ANNICK PERCHERON

L'école en porte à faux

Réalités et limites des pouvoirs de l'école dans la socialisation politique

L'école (1) prépare mal les enfants à vivre dans la société moderne et à jouer leur rôle de citoyen. Cette fonction apparaît même comme celle qu'avec la formation professionnelle, les parents jugent, aujourd'hui, la moins bien remplie par l'école (2). Parallèlement, un des thèmes majeurs de l'actuelle bataille scolaire, la revendication du libre choix d'un type d'éducation cache, chez les parents, la peur d'une influence excessive, d'une mainmise des enseignants sur les systèmes de pensée et de valeurs des enfants, en particulier dans le domaine politique. Eternel débat sur la nécessité d'une initiation à la vie politique et les risques de politisation de l'enseignement, sur l'instruction civique et la formation politique, sur les responsabilités des parents et de l'école.

Question profondément politique, au sens plein de ce terme, non simplement par son objet immédiat mais par son enjeu global. Derrière l'école et la famille se profile un troisième acteur, l'Etat qui joue sa persistance et la réalisation de son projet de société dans la formation du citoyen de demain. La socialisation, a dit Althusser (1970) est une « ruse » qui « dupe » enfants, parents et enseignants eux-mêmes. L'Etat, pour assurer la continuité de son ordre, a beaucoup de flèches à son arc, y compris des moyens directs d'intervention sur la famille et l'enfant. On connaît les travaux sur « la police des familles » (Donzelot, 1977) et sur « l'enfant et la raison d'Etat »

(1) On ne traitera pas, dans cet article, des problèmes particuliers de l'école privée ou des différences entre école privée et publique. Le terme école sera pris le plus souvent dans son acception la plus globale.

(2) Cf. le sondage L. Harris/*Le Matin* de septembre 1983.

(Meyer, 1977). Mais nul doute que son agent privilégié ne soit l'école. L'histoire de l'éducation et de ses réformes est inséparable de la succession des événements politiques majeurs, notamment des changements de régime, que connaît toute société.

Nous ne traiterons pas ici des systèmes de relations, complexes et à nombre d'acteurs variable selon les sujets et les moments, entre l'école, la famille et les autorités politiques. Nous nous proposons, simplement, d'apporter des éléments au débat en traçant, à grands traits, les réalités et les limites du rôle de l'école et des enseignants dans la socialisation politique des enfants.

Les enseignants et la formation des orientations idéologiques des enfants

Qui parle de la politisation de l'enseignement parle de la politisation des enseignants. Qui parle de la politisation des enseignants manifeste sa crainte de voir ses enfants développer des orientations idéologiques plus à gauche que les siennes. Dans presque toutes les sociétés de type occidental la politique partisane est bannie de l'école et la prérogative de la famille sur la formation des préférences politiques des enfants reconnue. C'est pourtant sur ce problème que s'exprime de façon récurrente, l'inquiétude des parents. Nous avons tenté, ailleurs (Percheron, 1978), d'expliquer les raisons profondes de l'ambivalence de leurs attitudes à l'égard de la politique à l'école et, de façon plus fondamentale, à l'égard des enfants et de la politique. Besoin de croire à l'innocence politique ; désir de protéger la famille et soi-même contre un monde perçu comme celui du conflit, comme celui de la froideur des idées opposée à la chaleur des sentiments.

Ces attitudes parentales trouvent prétexte ou aliment dans la perception d'un corps enseignant actif politiquement et se situant plus à gauche que la majorité de l'opinion sur l'échiquier politique. Force de l'empreinte laissée dans la mémoire collective par la figure légendaire de l'instituteur républicain sous la IIIe République ; image vivace de l'instituteur communiste de l'après - seconde guerre mondiale ; représentation, aussi, d'une réalité encore actuelle. Tous les sondages (3) montrent une surreprésentation des enseignants parmi les sympathisants et les électeurs potentiels de la gauche. Encore faut-il préciser que leurs faveurs vont beaucoup plus souvent au Parti socialiste qu'au Parti communiste (certains ont pu parler d'une hégémonie du Parti socialiste en ce milieu) et qu'il s'agit de

(3) Cf. en particulier le sondage CEVIPOF/SOFRES de mars-avril 1978.

sympathie et non d'adhésion partisane : en 1977 (4) seuls 10 % des enseignants (8 % dans le premier degré, 12 % dans le second) étaient membres d'un parti politique contre 6 % de l'ensemble de la population. L'impression d' « activisme » politique peut ressortir de la place numérique des enseignants dans le personnel politique (59 % des députés socialistes élus en juin 1981 font partie du corps enseignant). Encore faudrait-il ne pas prendre ce chiffre dans l'absolu mais le comparer au nombre des « notables » (membres des professions libérales, propriétaires fonciers industriels, cadres supérieurs) élus de l'ancienne majorité. Enfin s'il est vrai que les enseignants manifestent un intérêt pour la politique plus élevé que celui de la moyenne des Français (35 % en 1978 des enseignants affirmaient s'intéresser beaucoup à la politique contre 15 % de l'ensemble de la population), il n'est pas tout à fait juste de présenter les faits ainsi. On connaît la relation très forte qui existe entre l'intérêt pour la politique et le niveau d'instruction. Si l'on prend ce dernier en compte (mesuré de façon approchée, ici, par la catégorie socioprofessionnelle) on voit l'avantage du corps enseignant fondre très sensiblement : 39 % des professeurs se déclarent très intéressés par la politique contre 37 % des cadres supérieurs et 32 % des professions libérales ; 26 % des instituteurs se déclarent très intéressés par la politique contre 23 % des cadres administratifs moyens (5).

On noircit toujours l'objet de ses craintes. Ceci étant, qu'en est-il de l'influence réelle des enseignants sur la formation des orientations idéologiques des enfants ? Chacun connaît la persistance avec le temps des cartes politiques de la France, celles notamment qui comparent l'état des forces religieuses et politiques (cf. la série des Cahiers électoraux de la Fondation nationale des Sciences politiques) ou plus récemment les types de structures familiales et les grandes tendances idéologiques (Le Bras-Todd, 1981). Peut-on, de façon comparable, essayer de mesurer l'influence des enseignants et de l'école ? P. Bois (1954) a tenté, en utilisant les méthodes de la géographie électorale, d'évaluer si, à la fin du XIXe siècle, l'enseignement d'inspiration religieuse expliquait le caractère conservateur de certaines régions de la Sarthe et si l' « action » de l'instituteur laïque avait « conquis aux idées avancées » d'autres régions de ce même département. Comme le montre son étude, dès cette époque « l'influence personnelle de l'instituteur » est faible et ce qui compte c'est l'influence

(4) Sondage SOFRES/*Le monde de l'éducation* de décembre 1977, *op. cit.*
(5) Enquête postélectorale CEVIPOF/SOFRES (mars-avril 1978), *op. cit.*

de l'instruction qui apporte « à chacun une liberté plus grande de ehoix ».

La conclusion est sans ambiguïté. On peut toutefois se demander si la méthode écologique est suffisante ou la mieux adaptée pour mesurer l'influence directe des enseignants (du primaire mais aussi du secondaire) sur les enfants. Il semble préférable de reeourir à une analyse en termes de comportements individuels. Encore faut-il souligner des difficultés de mesure largement ignorées. On ne peut pas plus induire d'une comparaison de la distribution globale des opinions d'une population d'enseignants et d'une population d'enfants, que de la comparaison de la distribution globale des opinions d'une population de parents et d'une population d'enfants, des phénomènes de transmission entre les uns et les autres. Il faut, pour cela, disposer de populations appariées ou, si l'on préfère, il faut pouvoir mesurer les préférences des enfants en fonction de celles de leurs propres parents ou de leurs propres enseignants (6). Dans le cas des Etats-Unis, Jennings et Ehman (1974) ont eonduit une recberche en ces termes. Leur étude fait apparaître clairement (cf. tableau 1) la prépondérance de l'influence des parents sur celle des enseignants : le degré d'homogénéité des choix des parents et des enseignants ne joue pas sur les degrés de corrélation entre les identifications partisanes des parents et des enfants. Il intervient, en revanche de façon décisive, sur l'identité du choix entre enseignants et enseignés : en cas de désaccord entre les identifications des parents et des enseignants la corrélation entre les choix des enseignants et des élèves devient fortement négative ; en cas d'accord entre les identifications des parents et des enseignants, la corrélation entre le choix des enseignants et des élèves se trouve augmentée. Ainsi l'influence des préférences idéologiques des enseignants sur la formation de celles des enfants ne trouve à s'exercer que si elle va dans le même sens que celle des parents. Les parents peuvent renforcer ou annuler l'influence des enseignants mais non l'inverse. Cette étude souligne, par ailleurs, un mécanisme général de la socialisation : l'importance pour assurer la transmission d'une génération à l'autre de l'homogénéité des messages émis par les différents agents de socialisation. Dans le cas de la France on peut vérifier ce dernier point en prenant comme exemple de la meilleure homogénéité possible entre les préférences des parents et des enseignants, la situation des parents appar-

(6) Ajoutons qu'il faut aussi prendre en compte la multiplicité des professeurs dont l'élève suit l'enseignement. Plusieurs stratégies sont possibles. Dans l'enquête de Jennings citée iei, les chercheurs ont procédé à une pondération des opinions émises par chacun des professeurs.

tenant eux-mêmes au corps enseignant : la proportion de choix identiques entre parents et enfants, qui est de 56 % en moyenne (58 % et 59 % chez les cadres moyens et les cadres supérieurs), passe dans ce cas exceptionnel à 74 % (Percheron, 1977).

TABLEAU 1. — *Coefficients de corrélation entre les identifications partisanes des parents et des enfants, des enseignants et des élèves selon le degré d'homogénéité des choix entre parents et enseignants*
(d'après Jennings et Ehman, 1974)

	Degré d'homogénéité des choix entre parents et enseignants		
	Faible	Elevé	Ensemble (1)
Identifications partisanes :			
— des élèves et des enseignants	.38	.36	.08
— des enfants et des parents	.48	.45	.46

(1) Indépendamment du degré d'homogénéité des choix entre parents et enseignants.

Pour le reste, on ne possède pas pour la France de données comparables à celles que nous venons d'évoquer pour les Etats-Unis. Néanmoins, tout ce que l'on sait des conditions de formation des préférences idéologiques ou partisanes dans ces deux pays, permet de supposer une similarité des mécanismes dans les deux cas. On peut en trouver des indications indirectes dans le fait qu'aux Etats-Unis et en France (Percheron-Jennings, 1981) la transmission des préférences idéologiques entre parents et enfants connaît une ampleur comparable — sinon supérieure en France — (44 % de choix identiques aux Etats-Unis, 56 % en France chez les 13-18 ans) ; dans le fait aussi que, dans les deux pays, la transmission des préférences idéologiques est, avec celle de la pratique religieuse la mieux assurée de toutes venant loin avant, notamment, la reproduction des normes et des pratiques de la vie quotidienne (Percheron, 1982).

Ainsi, les craintes souvent exprimées par certains parents s'avèrent

largement non fondées. Resterait à expliquer les raisons de la faiblesse de l'influence exercée par les enseignants. Nous nous contenterons, ici, faute de plaee, d'évoquer les plus essentiellcs. La première contenue en filigrane dans tout ce qui précède est la force même de l'influence parentale, force qui tient plus à la situation centrale des préférences idéologiques dans l'ensemble dcs systèmes culturels des parents qu'à des discours ou à une inculcation directe. De façon caricaturale on pourrait dire que des parents qui n'énonceraient jamais ouvertement leurs préférences auraient plus de chances de les transmettre à leurs enfants que les enseignants qui déclareraient explicitement les leurs. Une deuxième raison tient aux attitudes distantes que les élèves manifestent à l'égard des enseignants. D. Paty (1980) dans une enquête réalisée dans un ensemble représentatif de 12 CES souligne que la majorité des élèves se montre réservée (38 %) ou hostile (36 %) à l'égard de leurs professeurs et que l'hostilité à leur encontrc croît sensiblement avec l'âge (27 % d'hostilité en classe de sixième, 45 % dans celle de troisième). Comment imaginer une influence décisive des profcsseurs dans un tel climat ? La troisième raison est liée à la multiplicité et à la diversité des enseignants avec lesquels l'enfant se trouve en contact aux moments les plus décisifs pour la formation de ces préférences (10-16 ans). Leurs professeurs sont nombreux (des professeurs différents pour chaque discipline, changeant tous les ans) et relativement hétérogènes dans leurs attitudes éducatives, socioculturelles et même politiques. Il n'y a pas de discours unique tenu par les enseignants, à supposer que ceux-ci manifestent leurs préférenccs. Car la dernière raison, la plus fondamentale, sans doute, tient à la déontologie du corps enseignant, à l'intériorisation très profonde du principe de laïcité, au respect des exigences de la neutralité scolaire. On ne dispose pas de données d'enquête récentes sur ce point mais on peut rappeler qu'en 1973 (7), 93 % d'entre eux s'accordaient à penser qu'un enseignant amené à traiter d'un problème d'actualité se devait de présenter une pluralité de points de vue, 3 % seulement déclaraient qu'il pouvait exprimer son propre point de vue.

(7) Cf. sondage IFOP 1973 réalisé auprès d'une population représentative d'enseignants pour la préparation du colloque national sur l'Education nationale in *Sondages*, 1974, n°s 3-4 :

Lorsqu'un enseignant est amené à traiter un thème d'actualité, doit-il :

— Essayer de présenter plusieurs opinions possibles sur le sujet	93 %
— Exprimer son opinion personnelle	3 –
— Ne se prononcent pas	4 –

Minorer l'influence directe prêtée aux préférences idéologiques des enseignants doit-il conduire à nier le rôle de l'école dans la socialisation politique ? Certainement non.

Le poids de l'école dans la socialisation politique

Les ressources des interventions de l'école dans la socialisation politique peuvent s'ordonner sur trois registres distincts même si leurs effets s'entremêlent étroitement : le contenu de l'enseignement, l'initiation à certaines formes de participation, l'apprentissage de certains types de relations sociales.

Le contenu de l'enseignement d'abord. Influencer les programmes et le contenu des manuels représente un des moyens les plus anciens aux mains des gouvernements désireux de façonner le citoyen de demain. On sait que le développement du civisme républicain de la IIIe République, composé de morale sociale et d'exaltation du sentiment national (Caspard *et al.*, 1981) faisait feu de tout bois. L'école de la IIIe République est un cas exemplaire mais pas unique, ni même dépassé. Pour assurer le développement d'un sentiment communautaire, on sait l'importance accordée aux Etats-Unis au cours d'éducation civique et l'oubli d'une histoire qui, aime-t-on à répéter, « reste à faire » (Merriam, 1931). Aujourd'hui même, dans notre pays, des études comme celles de Mollo (1970), de Marchand (1971), de Jean (1984) montrent que le modèle de la société et de l'homme présenté dans les livres de lecture ou de français reflète une société dépassée et porte la marque d'un projet petit-bourgeois d'ascension sociale individuelle dans le cadre d'une vie familiale traditionnelle. Au demeurant, comme l'ont remarqué Mariet et Porcher (1978), les livres comptent tout autant par leurs silences que par ce qu'ils disent.

L'idée de contenu recouvre aussi la forme même donnée à ces enseignements selon le type de l'établissement où ils sont dispensés. Il est révélateur que la démocratisation de l'enseignement en Grande-Bretagne ait immédiatement entraîné de grands débats sur la nécessité d'un enseignement civique et sur le contenu qu'il convenait de lui donner (Tapper, 1976 ; Tapper-Salter, 1978). Avant, la ségrégation établie par la fréquentation ou non des *high school* suffisait à transmettre l'essentiel en apprenant aux uns à commander et aux autres à obéir (Wilkinson, 1964). Aux Etats-Unis et en France, on connaît l'ensemble des travaux montrant à quel point la carte scolaire, les orientations et les filières, le langage utilisé pour enseigner, le système des examens renforcent l'inégalité entre les citoyens dans tous les domaines requérant une compétence savante de type scolaire (Segré,

1976 ; Baudelot-Establet, 1971 ; Bourdieu-Passeron, 1964, 1970 ; Bowles-Gintis, 1976).

Les études décrivant le contenu des manuels et des programmes sont plus nombreuses que celles qui tentent d'en mesurer précisément les effets. Dans le domaine de l'instruction civique proprement dite, certaines études comme celles de Litt (1963), de Jennings-Langton (1974), de Torney *et al.* (1975) apportent quelques enseignements sur la situation à l'étranger. Torney *et al.*, comparant une dizaine de pays entre eux, concluent que les enfants ne sont pas plus « démocrates » dans les pays où un enseignement civique est dispensé que dans les autres. Dans le contexte américain, Litt, Jennings et Langton nuancent ces observations. Pour eux, l'enseignement civique ne produit quelque effet que dans les milieux où les enfants ne peuvent trouver ailleurs, dans leurs familles notamment, les bases nécessaires à la connaissance des institutions. Ainsi Jennings et Langton observent que le degré de connaissance des programmes des partis républicain et démocrate augmente de 19 points de pourcentage chez les élèves noirs qui ont suivi un cours d'instruction civique et de 2 points seulement chez leurs camarades blancs. Mais ces auteurs montrent aussi que cet accroissement du niveau des connaissances n'entraîne pas, chez les élèves noirs, un désir plus grand de participation et provoque au contraire une distanciation à l'égard du système (cf. tableau 2). Parallèlement Litt observe que si les cours d'instruction civique développent chez les élèves des milieux défavorisés une meilleure connaissance formelle des institutions et des mécanismes politiques, celle-ci entraîne, à son tour, la perception critique d'un décalage entre ce qui leur est enseigné et ce qu'ils observent dans les pratiques quotidiennes.

TABLEAU 2. — *Importance accordée à la participation politique par des élèves blancs ou noirs selon une fréquentation des cours d'instruction civique*
(d'après Jennings et Langton, 1974)

Fréquentation des cours d'instruction civique	Pourcentages d'élèves (% par case) soulignant l'importance de la participation politique	
	Blancs	Noirs
Oui	61	25
Non	54	49

Ces analyses recouvrent largement les résultats des études menées en France, dans un contexte plus général que celui des seuls cours d'instruction civique. Dans ce pays, comme dans beaucoup d'autres, une partie des connaissances enfantines repose sur l'enseignement dispensé par l'école, notamment à partir de matières spécialisées (histoire, instruction civique). Mais une autre partie de leurs connaissances est souvent le fruit du hasard, de la rencontre de certains événements, de l'écoute de certains propos des adultes, etc. Les conditions d'acquisition des connaissances produisent des effets décisifs. D'un côté, on observe un savoir formel, l'énonciation de principes généraux, une capacité à décrire de façon abstraite institutions et rôles, de l'autre côté, on trouve des connaissances moins précises, des descriptions plus floues mais plus significatives politiquement.

Comme nous l'avons montré (Percheron, 1974), le fonctionnement des institutions, les normes, les règles et les mécanismes relèvent plutôt du domaine de la connaissance scolaire ; en revanche, est laissée à la connaissance spontanée, l'acquisition du savoir concernant les hommes et les partis ou les conflits sociaux et politiques, en bref, ce dont on ne parle pas à l'école et dont on évite de discuter en famille. La division entre ces deux modes de formation des connaissances est fondamentale pour rendre compte du développement de la compétence politique selon les groupes sociaux. Entre enfants de milieux privilégiés et défavorisés, on observe des différences de niveaux, mais surtout de type de connaissances. Sur les échelles d'attitudes qui mettent en jeu les grands principes de la démocratie ou sur des questions qui sollicitent des descriptions d'institutions ou de mécanismes, les enfants des milieux privilégiés prennent, en général, l'avantage sur les autres. En revanche, les enfants des milieux défavorisés se montrent souvent plus savants que les autres pour ce qui concerne le domaine des luttes sociales.

Par ailleurs, il apparaît que si une bonne situation scolaire entraîne une augmentation du niveau de compétence des enfants des milieux défavorisés, celle-ci ne s'accompagne pas d'une modification sensible du système des préférences idéologiques (Bonnal-Boy, 1978). En France comme aux Etats-Unis, compétence politique de type scolaire et attitudes d'acceptation du jeu politique tel qu'il se pratique ne vont pas forcément de pair.

L'école constitue, c'est le deuxième volet de son action, un lieu d'apprentissage de certains mécanismes et de certaines pratiques proches de celles de la vie politique (participation à la vie de la classe, élections de conseils de classe, etc.). Des études comme celles d'Almond et Verba (1963) ont souligné, à partir de données comparatives,

l'effieacité de la participation à la vie scolaire comme préparation à la vie politique. Ils en avaient même tiré argument pour prêter plus d'influence à l'école qu'à la famille dans le domaine de la socialisation politique. Dans le cas de la France, la situation ne semble guère favorable à un apport significatif de l'école en ce domaine. Une réforme a, depuis 1975, changé et redéfini la participation des élèves aux conseils de classe. Mais si 60 % des élèves trouvent le principe de délégué au conseil de classe utile, de 36 à 54 % d'entre eux jugent que le délégué ne sert à rien en pratique, car il n'est pas éeouté (Paty, 1980). Cette méfiance est particulièrement élevée chez les enfants de milieux défavorisés en mauvaisc situation scolaire mais elle augmente chez tous avec l'âge, c'est-à-dire avec la durée de fréquentation de l'école.

On sait, par ailleurs (Dehan-Percheron-Barthélemy, 1980), que loin de fonctionner sur un mode idéal de démocratie, la désignation des élus reproduit les pesanteurs sociologiques les plus générales. La sélection des candidats, la motivation du vote se fondent sur des bases idéologiques (préférences idéologiqucs, degré de pratique religieuse) qui reproduisent cclles que l'on observe dans les élections « en vrai », obéissent à des critères d'affinités sociales de même type que ceux que l'on a pu observer, par exemple, dans le choix du conjoint (Girard, 1964) (cf. tableau 3).

TABLEAU 3. — *Exemple d'affinités sociales dans le choix d'un élève comme éventuel délégué de classe* (pourcentages par case)
(d'après Dehan-Percheron-Barthélemy, 1980)

Milieu social (CSP du père) des « élèves-électeurs »	Milieu social (CSP du père) des élèves choisis	
	Cadre supérieur professions libérales	Ouvrier
Cadre supérieur professions libérales	40	10
Ouvrier	14	34
Ensemble	23	26

La dernière influence de l'école s'exerce par l'apprentissage de certaines formes de relations sociales : rapports horizontaux entre pairs, rapports verticaux institutionnels et informels entre adultes et

enfants. Selon les cas, l'apprentissage de ces relations verticales aidera au développement d'attitudes de participation, ou au contraire de soumission et d'aliénation.

Aujourd'hui encore, la distribution de l'espace, l'organisation du temps fait vivre l'élève dans un monde contraint. Un emploi du temps chargé, une discipline sévère font partie des problèmes sur lesquels s'accordent les parents et les enseignants contre les élèves. Aujourd'hui encore, la transmission du savoir continue à se faire, le plus souvent, sur un mode unidirectionnel et autoritaire. Et si les enseignants, dans les enquêtes d'opinion affirment chercher à développer l'esprit critique chez les enfants (8), ils apprécient chez les élèves de leurs propres classes, les qualités de sérieux, d'ordre et de discipline (Mollo, 1970). Rien d'étonnant dès lors si les élèves eux-mêmes privilégient les mêmes qualités d'ordre moral chez les délégués qu'ils choisissent pour discuter avec ces mêmes professeurs (Dehan-Percheron-Barthélemy, 1980).

L'école reste le vecteur d'une culture de soumission, d'une soumission, pourtant, que les élèves sont de plus en plus nombreux à contester. Fait plus grave, le refus de l'institution scolaire augmente avec le temps passé à l'école (16 % en classe de sixième, 33 % en troisième) et se manifeste d'autant plus que les élèves appartiennent à des milieux défavorisés et se trouvent en mauvaise situation scolaire. En classe de troisième, le rejet de l'institution scolaire concerne 28 % des élèves de milieu privilégié, 37 % des élèves de milieu défavorisé, 90 % des garçons de milieu défavorisé en mauvaise situation scolaire (Paty, 1980). Comme l'a montré Testanière (1967), si le chahut traditionnel était, hier, une marque de l'acceptation du système sco-

(8) Cf. Les réponses suivantes des enseignants à une question dans un sondage Harris/*L'école ouverte* de juin 1978.

Question : Quelle est, parmi les tâches suivantes, celle qui vous paraît la plus importante ?

	Ensemble	Premier degré	Second degré
Aider vos élèves à acquérir une bonne culture générale, un savoir	22	26	17
Développer leur esprit critique et leur imagination	53	53	54
Les aider à préparer concrètement leur insertion professionnelle	23	19	27
Sans opinion	2	2	2
	100	100	100

laire, des nouvelles formes de chahut, de type anomique, sont le signe d'une mauvaise intégration scolaire de couches sociales mal préparées à l'enseignement secondaire. Des études menées en Grande-Bretagne (Willis, 1978) vont jusqu'à affirmer que les formes violentes de rejet de l'institution scolaire par les jeunes des milieux les plus défavorisés, que le développement d'une « culture antiscolaire » ont pour fonction de préparer leur intégration dans le milieu professionnel qui sera le leur.

Au bout du compte, tout se passe comme si dans le domaine politique, l'influence de l'école présentait deux visages bien différents, l'acquisition d'une compétence savante et souvent formelle, la familiarisation avec certains mécanismes de participation pour les enfants des milieux privilégiés et/ou pour les élèves en bonne situation scolaire ; l'apprentissage, en revanche, par les enfants des milieux défavorisés en mauvaise situation scolaire, de situations d'inégalités et de moyens anomiques de contester un système qui les exclut ou les relègue. De ce point de vue, le signe le plus évident de l'échec relatif de l'école comme agent de socialisation politique se lit dans l'augmentation progressive de classe en classe du rejet de l'institution scolaire.

Doit-on pour autant crier à la faillite du système de socialisation politique ? Oui, sans doute, si l'on croit avec les pères fondateurs de l'école laïque ou avec Durkheim que la formation de citoyen appartient en propre à l'école (9). Non, sans aucun doute, si l'on admet l'existence de plusieurs modes de socialisation politique et si l'on considère celle-ci comme la résultante non de l'influence de tel ou tel agent privilégié mais des interactions d'une multitude de facteurs, d'agents et de circonstances. Seule compte l'action du milieu de socialisation dont l'école et la famille constituent avant d'autres mais avec d'autres (il suffit d'évoquer le rôle des média, des pairs et du contexte tout entier) des éléments essentiels.

L'école n'a jamais occupé une situation de monopole dans le

(9) Cf. cette affirmation de Durkheim *in* E. Durkheim, *L'éducation morale*, nouvelle éd., Paris, PUF, 1963, p. 16. « Normalement, les écoles publiques sont et doivent être le rouage régulateur de l'Education nationale. D'ailleurs, contrairement à l'opinion trop répandue d'après laquelle l'éducation morale ressortirait avant tout à la famille, j'estime, au contraire, que l'œuvre de l'école, dans le développement moral de l'enfant, peut et doit être de la plus haute importance. Il y a toute une partie de cette culture, et la plus haute, qui ne peut être donnée ailleurs. Car, si la famille peut bien et peut seule éveiller et consolider les sentiments domestiques nécessaires à la morale et même, plus généralement, ceux qui sont à la base des relations privées les plus simples, elle n'est pas constituée de manière à pouvoir former l'enfant en vue de la vie sociale. »

domaine de la socialisation politique mais elle tenait une position dominante qu'elle a perdue. L'école a su former un citoyen républicain et patriote mais ce modèle s'est périmé. Elle n'a pas su, pas pu ou pas voulu en trouver un autre. Mais après tout, n'était-ce pas ce que le plus grand nombre souhaitait ?

Bibliographie

Althusser (L.), Idéologies et appareils idéologiques d'Etat, *La Pensée*, n° 151, 1970, p. 3-38.

Baudelot (Ch.), Establet (R.), *L'école capitaliste en France*, Paris, Ed. Maspero, 1971.

Bois (P.), Dans l'ouest : politique et enseignement primaire, in *Les Annales*, ESC, vol. 9, n° 3, juillet-septembre 1954, p. 356-367.

Bon (F.), *Les élections en France*, Paris, Ed. du Seuil, 1978.

Bonnal (F.), Boy (D.), Avenir social et univers politique *in* Percheron *et al.*, *Les 10-16 ans et la politique*, Paris.

Bourdieu (P.), Passeron (J.-Cl.), *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Ed. de Minuit, 1964.

— *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Ed. de Minuit, 1970.

Bowles (S.), Gintis (H.), *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life*, New York, Basic Books inc., 1976.

Cahiers de la Fondation nationale des Sciences politiques, Paris, nos 82, 109, 119, 124, 142, 169, 170.

Caspard *et al.*, Groupe de travail de la maison d'école de Montceau-les-Mines : *Cent ans d'école*, Ed. Champvallon, coll. « Milieux », 1981.

Donzelot (J.), *La police des familles*, Paris, Ed. de Minuit, 1977.

Dehan (N.), Percheron (A.), La démocratie à l'école, *Revue française de Sociologie*, XX (3), 1980, p. 379-407.

Girard (A.), *Le choix du conjoint*, Paris, PUF, 1964.

Jean (I.), *La littérature enfantine*, Paris, Les Editions Ouvrières, nouv. éd., 1984.

Jennings (K.), Ehman (L.), Niemi (R.), Social studies teachers and their pupils *in* Jennings (K.), Niemi (R.), *The political character of adolescence : the influence of families and schools*, Princeton, Princeton University Press, 1974, p. 207-227.

Jennings (K.), Langton (R.), Niemi (R.), Effects of the High school civics curriculum, in *The political character of adolescence : the influence of families and schools*, Princeton, Princeton University Press, 1974, p. 181-206.

Le Bras (H.), Todd (E.), *L'invention de la France*, Paris, Le Livre de Poche, coll. « Pluriel », 1981.

Litt (E.), Civic education, community norms and political indoctrination, in *American Sociological Review*, *28*, 1963, p. 69-75.

Marchand (F.), *Le français tel qu'on l'enseigne*, Paris, Larousse, 1971.

Mariet (F.), Livre coordonné par *L'enfant, la famille et l'école*, Paris, Ed. ESF, 1981.

— Porcher (L.), *Apprendre à devenir citoyen à l'école*, Paris, Ed. ESF, 1978.

Merriam (Ch.), The making of citizens, Chicago, The University Press, 1931.

Meyer (Ph.), *L'enfant et la raison d'Etat*, Paris, Ed. du Seuil, 1977.

Mollo (S.), *L'école dans la société, Psychologie des modèles éducatifs*, Paris, Ed. Dunod, 1970.

Paty (D.), *12 collèges en France*, Paris, La Documentation française, 1980.

Percheron (A.), *L'univers politique des enfants*, Paris, Armand Colin, Presses de la Fondation nationale des Sciences politiques, 1974, 254 p.

— Transmission des préférences idéologiques au sein de la famille, *Bulletin de la société française de sociologie*, IV(9), juin 1977, p. 41-52.

— Stratégies éducatives, normes éducatives et classes sociales, in *L'enfant, la famille et l'école*, livre coordonné par F. Mariet, Paris, 1981, Ed. ESF, p. 39-59.

— Jennings (K.), Political continuities in French Families : a new perspective on an old controversy, *Comparative Politics*, 1981, vol. 3, n° 4, p. 421-436.

Percheron (A.), Morale quotidienne et préférences idéologiques d'une génération à l'autre selon les milieux sociaux, *Revue française de Science politique*, 1982, vol. 22, n° 2, p. 185-209.

Prost (A.), *L'école et la famille dans une société en mutation*, t. IV de *L'histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, 1981.

Segré (M.), *Ecole, formation, contradictions*, Paris, Ed. Sociales, 1975.

Tapper (T.), *Political education and stability*. Elite response to political conflict, London - New York, J. Wiley & Sons, 1976.

— Salter (B.), *Education and Political order-changing patterns of class-control*, The MacMillan Press Ltd, 1978.

Testanière (J.), Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement de second degré, in *Revue française de Sociologie*, VIII, 1967, p. 17-33.

Turney (J.), Oppenheim (A. N.), Farnen (R.), *Civic education in ten countries*, New York, J. Wiley & Sons, 1975.

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

Willis (R.), L'école des ouvriers, in *Actes de la recherche en Sciences sociales*, *24*, 1978, p. 51-61.

SUMMARY et RÉSUMÉ, p. 189.