés.

Comment ces «représentations justificatrices» (Doise, 1973), qui se situent à l'articulation entre le sociologique et le psychologique, seront-elles mises en place? A première vue, les notions élaborées par Bernstein (1973) pourraient nous aider à répondre à cette question. La thèse qui se dégage des travaux de cet auteur est que, dans des situations sociales différentes, les individus élaborent des codes différents. Plus les acteurs d'une situation ont de caractéristiques, voire d'intérêts en commun, plus ils peuvent faire appel à un ensemble de significations qu'ils partagent et qui n'ont pas besoin d'être explicitées à chaque moment. Il en résulte un discours qui est particulariste, ou «restreint», dans la mesure où il ne peut pas être compris en dehors de cette situation. D'autres situations peuvent être caractérisées par les différences entre les acteurs. Dans de telles situations, les significations doivent être davantage explicitées et individualisées. Le code y sera plus «universaliste» ou «élaboré», afin d'exprimer la particularité de l'expérience de chaque individu. Or certains types de situations d'interactions prédominent dans certains groupes sociaux, y favorisant l'élaboration et l'utilisation de codes spécifiques et, en conséquence, «un des effets du système des classes (serait) de limiter l'accès à un code élaboré» (Bernstein, 1973, p. 200). Cette thèse a été mal comprise: elle accablait les membres de la classe ouvrière, davantage soumis à des relations basées sur les différences de positions que sur des différences entre individus, d'un handicap insurmontable. Bernstein s'en défend, «I must emphasize that because the code is restricted it does not mean that speakers at no time will not use elaborated speech variants; only that the use of such variants will be infrequent in the socialization of the child in his family.» (ibid, p. 208); il ne s'agit pas d'une différence de compétence, mais de l'influence de situations sociales qui aboutissent à des performances variées. D'ailleurs, un code restreint n'a pas une valeur intrinsèque différente de celle d'un code élaboré. S'il a une survalorisation de ce dernier, elle vient de la société actuelle: «Let it be said immediately that a restricted code gives access to a vast potential of meanings, of delicacy, subtlety and diversity of cultural forms, to a unique aesthetic the basis of which in

Le croisement entre origines sociales et insertions scolaires est toujours donné après les résultats totaux pour les sections scolaires. L'effet simple de l'origine sociale s'est rarement révélé significatif. Même quand il est significatif, comme c'est le cas pour le tableau 3, le croisement montre que les différences dues à l'origine sociale, tendent à disparaître à l'intérieur d'une même section scolaire. Ce qui confirme les conclusions de Girod et Rouiller (1966, p. 60): «...si le milieu social détermine largement l'entrée des enfants dans une filière donnée, il paraît ne plus avoir autant d'influence une fois qu'ils sont engagés dans une telle filière».

condensed symbols may influence the form of the imagining. Yet, in complex industrialized societies its differently-focused experience may be disvalued and humiliated within schools, or seen, at best, to be irrelevant to the educational endeavour. For the schools are predicated upon elaborated code and its system of social relationships. Although an elaborated code does not entail any specific value system, the value system of the middle class penetrates the texture of the very learning context itself.» (ibid, pp. 211-212).

Que deviennent ces considérations lorsqu'on les applique à notre problème? Le système scolaire garde certains de ses membres à une place qui est définie et contrôlée par d'autres instances de la société: un code restreint exprimerait cette position. D'autres membres échappent à cette condition, et doivent ainsi redéfinir leur monde; ils seront amenés à utiliser ce code élaboré de ceux qui appartiennent déjà à une classe qui maîtrise l'environnement des relations sociales. De telles conclusions ne nous éloignent guère de Bernstein, qui écrit: «Restricted codes are more tied to a local social structure and have a reduced potential for change in principles. Where codes are elaborated, the socialized has more access to the grounds of his own socialization, and so can enter into a reflexive relationship to the social order he has taken over. Where codes are restricted, the socialized has less access to the grounds of his socialization, and thus reflexiveness may be limited in a range.» (ibid, p. 200).

Le fait de s'attendre à trouver chez les préprofessionnels des représentations qui reflètent plutôt une vue positionnelle, pour autant qu'ils sont intégrés d'une certaine manière dans le système scolaire ne signifie donc nullement qu'ils ne puissent pas élaborer un autre code dans d'autres situations. Le jour où certains d'entre eux contesteront le système, ou deviendront militants syndicalistes, leur mode d'insertion et leurs codes sociaux changeront.

Les notions de Bernstein nous ont donc fourni l'intérêt de montrer comment certaines manières de fonctionnement au niveau psychologique ont aussi des fonctions proprement sociologiques. Il n'en reste pas moins que l'approche de Bernstein utilise d'une part des notions d'une portée très vaste, et d'autre part des opérationnalisations qui portent sur des indices de nature lexicographique et syntaxique assez pauvres. A ce sujet, Labov (1971, p. 212) a écrit avec pertinence: «There is little connection between the general statements made and the quantitative data offered on the use of language. It is said that middle class speakers show more verbal planning, more abstract arguments, more objective view-points, show more logical connections, and so on. But one does not uncover the logical complexity of a body of speech by counting the number of subordinate clauses. The cognitive style of a speaker has no

fixed relation to the number of unusual adjectives or conjunctions that he uses... The relation of argument and discourse to language is much more abstract than this, and such superficial indices can be quite deceptive. When we can say what is being done with a sentence, then we will be able to observe how often speakers do it».

Forger des instruments d'analyse qui puissent porter d'une manière plus précise sur l'articulation entre le sociologique et le psychologique dans le système scolaire, constitue le but particulier de cette recherche. Différentes directions seront explorées.

Un couple de notions qui nous paraît utile, est fourni par la distinction entre «causalité interne» et «causalité externe» (Thibaut et Riecken, 1955, et Rotter, 1966). Rotter a utilisé ces notions pour l'étude psycho-sociale de la personnalité. Les individus se différencieront entre eux dans la manière d'attribuer la cause des événements à eux-mêmes ou à des circonstances qu'ils ne peuvent pas contrôler. Des facteurs situationnels interviennent sur de telles représentations, et plus particulièrement, des réussites sont davantage expliquées par une causalité interne, tandis que les échecs le sont par des facteurs externes. Egalement, comme Thibaut et Riecken l'ont montré, des comportements effectués par les membres d'un groupe de statut social supérieur sont interprétés différemment par rapport aux mêmes comportements effectués par les membres d'un groupe à statut inférieur: chez les premiers, ils sont attribués à une causalité interne, chez les derniers à une causalité externe. A partir de ces idées, on peut donc s'attendre à ce que les préprofessionnels expliqueront plutôt leur sort par des facteurs qui échappent à leur propre contrôle, tandis que les autres l'expliqueront par des caractéristiques personnelles telles que leur esprit de décision et d'initiative.

Un aspect important de la situation scolaire pour les trois catégories que nous considérons en ce moment est, comme déjà dit, que pour les uns un état de fait se perpétue, tandis que les autres peuvent s'en distancer, ou ont hérité les moyens de le maîtriser. Distanciation, redéfinition, voire reformulation cognitive des observables sociaux devraient donc caractériser les représentations des membres des deux catégories privilégiées (classiques et scientifiques). En cela, nous suivons Bernstein (cf. supra). Mais pour juger jusqu'où ce travail de réinterprétation pourra s'étendre, chez les uns et pas chez les autres, il faut mentionner une expérience de Pêcheux et Haroche (1971). Ces deux auteurs soumettent à des populations de jeunes travailleurs et d'étudiants trois énigmes ayant la même structure logique, mais dont les contenus varient. Les auteurs constatent que la réussite de l'énigme dépend des rapports «idéologiques» que les sujets entretiennent avec ces contenus: quand le contenu porte sur le comité d'entreprise,

les jeunes travailleurs réussissent mieux; quand il porte sur «l'avion personnel du patron», ce sont les étudiants qui réussissent davantage; les deux populations réussissent également bien quand il s'agit d'un contenu neutre.

La conclusion que nous tirons avec Pêcheux et Haroche est la suivante: «Il est donc, selon nous, insuffisant et inexact de considérer qu'à «la hiérarchie socio-économique» est directement liée une hiérarchie des «aptitudes cognitives» puisque l'expérimentation prouve que cette relation peut s'annuler et même s'inverser.» (p. 128). Mais les auteurs de poursuivre: «On nous fera sans doute remarquer que l'inversion expérimentale de cette relation a été obtenue à propos d'une tâche de nature très particulière qui échappe à la définition scolaire du problème;» (p. 128). C'est précisément dans le contexte scolaire que se situe notre recherche; il faut donc s'attendre à y trouver une relation directe entre «hiérarchie socio-économique» et «hiérarchie des aptitudes cognitives». Mais, répétons-le, également dans des domaines non directement reliés à ce qu'on considère comme des performances cognitives, les uns seront davantage habitués à fournir un travail de réintégration ou de reformulation des «observables sociaux» que les autres, qui s'en distancieront moins.

Venons-en aux «Modernes», dont il n'a pas encore été question. Comme le tableau 2 l'indique, ils n'appartiennent pas à la catégorie des préprofessionnels, qui sont d'une certaine manière déjà exclus de la compétition scolaire et sociale: plus souvent que ces derniers, les modernes peuvent formuler des projets à long terme; ils n'appartiennent pas non plus à la catégorie des classiques et scientifiques: moins souvent que chez ceux-ci, leurs projets d'avenir sont encore ouverts. Dans la compétition avec les classiques et scientifiques, dont ils partagent le statut «pré-gymnasial», et avec qui ils sont regroupés — contrairement aux préprofessionnels — dans les mêmes bâtiments scolaires, les modernes forment une catégorie de défavorisés. Un tel statut, comme l'expérimentation (Thibaut, 1950) l'a, par ailleurs, également montré, suscite des représentations qui accentuent le conflit, et qui mettront également plus facilement l'expérimentateur, à la fois organisateur et arbitre du conflit, en cause. Quand nous comparerons les représentations des modernes à celles des classiques et scientifiques, avec qui ils cohabitent tout en occupant un statut moins privilégié, nous devrions y trouver plus de conflit et plus de rejet des instances scolaires. Les modernes devraient aussi avoir plus souvent l'impression d'un sort qui leur est imposé que les autres catégories «pré-gymnasiales».

Regardons maintenant si les données recueillies répondent à nos attentes: d'abord pour ce qui est des définitions individuelles et collectives des insertions sociales des préprofessionnels d'une part, et des classiques et scientifiques d'autre

part (Résultats I); ensuite pour ce qui est de l'attachement aux «observables sociaux» et aux «perceptions immédiates» et de leurs réinterprétations idéologiques (Résultats II) ou reformulations logiques (Résultats III), chez ces mêmes catégories; enfin, pour ce qui est des particularités des représentations chez les modernes (Résultats IV).

Résultats I:

Définition individuelle, définition sociale

Les hypothèses de base qu'il s'agit maintenant de vérifier sont que les Classiques et Scientifiques vont se dire maîtres de leur propre sort, alors que les Préprofessionnels vont se dire soumis à des contingences qui leur sont extérieures; que les premiers vont manifester une approche plus «individuelle», et les derniers une approche plus «sociale» de leur situation. En posant aux sujets une question sur l'orientation scolaire («Qui décide quelle section un élève doit suivre?»), on peut s'attendre à deux types de réponses: des réponses institutionnelles (les professeurs, la direction, les notes décident) et des réponses individuelles (les élèves ou les parents décident). Voici d'abord, pour chaque section, les trois réponses les plus fréquentes:

PP (27):	Direction: 13	Professeurs: 9	Elèves: 5
M (20):	Elève: 9	Parents: 9	Professeurs: 8
Cl, S (46):	Elève: 36	Parents: 24	Professeurs: 10

(plusieurs réponses par sujet sont possibles)

Si, pour les réponses notes et professeurs, on n'observe pas de différence significative, les PP ont pratiquement été seuls à mentionner la direction (M:0; Cl, S:3). D'autre part, les réponses élève et parents varient significativement, en accord avec nos hypothèses (tableaux 4 et 5).

Tableau 4 NOMBRE DE RÉPONSES: ÉLÈVE DÉCIDE DE LA SECTION SCOLAIRE

		A	B	C
PP	5 (27) ab	2 (20)	3 (7)	0 (0)
M	9 (20) ac	7 (13)	2 (6)	0 (1)
Cl, S	36 (46) bc	15 (19)	10 (12)	11 (15)

Tableau 5 NOMBRE DE RÉPONSES: PARENTS DÉCIDENT DE LA SECTION SCOLAIRE

		A	B	C
PP	4 (27) ab	3 (20)	1 (7)	0 (0)
M	9 (20) a	5 (13)	4 (6)	0 (1)
Cl,S	24 (46) b	10 (19)	6 (12)	8 (15)

On constate donc, en accord avec les idées de Rotter (1966), que ceux qui réussissent scolairement ont aussi davantage l'illusion de l'autonomie face à l'institution. Bénéficiaires du système scolaire, ils en adoptent l'idéologie libérale. Quant aux PP, ils reconnaissent obéir à l'autorité de l'institution.

A partir de là, on peut se demander dans quelle mesure la réussite scolaire intervient-elle dans la définition de l'intelligence. Pour cela, à la question «Qu'est-ce qu'une personne intelligente?», nous avons comparé les nombres de sujets qui dans leur définition, font une référence positive à l'école.

Tableau 6 NOMBRE DE RÉPONSES FAISANT RÉFÉRENCE À L'ÉCOLE DANS LA DÉFINITION DE L'INTELLIGENCE

		A	B	C
PP	8 (27) ab	6 (20)	2 (7)	0 (0)
M	0 (20) a	0 (13)	0 (6)	0 (1)
Cl,S	5 (46) b	1 (19)	1 (12)	3 (15)

Si, dans l'ensemble, les sujets ne font pas allusion à l'école, les PP le font plus souvent que les autres, ce qui est encore une manière de définir «socialement» leur situation. Cependant, chez tous les élèves, l'idéologie du don est encore très répandue.

En leur demandant «comment on devient patron», nous avons voulu voir comment les élèves réagissaient face à ce mythe de la société libérale: «à chacun selon ses mérites». Or, dans chaque section, pratiquement la moitié des sujets attribuaient la réussite à des qualités individuelles, telles que le travail, la persévérance (PP: 50%, M: 48%, Cl,s: 55%).

De même pour l'ensemble des sections, des facteurs tels que les études ou la fortune familiale n'entrent que très peu en considération. De plus, on ne note pas de différences chez les sujets en fonction de leur origine sociale, même dans une telle question.

En ce qui concerne de nouveau l'éducation, mais dans un sens plus vaste («Que considérez-vous comme important pour l'éducation de vos enfants?»), nous retrouvons ce clivage entre les PP et les Cl,S: les Cl,S sont imprégnés par l'idéologie de

l'individualisme, qui prône l'épanouissement individuel sans mentionner les conditions sociales permettant cet épanouissement. C'est ainsi que les Cl,S insistent davantage sur des valeurs telles que l'autonomie (p. ex. «apprendre à se débrouiller seul») ou les qualités morales (p. ex. «être heureux»). (Tableaux 7 et 8)

Tableau 7 NOMBRE DE RÉPONSES: AUTONOMIE POUR L'ÉDUCATION DES ENFANTS

		A	B	C
PP	6 (30) a	3 (15)	2 (13)	1 (2)
M	5 (24) b	3 (13)	2 (9)	0 (2)
Cl,S	20 (43) ab	7 (16)	10 (19)	3 (8)

Tableau 8 NOMBRE DE RÉPONSES: QUALITÉ MORALES IMPORTANTES POUR L'ÉDUCATION DES ENFANTS

		A	B	C
PP	4 (30) a	2 (15)	2 (13)	0 (0)
M	3 (24) b	2 (13)	1 (9)	0 (2)
Cl,S	16 (43) ab	2 (16)	7 (19)	7 (8)

La croyance dans le pouvoir de l'individu, nous la retrouvons, sur un plan plus général, dans un item d'un questionnaire de Seeman (1972) sur «l'aliénation», que nous avons utilisé dans notre propre questionnaire. L'idée générale de Seeman est que plus un individu est marginal par rapport aux consensus de la société dans laquelle il vit, plus cet individu sera considéré comme aliéné. L'item est le suivant: «Face aux grands problèmes que nous affrontons aujourd'hui, je sens qu'il y a des actions que je peux entreprendre». La réponse de type «aliénation» est le désaccord avec cette affirmation.

Tableau 9 NOMBRE DE RÉPONSES ALIÉNÉES FACE AUX GRANDS PROBLÈMES QUE NOUS AFFRONTONS AUJOURD'HUI

		A	B	C
PP	43 (57) ab	26 (35)	16 (20)	1 (2)
M	23 (44) a	13 (26)	8 (15)	2 (3)
Cl,S	40 (89) b	17 (35)	12 (31)	11 (23)

Ici encore, les Cl,S, indépendamment de leur origine sociale, expriment l'idéologie de la société libérale, en valorisant le rôle de l'individu. Cependant, le sens de cet item est ambigu, et une

évaluation du degré d'«aliénation» est assez difficile; dans la mesure où, si les PP ne proposent pas d'alternative individualiste comme le font les CI,S, nous n'avons pas montré qu'ils ne proposaient pas d'alternative d'une autre nature. Et même si l'on s'en tient aux critères de Seeman, il n'est pas certain que le consensus soit le même pour les PP et pour les CI,S; en effet, «bien que la même idéologie (celle de la classe bourgeoise dominante) soit inculquée, elle l'est sous des formes différentes et rencontre chez les enfants d'origine prolétarienne une résistance propre» (Desaunay, 1974, p. 144).

Toujours avec le questionnaire de Seeman, les sujets devaient exprimer leur accord ou désaccord avec la phrase suivante: «Je suis en général plutôt intéressé par les programmes de TV, les films et les revues que la plupart des gens semblent aimer». Seeman considérait une réponse négative comme «aliénée». Nous avons inversé le critère de Seeman, étant donné le conformisme et la passivité qu'entretiennent les films et les revues destinés au grand nombre.

Tableau 10 NOMBRE DE RÉPONSES «ALIÉNÉES» QUANT À LA TV, AUX FILMS, AUX REVUES

		A	B	C
PP	44 (57) ab	27 (35)	15 (20)	2 (2)
M	25 (44) a	17 (26)	5 (15)	3 (3)
CI,S	51 (89) b	19 (35)	17 (31)	15 (23)

Ce résultat ne saurait nous surprendre: comme les PP acceptaient davantage une définition «sociale» dans les différents domaines que nous venons d'étudier, de même ils acceptent plus fréquemment ce que la société leur offre comme loisirs. Enfin, dans le cadre d'une différenciation entre définition «individuelle» et définition «sociale», nous pouvons voir comment les élèves s'autodéfinissent. Nous avons pour cela repris une épreuve de Kuhn et McPartland (1954), qui consiste à demander aux sujets de dire librement comment ils se voient. Selon Kuhn et McPartland, il existe deux catégories de réponses, les réponses consensuelles (réponses sociologiques, positionnelles) et les réponses non consensuelles (réponses subjectives, idiosyncratiques). Les auteurs définissent ainsi les réponses consensuelles: «les propositions qui se réfèrent à des groupes ou classes dont les limites et les conditions d'appartenance relèvent du sens commun par opposition aux propositions qui se réfèrent à des groupes, classes, attributs, traits ou toute autre chose qui nécessite une interprétation pour être précise, ou pour être située par rapport à d'autres personnes.» Exemple de réponse consensuelle: étudiant, catholique. Exemple de réponse non consensuelle: heureux, mauvais caractère.

Chaque sujet avait à donner 7 réponses. Nous comptons le nombre de sujets qui ont donné plus de 2 réponses consensuelles (Tableau 11).

Tableau 11 NOMBRE DE SUJETS QUI DONNENT PLUS DE 2 RÉPONSES CONSENSUELLES DANS LEUR AUTODÉFINITION

		A	B	C
PP	30 (57) a	18 (35)	11 (20)	1 (2)
M	20 (44)	13 (26)	5 (15)	2 (3)
CI,S	25 (89) a	11 (35)	8 (31)	6 (23)

Ces résultats confirment donc ceux des précédents item, dans le sens que les PP non seulement définissent l'environnement social en termes positionnels, mais ils se définissent eux-mêmes de la sorte, ce qui va dans le sens des analyses de Bernstein que nous avons présentées.

Résultats II: Observables sociaux, perceptions immédiates et réinterprétations idéologiques

Nous avons mis en évidence une différence entre des sections scolaires quant à la perception de l'insertion sociale; les PP se définissent davantage d'une manière sociale, et les CI,S se définissent plus souvent en termes psychologiques ou individualistes. Examinons maintenant si les premiers, face à leur environnement social, font une lecture du réel qui s'en tient davantage aux perceptions immédiates, alors que les CI,S introduiraient davantage dans cette lecture un vécu idéologique. A propos de la notion de propriété (propriété individuelle: «donnez des exemples de choses qui vous appartiennent», et propriété collective: «donnez des exemples de choses qui appartiennent à tout le monde»), les PP ont bien des réponses plus concrètes que les CI,S qui, eux, s'attachent davantage aux niveaux spirituel ou moral (Tableaux 12, 13, 14).

Tableau 12 NOMBRE DE SUJETS QUI ÉVOQUENT DES OBJETS CONCRETS POUR LA PROPRIÉTÉ INDIVIDUELLE

		A	B	B
PP	25 (30) a	13 (15)	10 (13)	2 (2)
M	15 (24)	7 (13)	7 (9)	1 (2)
CI,S	20 (43) a	9 (16)	8 (19)	3 (8)

Tableau 13 NOMBRE DE SUJETS QUI RÉPONDENT «MES IDÉES», «MA VIE», etc. POUR LA PROPRIÉTÉ INDIVIDUELLE

		A	B	C
PP	2 (30) ab	1 (15)	1 (13)	0 (2)
M	7 (24) ac	5 (13)	2 (9)	0 (2)
Cl,S	25 (43) bc	10 (16)	11 (19)	4 (8)

En ce qui concerne la propriété collective, ce qui appartient à tous selon les Cl,S, c'est la nature, la vie, etc. Alors que les PP en ont une conception beaucoup plus tangible: ce que nous avons nommé les choses publiques, bancs, bus, rues, etc.

Tableau 14 NOMBRE DE SUJETS QUI ÉVOQUENT DES CHOSES PUBLIQUES POUR LA PROPRIÉTÉ COLLECTIVE

		A	B	C
PP	13 (30) a	6 (15)	6 (13)	1 (2)
M	8 (24)	4 (13)	3 (9)	1 (2)
Cl,S	7 (43) a	2 (16)	5 (19)	0 (8)

Nous retrouvons, de la part des PP, ce souci de limitation aux perceptions immédiates, à la question «qui construit les autoroutes?»: pour les PP ce sont davantage les ouvriers (Tableau 15).

Tableau 15 NOMBRE DE SUJETS POUR QUI LES OUVRIERS CONSTRUISENT LES AUTOROUTES

		A	B	C
PP	15 (27) a	11 (20)	4 (7)	0 (0)
M	13 (20) b	9 (13)	3 (6)	1 (1)
Cl,S	12 (46) ab	3 (19)	5 (12)	4 (15)

A cet item, les Cl,S introduisent une différenciation entre ouvriers et étrangers, ce que ne font pas les PP (Tableau 16).

Tableau 16 NOMBRE DE SUJETS POUR QUI LES ÉTRANGERS CONSTRUISENT LES AUTOROUTES

		A	B	C
PP	3 (27) a	3 (20)	0 (7)	0 (0)
M	2 (20) b	0 (13)	2 (6)	0 (1)
Cl,S	18 (46) ab	7 (19)	6 (12)	5 (15)

Nous retrouvons une même tendance, mais non significative, à la question «qui fabrique le chocolat?». Pour les PP, ce sont les ouvriers, pour les Cl,S, c'est la fabrique.

A la question «qui commande en Suisse?», les PP s'en tiennent à des réponses strictement techniques, telles que l'Etat, les cantons, le gouvernement; mais les Cl,S ont des représentations plus nettement idéologiques, puisqu'elles se réfèrent au principe du peuple souverain (Tableau 17).

Tableau 17 NOMBRE DE SUJETS POUR QUI LE PEUPLE COMMANDE EN SUISSE

		A	B	C
PP	2 (27) a	1 (20)	1 (7)	0 (0)
M	1 (20) b	1 (13)	0 (6)	0 (1)
Cl,S	16 (46) ab	5 (19)	5 (12)	6 (15)

Les Cl,S, qui se considèrent comme agents autonomes dans l'univers scolaire, se perçoivent également comme l'étant au niveau de la cité.

En nous inspirant d'une étude de Mannalis-Swennen (1972) sur les perspectives d'évolution des rôles masculins et féminins, nous avons voulu voir de quelle façon les sujets caractérisent ces rôles. Nous leur avons présenté 8 item renvoyant à des rôles ménagers et familiaux, professionnels et socio-politiques; les sujets devaient décider si ces rôles étaient masculins, féminins, ou aussi bien masculins que féminins. Les travaux de Bernstein tendent à montrer que le système des rôles est plus défini et plus rigide dans les classes socio-économiques inférieures. Si pour l'échantillon dans son ensemble, un item sur huit seulement est nettement différencié («se préoccuper de son apparence et de sa beauté»: est surtout féminin), il n'en demeure pas moins que l'égalitarisme est loin d'être une norme qui s'impose à toutes les catégories de sujets. En effet, pour les trois item suivants (Tableaux 18, 19, 20), les PP font significativement plus de choix masculins que les autres sections.

Tableau 18 NOMBRE DE SUJETS QUI FONT UN CHOIX MASCULIN POUR: RÉDIGER LA CHRONIQUE SPORTIVE D'UN GRAND JOURNAL

		A	B	C
PP	22 (30) ab	10 (15)	10 (13)	2 (2)
M	11 (24) a	7 (13)	2 (9)	2 (2)
Cl,S	21 (43) b	7 (16)	10 (19)	4 (8)

Tableau 19 NOMBRE DE SUJETS QUI FONT UN CHOIX MASCULIN POUR: SIÉGER AUX CHAMBRES FÉDÉRALES

		A	B	C
PP	14 (30) a	6 (15)	6 (13)	2 (2)
M	6 (24)	5 (13)	1 (9)	0 (2)
Cl,S	10 (43) a	4 (16)	3 (19)	3 (8)

Tableau 20 NOMBRE DE SUJETS QUI FONT UN CHOIX MASCULIN POUR: ÊTRE PRÉSIDENT DE DOMMUNE

		A	B	C
PP	18 (30) a	9 (15)	7 (13)	2 (2)
M	11 (24)	6 (13)	3 (9)	2 (2)
Cl,S	11 (43) a	5 (16)	3 (19)	3 (8)

Nous voyons qu'il existe donc un lien entre l'appartenance scolaire et la catégorisation de l'univers social en rôles différenciés. La séparation entre perception immédiate et réinterprétation se traduit ici par une séparation entre une attribution de rôles portant sur un état de fait (les PP), et une attribution portant sur un état de droit (les Cl,S). Par leurs réponses, les PP reflètent bien le décalage qui existe entre la possibilité qu'ont les femmes de participer à la vie de la cité, et la mesure dans laquelle elles y participent effectivement.

Enfin, sur le plan des représentations de l'univers scolaire, nous retrouvons une autre différence intéressante. Il s'agit des critères de jugement que les élèves attribuent aux maîtres («A l'école sur quoi les maîtres vous jugent-ils?»). Les PP s'en tiennent à des critères qui sont objectifs du point de vue de l'idéologie scolaire, tels que les notes ou le travail; alors que les Cl,S insistent sur l'aspect relationnel et sur les apparences (p. ex. «certains (nous jugent) sur notre tête, d'autres sur notre sympathie»; «l'intérêt, les moyens d'expression, la tenue»).

Tableau 21 NOMBRE DE SUJETS POUR QUI LES MAÎTRES JUGENT D'APRÈS LES APPARENCES

		A	B	C
PP	4 (27) a	4 (20)	0 (7)	0 (0)
M	4 (20) b	4 (13)	0 (6)	0 (1)
Cl,S	17 (46) ab	5 (19)	6 (12)	6 (15)

Ce qui est intéressant dans ce résultat, est que non seulement les Cl,S ne se limitent pas à ce qui est objectif, mais qu'ils sup-

posent que les maîtres également ne s'y limitent pas dans leurs manières de juger.

Résultats III : Reformulations logiques

Nous venons d'observer que classiques et scientifiques maîtrisent davantage que les PP les représentations de l'idéologie dominante. Est-ce que ce sont les mêmes qui manifestent également, du moins dans le contexte scolaire de notre enquête, une plus grande facilité dans la reformulation logique d'un problème donné?

Vu que l'école ne se donne pas pour tâche de développer de façon identique l'intelligence et les aptitudes des élèves; vu que sa fonction sociale n'est pas de procurer à tous une scolarité et une formation professionnelle identiques, et qu'elle est donc amenée à opérer une différenciation des élèves, à préparer les uns à une carrière de «travailleurs intellectuels», les autres à une carrière de «travailleurs manuels», il y a lieu de s'attendre à la fin de la scolarité obligatoire à une différence entre Cl,S et PP sur ce plan.

Deux syllogismes, à structure identique mais portant sur des contenus différents, ont été présentés chaque fois, à une moitié de notre population:

- Tous ceux qui réussissent sont intelligents, or Pierre qui est bête réussit, donc Pierre qui est bête est intelligent.
Qu'est-ce qui n'est pas juste?
- Tout ce qui est rare est cher, un cheval bon marché est rare, donc un cheval bon marché est cher.
Qu'est-ce qui n'est pas juste?

La consigne permet de rejeter la première prémisse de ce syllogisme; trente-neuf pour cent des élèves n'hésitent pas à le faire pour le syllogisme concernant Pierre, dix-sept pour cent seulement, répartis également entre les sections, le font pour le syllogisme sur le cheval. Mais quels élèves sont davantage aptes à se distancer du contenu d'une prémisse dont la signification idéologique est évidente? Ce sont les Cl,S:

Tableau 22 NOMBRE DE SUJETS QUI REJETTENT LA PREMIÈRE PRÉMISSSE DU SYLLOGISME SUR PIERRE

		A	B	C
PP	6 (30) ab	2 (15)	3 (13)	1 (2)
M	11 (24) a	5 (13)	6 (9)	0 (2)
Cl,S	21 (43) b	8 (16)	7 (19)	6 (8)

Ce résultat doit être rapproché de la définition d'une personne intelligente (Tableau 6), où les PP associaient plus que les au-

tres l'intelligence à la réussite scolaire. De nouveau les PP mettent moins en doute une vérité de l'idéologie scolaire, tandis que les futurs cadres expriment des réserves. Ces derniers montreraient ainsi qu'ils sont mieux préparés à intervenir dans le jeu de l'idéologie que ceux qui travailleront sous leurs ordres. Deux autres épreuves avaient de même une structure logique analogue tout en revêtant des contenus différents:

a. On m'a dit: «Les personnes mariées portent toujours une alliance». Je vois 4 personnes: deux qui ont une alliance et deux qui n'en ont pas.

J'ai le droit de poser deux questions. A qui dois-je demander si elles sont mariées pour avoir des chances de montrer que ce qu'on m'a dit est faux? Pourquoi?

b. On m'a dit: «Tous les élèves médiocres sont toujours paresseux». On m'envoie 4 élèves. Je vois deux élèves qui sont toujours paresseux et deux élèves qui travaillent beaucoup.

J'ai le temps de demander à voir deux carnets de notes. A qui dois-je demander le carnet de notes pour avoir des chances de montrer que ce que l'on m'a dit est faux? Pourquoi?

Le contenu interfère de nouveau très significativement avec le raisonnement. L'énigme sur les alliances aboutit à soixante et un pour cent de réponses correctes, celui sur les paresseux à trente pour cent. Pour ceux qui trouvent la réponse correcte à la première énigme, les CI,S sont relativement mieux représentés. Les CI,S ne donnent par contre pas significativement plus de réponses correctes que les autres pour l'énigme sur les paresseux.

Tableau 23 RÉPONSES CORRECTES À L'ÉNIGME SUR LES ALLIANCES

		A	B	C
PP	8 (30) ab	4 (15)	3 (13)	1 (2)
M	15 (24) a	7 (13)	7 (9)	1 (2)
CI,S	23 (43) b	9 (16)	9 (19)	5 (8)

Si de telles différences ne se vérifient pas pour l'autre énigme, une autre différence y apparaît: les considérations sur le contenu, propos qui ne sont donc pas une réponse directe à la question posée, y sont très fréquentes, et cela davantage chez les PP que chez les CI,S. Le non-respect de la consigne en face d'une épreuve qui, comme l'école tout entière, tend à dissocier contenu idéologique et performances «intellectuelles», suggère peut-être que les PP ne cherchent pas nécessairement leur voie dans ce que le système scolaire propose.

Tableau 24 PROPOS SUR LE CONTENU POUR L'ÉNIGME DES PARESSEUX

		A	B	C
PP	17 (27) a	13 (20)	4 (7)	0 (0)
M	11 (20)	7 (13)	3 (6)	1 (1)
CI,S	18 (46) a	10 (19)	5 (12)	3 (15)

A tous les élèves, un dernier syllogisme a été présenté, qui opposait «raisonnement» à «évidence de fait»:

Si on me dit que tous les membres de l'équipe suisse de ski sont entraînés et que Collombin est entraîné, alors je sais que Collombin est membre de l'équipe suisse de ski. Mon raisonnement est-il correct?

Les PP, dont nous avons déjà montré qu'ils «collaient» davantage aux perceptions immédiates, hésitent de nouveau plus souvent à quitter une réalité plus directe pour se lancer dans un raisonnement abstrait, tandis que les CI,S trouvent le vice de forme logique.

Tableau 25 RÉPONSES INCORRECTES AU SYLLOGISME SUR COLLOMBIN

		A	B	C
PP	33 (57) ab	23 (35)	10 (20)	0 (2)
M	9 (44) a	6 (26)	3 (15)	0 (3)
CI,S	13 (89) b	4 (35)	3 (31)	6 (23)

Une moins grande familiarité avec le maniement du raisonnement formel semble donc caractériser les PP. Le moins qu'on puisse en dire est que, contrairement aux CI,S, les PP ne se préparent effectivement pas à un avenir de travailleur intellectuel, ni à celui de manipulateur de l'idéologie. Tort (1974) a bien montré comment à travers cette autre situation de «raisonnement» qui est celle des tests d'«intelligence», la division du travail «manuel» et «intellectuel» se perpétue.

En conclusion, nous dirons que nous constatons chez les PP l'acceptation plus fréquente de définitions qui leur viennent de la société, et chez les CI,S le maniement plus facile de la redéfinition idéologique et de la reformulation logique. Des résultats allant dans ce sens sont prévus par des analyses sociopolitiques, comme celle de Althusser (1974, p. 338), qui affirme que «la reproduction de la force de travail exige non seulement une reproduction de sa qualification, mais, en même temps, une reproduction de sa soumission aux règles de l'ordre établi, c'est-à-dire une reproduction de sa soumission à l'idéologie dominante pour les ouvriers, et une reproduction de la ca-

pacité à bien manier l'idéologie dominante pour les agents de l'exploitation (...).»

Examinons maintenant quelques particularités des représentations chez les modernes.

Résultats IV : les Modernes

Les Modernes partagent avec les Classiques et Scientifiques le statut pré-gymnasial. Leur situation est donc différente de celle des Préprofessionnels. D'ailleurs, leur origine sociale et leurs prévisions d'insertion sociale ne sont également pas les mêmes que celles des Préprofessionnels. Comme pour d'autres résultats, ils occupent dans les tableaux 1, 2 et 3 une position intermédiaire entre les deux groupes scolaires qui ont été étudiés jusqu'à maintenant.

Au niveau de leur insertion scolaire, les Modernes sont constamment confrontés à des groupes plus «prestigieux» et plus «forts» qu'eux. Il devrait en résulter une forte expérience psycho-sociologique de conflit (Lémaine, 1966, Thibaut, 1950). Les résultats suivants suggèrent que c'est bien le cas. A certaines épreuves empruntées à Flament et Monnier (1972), et destinées à vérifier comment les élèves ressentent des relations hiérarchiques et des relations entre égaux, les premières sont davantage vues comme inamicales et les secondes comme amicales pour les Modernes que pour les Cl,S. La première question s'énonçait :

Michel, Bernard et Patrick sont des employés qui travaillent dans le même bureau. Michel dirige le travail de Bernard et de Patrick.

- les relations entre Michel et Bernard seraient-elles plutôt amicales ou plutôt inamicales?
- les relations entre Bernard et Patrick seraient-elles plutôt amicales ou plutôt inamicales?
- les relations entre Michel et Patrick seraient-elles plutôt amicales ou plutôt inamicales?

Les relations sont souvent perçues comme amicales entre Bernard et Patrick, qui tous les deux se voient attribuer des relations inamicales avec Michel et cela davantage chez les M que chez les Cl,S :

Tableau 26 NOMBRE DE SUJETS QUI VOIENT LES RELATIONS HIÉRARCHIQUES COMME INAMICALES ET LES RELATIONS ENTRE ÉGAUX COMME AMICALES À LA QUESTION CONCERNANT Mi. Be. ET Pa.

		A	B	C
PP	28 (57) a	18 (35)	10 (20)	0 (2)
M	30 (44) ab	18 (26)	10 (15)	2 (3)
Cl,S	31 (89) b	14 (35)	10 (31)	7 (23)

Quand dans question : «Daniel, Gérard et André sont des employés qui travaillent dans le même bureau. Daniel dirige le travail de Gérard, Gérard dirige le travail d'André...», il n'y a que des relations hiérarchiques entre Daniel, Gérard et André, celles-ci sont à nouveau davantage interprétées comme inamicales par les M.

Tableau 27 NOMBRE DE SUJETS QUI PERÇOIENT DES RELATIONS HIÉRARCHIQUES COMME INAMICALES À LA QUESTION CONCERNANT Da. Gé. et An.

		A	B	C
PP	12 (57)	9 (35)	3 (20)	0 (2)
M	14 (44) a	9 (26)	4 (15)	1 (3)
Cl,S	8 (89) a	4 (35)	3 (31)	1 (23)

Dans une troisième question de ce type, Christian et Georges sont des égaux, et dirigent Emile. De nouveau, on trouve plus souvent une structure de relations entre égaux comme amicale et entre inégaux comme inamicale chez les M que chez les Cl,S.

Tableau 28 NOMBRE DE SUJETS QUI VOIENT LES RELATIONS HIÉRARCHIQUES COMME INAMICALES ET LES RELATIONS ENTRE ÉGAUX COMME AMICALES À LA QUESTION CONCERNANT Ch. Ge. et Em.

		A	B	C
PP	33 (57) a	20 (35)	12 (20)	1 (2)
M	27 (44) b	17 (26)	8 (15)	2 (3)
Cl,S	30 (89) ab	16 (35)	5 (31)	9 (23)

En considérant les élèves qui, d'une manière cohérente donnent les trois structures de réponses que nous venons de décrire, on observe en plus que les M manifestent plus souvent une telle cohérence que les PP d'une part, que les Cl,S d'autre part.

Tableau 29 NOMBRE DE SUJETS VOYANT UN ISOMORPHISME ENTRE RELATIONS HIÉRARCHIQUES ET RELATIONS SOCIOMÉTRIQUES AUX TROIS QUESTIONS PRÉCÉDENTES

		A	B	C
PP	7 (57) a	4 (35)	3 (20)	0 (2)
M	13 (44) ab	9 (26)	3 (15)	1 (3)
Cl,S	6 (89) b	3 (35)	2 (31)	1 (23)

Dans une autre épreuve, empruntée à Laing (1966), les relations décrites se situaient dans le contexte scolaire et portaient sur les professeurs et les élèves. Il ressort des réponses que les M perçoivent plus souvent que les CI,S des attentes négatives de la part des professeurs à leur égard.

Tableau 30 NOMBRE DE SUJETS RÉPONDANT «LES PROFESSEURS NE COMPTENT PAS SUR MOI» OU «LES PROFESSEURS NE PEUVENT PAS ME SUPPORTER»

		A	B	C
PP	22 (53)	14 (33)	7 (18)	1 (2)
M	21 (44) a	14 (26)	6 (15)	1 (3)
CI,S	26 (89) a	9 (35)	11 (31)	6 (23)

Les M déclarent plus souvent que les enseignants ne leur accordent pas un statut favorable. Il n'est donc pas étonnant qu'à l'item suivant ils leur réservent une attitude semblable.

Tableau 31 NOMBRE DE RÉPONSES: «JE NE PEUX PAS SUPPORTER MES PROFESSEURS»

		A	B	C
PP	9 (25)	7 (18)	2 (7)	0 (0)
M	8 (20) a	6 (13)	2 (6)	0 (1)
CI,S	7 (46) a	2 (19)	0 (12)	5 (15)

Un item du questionnaire était constitué sur la base d'un certain nombre de résultats «rassurants» d'une enquête menée à Neuchâtel (1972). On constate qu'à cet item, plus souvent que les autres, les M ne sont pas d'accord avec les résultats présentés. En effet, si lors de cette enquête, seulement dix pour cent des interrogés estimaient que les maîtres n'enseignent pas bien, trente pour cent des Modernes expriment un tel avis, s'identifiant ainsi plus souvent à une catégorie minoritaire.

Tableau 32 NOMBRE DE RÉPONSES: LES MAÎTRES N'ENSEIGNENT PAS BIEN

		A	B	C
PP	5 (27)	5 (20)	0 (7)	0 (0)
M	6 (20) a	1 (13)	4 (6)	1 (1)
CI,S	7 (46) a	2 (19)	1 (12)	4 (15)

Les remarques «inutile», «stupide» à l'égard du carnet scolaire, symbole d'un arbitrage scolaire qui leur est défavorable, sont également plus nombreuses chez les Modernes.

Tableau 33 NOMBRE D'ASSOCIATIONS DE TYPE «INUTILE» ET «STUPIDE» À L'ÉGARD DU CARNET SCOLAIRE

		A	B	C
PP	4 (57) a	2 (35)	2 (20)	0 (2)
M	19 (44) ab	11 (26)	7 (15)	1 (3)
CI,S	15 (89) b	6 (35)	6 (31)	3 (23)

Ces quelques caractéristiques des Modernes sont instructives. Le rapprochement institutionnel de différentes catégories d'élèves n'empêche pas nécessairement les réactions défavorables de certaines d'entre elles. On peut même faire l'hypothèse que dans certains domaines un tel rapprochement les accentue. Comme les PP, les M donnent souvent des réponses qui les différencient des CI,S. Plus spécialement, la responsabilité de leur orientation scolaire est moins souvent attribuée à eux-mêmes (Tableau 4), et l'éducation de leurs enfants est envisagée autrement que chez les CI,S (Tableaux 7 et 8); tout semble en place pour que la situation intermédiaire des Modernes se reproduise.

Conclusion

De nombreux ouvrages ont élaboré une sociologie de l'institution scolaire. D'autre part, le développement intellectuel, mais aussi d'autres aspects de l'insertion scolaire des élèves ont été étudiés par les psychologues. Notre recherche avait pour but de tenter une articulation entre ces études sociologiques et psychologiques; elle montre comment différentes insertions scolaires produisent des univers de représentations spécifiques chez les élèves. L'approche psycho-sociologique explicite donc, dans ce domaine comme dans d'autres, comment une dynamique sociologique s'actualise à travers le façonnement des individus qui en sont les acteurs.

BIBLIOGRAPHIE

- Althusser L. «L'appareil idéologique d'Etat scolaire en tant qu'appareil dominant», dans Gras A. «Sociologie de l'éducation», Paris, Larousse, 1974, 335-347.
- Baudelot C. et Establet R. «L'école capitaliste en France», Paris, Maspéro, 1971.
- Bernstein B. «Class codes and control», London, Paladin, 1973.
- Bourdieu P. et Passeron J.C. «La reproduction», Paris, Ed. de Minuit, 1970.
- Desaunay G. «A propos de «L'école capitaliste en France» de C. Baudelot et R. Establet», dans Gras A. «Sociologie de l'éducation», Paris, Larousse, 1974, 143-152.

- Doise W. «Relations et représentations intergroupes», dans Moscovici S. «**Introduction à la psychologie sociale**», vol. 2, Paris, Larousse, 1973, 195-213.
- Flament C. et Monnier C. «Schèmes d'équilibre et de congruence dans la représentation de structures sociales multi-relationnelles», «**Archives de Psychologie**», 1972, XLI, 164, 71-87.
- Girod R. et Rouiller J.F. «**Milieu social et orientation de la carrière des adolescents**», vol. 3, Centre de recherches de la Faculté des sciences économiques et sociales de l'Université de Genève, 1966.
- Haroche C. et Pêcheux M. «Etude expérimentale de l'effet des représentations sociales sur la résolution d'une épreuve logique à présentation variable», **Bulletin du C.E.R.P.**, 1971, XX, 2, 115-129.
- Janne H. «**Le système social. Essai de théorie générale**», Editions de l'Institut de Sociologie de l'Université Libre de Bruxelles, 1968.
- Kuhn M. et McPartland T. «An empirical investigation of self-attitudes», **American Sociological Review**, 1954, 19, 68-76.
- Labov W. «The study of language in its social context», dans Fishman J.A. «**Advances in the sociology of language**», vol. 1, Paris, The Hague, Mouton, 1971.
- Laing R.D., Phillipson H., Lee A.R. «**Interpersonal perception. A theory and a method of research**», London, Tavistock, 1966.
- Lemaine G. «Inégalités, comparaison et incompatibilité, esquisse d'une théorie de l'originalité sociale», **Bulletin de Psychologie**, 1966, 252, XX, 1-2, 1-9.
- Manalis-Swennen L. «**Perspective d'évolution des rôles masculins et féminins**», mémoire de licence, Université de Louvain.
- Perrenoud P. «**Stratification socio-culturelle et réussite scolaire. Défaillances de l'explication causale**», Genève, Droz, 1970.
- Rotter J.B. «Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement», **Psychological Monographs**, 1966, 80, 1, No 609.
- Seeman M. «The signals of '68: Alienation in pre-crisis France», **American Sociological Review**, 1972, 37, 4, 385-402.
- Thibaut J. «An experimental study of the cohesiveness of underprivileged groups», **Human Relations**, 1950, 3, 251-278.
- Thibaut J. et Riecken H.W. «Some determinants and consequences of the perception of social causality», **Journal of Personality**, 1955, 24, 113-133.
- Tort M. «**Le quotient intellectuel**», Paris, Maspéro, 1974.
- XX. «**Enquête sur la jeunesse**», menée sous les auspices du Centre Social Protestant et du Département de l'Instruction Publique du canton de Neuchâtel, 1972.