

Patrick RAYOU

TRAVAILLER À L'ÉCOLE, AU LYCÉE, À L'UNIVERSITÉ

Résumé : L'idée selon laquelle le travail est la clé de la réussite scolaire est généralement partagée par ceux qui le prescrivent comme par ceux qui l'exécutent. Cet accord recouvre pourtant bien des ambiguïtés, car le travail scolaire comporte des aspects qui débordent largement du cadre intellectuel. Le cursus scolaire, du primaire à l'université, ne peut alors être appréhendé comme le déploiement progressif d'un programme d'apprentissages s'adressant à des « apprenants » singuliers. Derrière l'apparent continuum se déroulent en effet des épreuves qui requièrent, chez les élèves et les étudiants, des capacités d'acteurs sociaux, contraints par les situations, mais capables également d'infléchir ces dernières. Si les rapports au travail et aux savoirs des écoliers se caractérisent plutôt par la collaboration, ceux des lycéens par la réticence, ceux des étudiants par la transaction, c'est parce que les uns et les autres réinterprètent chaque segment du système éducatif à partir de perspectives prenant en compte leurs statuts d'enfants et de jeunes, de pairs et de futurs adultes.

Mots clés : écoliers, lycéens, étudiants, rapports aux savoirs, travail scolaire, curriculum.

S'il est bien une constante de l'expérience scolaire des écoliers des lycéens et des étudiants, c'est celle de la nécessité affirmée d'un travail qui doit garantir le succès de leurs apprentissages et la possibilité, pour chacun, de recevoir des gratifications proportionnelles aux efforts qu'il aura lui-même consentis. Les ambiguïtés de la notion de « travail scolaire » sont pourtant une évidence, car les bénéfices cognitifs et sociaux de l'activité scolaire dépendent de logiques plus complexes que celles qui confrontent des enfants et des jeunes pris isolément à des exercices intellectuels ou pratiques organisés dans le cadre de la classe.

Bien que les parcours scolaires apparaissent de plus en plus aujourd'hui comme un continuum, de la maternelle à l'université, pour un nombre très important d'enfants et de jeunes, la réalité des apprentissages et des réussites révèle beaucoup de fractures et des disparités. Il se pourrait même qu'on assiste à un dédoublement des carrières en termes d'accès à des paliers supérieurs d'une part et en termes d'acquisitions cognitives et de qualifications d'autre part. Les errances universitaires des détenteurs de « petits » baccalauréats sont ainsi devenues aujourd'hui un symptôme très significatif du manque de visibilité des vrais réquisits scolaires et de la nature du « travail » qui permet de les valider (Beaud 2002). Il serait alors naïf de penser que l'institution scolaire ménage des progressions qui correspondent à un

développement intrinsèque des capacités cognitives des scolarisés. L'existence de véritables effets de seuil entre les différents segments du système dément un tel naturalisme, il suffit de regarder les modifications qui interviennent entre les attitudes et pratiques scolaires des mêmes élèves pris entre la fin de la scolarité du primaire et le début des années-collège pour s'en convaincre.

Cet article voudrait donner quelques éléments susceptibles d'aider à comprendre comment de tels effets de seuil résultent, en même temps que de contraintes de situation nouvelles, de la façon dont les écoliers, les lycéens et les étudiants affrontent des épreuves scolaires qui ne se réduisent jamais à leurs aspects strictement cognitifs. Les formes scolaires (Vincent 1980) dont procèdent ces dernières sont en effet des construits sociaux qui mettent en tension des constructions identitaires amorcées au sein de la famille et retravaillées au cours de la trajectoire scolaire. Effectuer un travail scolaire, ce n'est pas seulement être un « apprenant », c'est aussi être fils ou fille de, membre de tel ou tel groupe de copains. Il s'agit, en même temps que de faire face aux problèmes, de ne pas perdre la face (Woods 1990). Une telle confrontation s'opère au sein d'épreuves différentes selon les segments du système éducatif considéré et qui suscitent des réponses spécifiques chez les écoliers, les lycéens¹ et les étudiants.

APPRENDRE POUR GRANDIR

À la différence des lycéens et étudiants et, dans une moindre mesure, des collégiens, les écoliers ont à « grandir » dans le cadre scolaire selon deux acceptions différentes, mais néanmoins très compatibles à leurs yeux : ils entrent en effet dans l'école « petits » et en ressortent « grands » par la taille, la force, l'habileté et le savoir. De ce point de vue, la forme scolaire qui leur est imposée ne leur paraît pas, loin de là, illégitime, en particulier parce qu'elle répartit dans des classes différentes des enfants à performances inégales. Le cursus de l'école primaire harmonise ainsi à merveille toutes les croissances, protège les plus faibles des plus forts et crée des repères parfaitement évidents pour savoir si l'on est soi-même au niveau pertinent qui associe un âge, une taille et des savoirs. Ce sentiment de sécurité a d'autant plus de facilité à s'imposer que l'école primaire bénéficie, en France, de l'accord global de la société sur ses missions et la manière qu'ont les différents acteurs institutionnels de les remplir.

Les maîtres et les maîtresses ne sont, eux-mêmes, aux dires des enfants, que les serviteurs de savoirs qui gouvernent leur activité professionnelle dans la classe. Ils sont physiquement et intellectuellement supérieurs et se doivent donc d'assurer la protection des petits comme d'accompagner leurs progrès dans la compréhension des choses. Les écoliers peuvent alors développer une sorte de « platonisme épistémologique ». Confiants dans le caractère « grandissant » de l'école, ils pensent que

¹ Mes recherches ne se sont pas vraiment intéressées au travail des collégiens. Les travaux de F. Dubet et Danilo Martuccelli (1996), de V. Caillet (2001), de G. Felouzis et O. Cousin (2002), de C. Hérou (2003) sur l'expérience scolaire des collégiens ou ceux de Charlot, Bautier et Rochex (1992) sur leurs rapports au savoir éclairent de nombreux aspects.

TRAVAILLER À L'ÉCOLE, AU LYCÉE, À L'UNIVERSITÉ

les savoirs disponibles sont réellement présents dans la classe, qu'ils s'incarnent totalement dans les classeurs des maîtres et maîtresses et peuvent, pour peu qu'on se tourne vers eux, se graver dans les cahiers et dans les esprits. Ils sont les mêmes que ceux que ces adultes savants ont appris lorsqu'ils étaient à leur place et dont ils ne sont que les médiateurs. Les savoirs ne leur apparaissent pas comme des construits sociaux qui, par leur arbitraire, pourraient saper la confiance mise dans l'étude ou faire craindre d'être livré au caprice des maîtres. Lorsque ces derniers se trompent, ils ne commettent, aux dires des enfants, que des erreurs matérielles facilement repérables et qu'ils confessent d'ailleurs volontiers. Les savoirs sont susceptibles de mettre en ordre le monde et les situations sociales puisqu'ils garantissent simultanément l'accès au secret des choses et une place dans la société proportionnelle aux efforts qui auront été consentis. Le bon élève pourra ainsi, à son tour, devenir maître ou maîtresse, prouvant, par son parcours dans l'école, l'existence d'une réciprocité entre la consistance des savoirs et celle des grandeurs sociales :

- Comment la maîtresse sait-elle ce qu'elle vous apprend ?
- Christina (CM1) : Parce qu'elle l'a appris à l'école.
- Donc, quand on a fini l'école, on peut devenir maîtresse ?
- Christina Oui !
- Marie : Ça dépend, si on a bien écouté, si on a bien appris.
- Christina : Par exemple, quelqu'un qui n'a jamais bien travaillé pourra pas forcément, pourrait, mais pas forcément...
- Il faut être un bon élève pour être maître ou maîtresse ?
- Christina : Oui !

La confiance des écoliers est tout aussi inébranlable concernant la « distribution » des savoirs scolaires. Ces derniers paraissent en effet parfaitement ventilés du CP au CM2, comme si une harmonie préétablie mettait en phase les niveaux cognitifs et les âges. C'est, pour eux, l'élève trop lent qui perturbe la bonne marche du cours et fait courir un risque de retard à l'ensemble de la classe, ce n'est pas un adulte qui décide *a priori* du volume et du rythme des acquisitions au risque d'écraser au passage celui qui, privé du temps de se chercher, ne se trouvera peut-être jamais. De la même manière, les évaluations portées par les enseignants, ne font pas l'objet de dénonciations. Celui qui a de mauvaises notes n'avait qu'à faire ses devoirs, apprendre ses leçons. Si les ruses, les stratégies ne sont pas absentes de l'expérience des petits écoliers (Zaffran 1998), elles visent soit à diminuer, sans la contester, la pression de la classe, soit à se mettre artificiellement à un niveau dont il n'est pas question de contester la valeur. Le fait que le statut de chouchou soit encore envié à ce stade de la scolarité atteste encore, s'il en était besoin, de l'adhésion à la façon dont les enseignants sanctionnent le travail et la valeur de chacun au cours des apprentissages. Il paraît même vraisemblable que les notes et les commentaires obtenus à l'occasion de son travail structurent les relations amicales selon des types d'appariements qui rapprochent les « bons » des « bons » et les « mauvais » des « mauvais ». C'est dire si l'être personnel des élèves et leur « être apprenant » se dissocient peu.

Faire son travail scolaire apparaît, dans ces conditions, comme une nécessité qui en éclipse beaucoup d'autres. On le voit nettement dans le sentiment très affirmé et partagé de la suprématie incontestable dont jouissent à leurs yeux les maîtres et maîtresses par rapport à d'autres adultes de l'école et même aux parents dans la conduite des apprentissages. Lorsqu'il s'agit notamment de transporter en quelque sorte l'univers de travail de la classe dans celui de la maison à l'occasion des devoirs du soir, les écoliers estiment très majoritairement que c'est le premier qui a l'ascendant sur le second : il faut absolument faire ses devoirs alors même que des sollicitations parentales légitimes pourraient conduire à renoncer (Rayou 1999 A). Il est possible de voir dans cet attachement des enfants à être de « bons » élèves, d'un point de vue tout autant intellectuel que moral, une des causes du maintien des travaux écrits à la maison malgré leur interdiction depuis 1956.

Ces descriptions d'un monde scolaire que le rapport au savoir et au travail des écoliers semble conforter ne doivent cependant pas laisser penser que, par-delà la question globale du sens des apprentissages, les écoliers se dotent tous et dans tous les domaines de connaissances et de compétences identiques. On peut supposer que si l'inquiétude des décideurs et des parents à l'endroit de ce qu'ils considèrent comme des points nodaux du système éducatif atteignait l'enseignement primaire, des disparités apparaîtraient, qui ne sont prises en compte aujourd'hui que plus tard. Le sentiment d'inquiétude qui pourrait accompagner cette prise de conscience ne serait vraisemblablement pas sans effet sur l'accord social sur le premier degré et peut-être aussi sur la confiance des enfants dans le caractère assuré et émancipateur des savoirs et du travail scolaires.

ÉVITER LA CAPTURE

Confrontés à des épreuves qu'ils jugent souvent iniques (Rayou 1992), les lycéens sont guettés par la perte d'estime de soi. Ils tentent alors de reconstruire, au sein d'un système dont ils sont souvent les clients captifs, un monde dans lequel ils puissent préserver pour eux-mêmes et pour le groupe des pairs des formes d'identité plus admissibles. Ils vivent en effet assez généralement la culture académique comme un « trop » de captation, de renoncements à des comportements plus expressifs, de mise en concurrence entre pairs. Ils préfèrent donc le « babil » de l'entre soi au « logos » de la classe (Rayou 1998), dont les prétentions à mettre en adéquation la pensée et le monde et à rendre accessible à un autre sujet son expérience intérieure semblent s'accompagner d'un rabougrissement de la personnalité dont ils ne veulent pas. Ils adoptent, de façon générale, des comportements de réticence vis-à-vis de l'institution scolaire, qu'il s'agisse de leur engagement général dans un projet d'étude, de leur inscription dans les instances de concertation qui leur sont ouvertes ou de leur investissement dans les « savoirs froids » de la forme scolaire (Milner 1984). Ils préfèrent à ces derniers les « savoirs chauds » de l'oralité et de la communication entre pairs dont ils ont aussi fait, avec la musique (Mayol 1997), un puissant fédérateur de l'univers culturel de la « jeunesse ».

Confrontés à la forte pression contemporaine d'allongement des études, les lycéens n'utilisent pas les voies classiques pour se faire entendre dans une institution. Ils n'ont pas envie d'exprimer une loyauté (« Loyalty »), (Hirschman 1972) particulière vis-à-vis d'une scolarisation qui ne leur laisse pas vraiment le choix, ils répugnent aussi à y intervenir activement (« Voice »), car la contester serait aussi en reconnaître l'importance. Ils ne peuvent non plus la quitter (« Exit »), car leur départ ne pénaliserait qu'eux-mêmes. Ils adoptent donc des solutions intermédiaires dont le principe est un découplage entre leur face publique d'élèves et leur face privée de personnes. Il s'agit de conserver ses chances d'insertion sociale et professionnelle liées à la formation tout en n'abdiquant pas ses précieuses caractéristiques individuelles toujours menacées par des épreuves scolaires peu légitimes. D'où, en particulier, leur culture de « la moyenne, pas plus », de l'absentéisme maîtrisé, de l'engagement modéré dans le travail. De ce point de vue, leur incontestable sérieux se manifeste dans un engagement plus quantitatif que qualitatif, car travailler beaucoup permet de passer à travers plusieurs des redoutables épreuves lycéennes. C'est d'abord donner des signes évidents de sa bonne volonté et rester dans le jeu. C'est aussi communier avec une philosophie de l'« équivalent-travail » (Barrère 1997) partagée par la communauté éducative parce qu'elle permet de traiter les difficiles tensions entre un idéal de justice pour tous et la reconnaissance du mérite lié aux efforts de chacun (Dubet 1999). Pour beaucoup de lycéens condamnés à des stratégies de survie dans le monde scolaire, il s'agit certes d'apprendre, mais pas de se livrer à un type de travail qui pourrait les conduire à se transformer (Bautier et Rochex 1998).

Ces comportements sont d'autant plus visibles dans des disciplines dont, à tort ou à raison, ils pensent qu'elles exposent, plus que d'autres, la personne. C'est, par excellence, le cas de la philosophie, dont l'enseignement est traditionnellement conçu en France comme la possibilité d'accéder à une méthode de réflexion et à de principes qui fassent des jeunes « des hommes de métier capables de voir au-delà du métier, des citoyens capables d'exercer le jugement éclairé et indépendant que requiert notre société démocratique. » (De Monzie 1925). Il s'agit de les préparer à entrer dans un espace public de débat, à s'engager soi-même dans une écriture à prétention universelle à propos de thèmes qui mettent en jeu un rapport au monde, des pratiques et des normes. Un tel objectif les prend de fait en tenaille, car, d'un côté, ils apprécient beaucoup qu'on leur demande de « dire enfin ce qu'ils pensent », mais, d'un autre côté, les exigences scripturales de la dissertation sont très éloignées de l'expressivité qui caractérise leur « culture jeune ». Elles supposeraient en effet, pour être validées, un rapprochement du soi-élève et du soi-personne qui romprait justement le fragile équilibre conquis depuis la Seconde et qui préserve tout autant l'intégrité de chacun que l'unité du groupe des pairs. La nécessité de faire coïncider dans un « je » d'auteur un « je » personnel et un « je » intellectuel qui tentent de s'adresser à un « tu » destinataire sous le regard du « il » de la tradition philosophique leur apparaît quasi-insurmontable et ils sont tentés de remettre des travaux qui, tout en faisant la preuve de leur bonne volonté, ne portent que très peu la marque d'une prise de position. Ils s'abritent ainsi prudemment derrière des propos et des

formes très convenus qui ne donnent satisfaction ni à leurs enseignants ni à eux-mêmes, allant jusqu'à revendiquer un « droit de réserve » qui leur permette de dissocier leur personne des résultats qu'ils obtiennent en tant qu'élève (Rayou 2002).

Dans leur manière de travailler la dissertation, ils distinguent souvent le temps de la vie et de la réflexion personnelles de celui qu'ils consacrent à la préparation du devoir et l'on peut évaluer à leur façon de « s'y mettre » la part d'eux-mêmes qu'ils consentent à investir dans une production scolaire qu'ils vivent comme menaçante à bien des égards. De façon tout à fait paradoxale, en raison même des compétences critiques dont ils font preuve dans l'analyse des risques identitaires qu'ils encourent, ils prennent au pied de la lettre les consignes formelles des enseignants et construisent comme des sur-normes rhétoriques dans l'écriture et la mobilisation des connaissances. Plus que le raisonnement, ils cultivent la « résonance », c'est-à-dire le collage de références aux cours ou aux auteurs qui visent surtout à prouver qu'on est un élève sérieux qui a travaillé et doit être, pour cela, récompensé. Ils persistent dans des incipits, sur le mode « depuis qu'il y a des hommes et qu'ils pensent », qui leur permettent de couper court aux vertiges de la problématisation et ils pratiquent aussi souvent comme une « dévolution de la solution » par laquelle ils se déchargent sur leur lecteur du soin de mettre en forme tous les matériaux utilisés dans la copie et de répondre lui-même à la question.

Ce n'est donc pas, la plupart du temps, par méconnaissance des consignes que les lycéens échouent massivement à la dissertation de philosophie². Car ils savent, en général, ce qu'il faudrait qu'ils fassent, mais n'y parviennent pas parce que le coût identitaire que cela représente leur paraît trop important. Il en va ainsi, par exemple, de la nécessité de ne rédiger son introduction qu'une fois la problématique élaborée et un plan détaillé mis sur pied. Cela suppose en effet une pénible dissociation de l'ordre de la recherche et de celui de l'exposition, peu compatible avec le désir d'être en possession d'une introduction et d'un plan nettement définis qui les mettent à l'abri des surprises qu'apporte toujours une réflexion authentique. De la même manière, hantés par le souci de remettre un produit fini, ils utilisent trop peu leur brouillon comme un laboratoire d'idées. La différence entre leur premier jet et leur version finale ne tient souvent qu'à ce que le premier est écrit au crayon à papier et la seconde à l'encre. Ils peuvent, même, comme le confesse Luc (STL), recopier introduction et conclusion « au brouillon propre, comme ça, quand je rédige ma copie, c'est bien clair ! ». Ils exploitent de même très peu les possibilités d'obstacle socio-cognitif que pourraient leur fournir leurs pairs dans l'élaboration de leurs copies. Se confronter, serait prendre le risque de se diviser. Gare au « bon en philo » qui passerait vite pour un « bouffon », s'il ne rangeait rapidement ses copies corrigées dans son cartable.

Le travail de dissertation n'est donc jamais un travail purement solitaire qui s'exercerait ici et maintenant dans la salle de classe ou la chambre de l'élève, car un ensemble de conditions plus synchroniques, moins perçues par les acteurs, pèsent

² Selon une enquête de la DEP, 71,2% des candidats au baccalauréat ont moins de la moyenne à l'épreuve de dissertation de philosophie (Note d'information 950-11, février 1995).

sur cet exercice scolaire. Elles relèvent de « strates » plus anciennes, comme le couplage intervenu entre le projet républicain de former le citoyen à une forme d'universel et une tradition philosophique « rupturaliste » désireuse d'arracher l'apprenti philosophe à l'opinion. Elles s'alimentent aussi à l'histoire assez particulière d'une partie du corps enseignant pour lequel le savoir savant ne s'est pas élaboré à l'université, mais dans les lycées (Tavoillot 1999). Elles participent également d'un mouvement général qui caractérise les « sociétés ouvertes » et favorise des infléchissements curriculaires privilégiant les « codes intégrés » sur les « codes série » : les élèves y sont de plus en plus jugés sur leur aptitude personnelle à mobiliser les savoirs, mais aussi plus atteints dans leur personne par les évaluations (Bernstein 1975, 1997). Elles relèvent encore d'une sorte d'effet pervers de la diffusion des savoirs critiques et qui voit les élèves (Derouet 2000) confortés dans leur subjectivisme par une forme scolaire elle-même gagnée par une mise en perspective des savoirs génératrice d'un scepticisme généralisé. Dans ces conditions, la responsabilité que les élèves devraient assumer dans ce type de situation-problème (Fabre 1999) paraît assez écrasante. Parce que les élèves, pour les raisons précédemment analysées, acceptent difficilement une implication si personnelle dans le système scolaire, mais aussi parce que les enseignants de cette discipline répugnent à mettre en place des situations didactiques destinées à préparer, par toutes sortes de médiations, celles, où les apprentis dissertateurs se retrouvent seuls en charge du problème.

Avec la dissertation de philosophie, on se trouve alors véritablement dans une situation de co-construction qui ne résulte pas seulement de la présence simultanée de plusieurs acteurs ayant à s'accommoder d'une norme commune. On peut le montrer à propos de l'évaluation des copies qui constitue le dernier chaînon du travail de dissertation. Les élèves contraignent en effet indirectement les enseignants à un débat de justice au moment où ils évaluent leurs productions. Ils leur font prendre en compte des qualités de sérieux, de bonne volonté, voire des caractéristiques de domination sociale et culturelle dans le cas des élèves des séries technologiques, dans des travaux qui, quoique largement hors sujet, finissent par obtenir une note jugée par tous comme moyenne, même si elle n'est pas « la » moyenne. Largement cadrée par des commissions d'harmonisation et diverses pressions institutionnelles (Merle 1996), les notes de philosophie, tout en étant les plus faibles et les plus aléatoires de l'ensemble des disciplines (Chatel 1998), tournent autour d'une « moyenne » de 8 sur 20 qui n'empêche pas d'obtenir le baccalauréat et constitue le résultat d'une transaction complexe entre les divers protagonistes. Elles constituent ainsi un bon analyseur de la manière dont les lycéens envisagent et construisent le travail scolaire et font accepter par l'institution et ses représentants des comportements qui deviennent « normaux » et qui se reconduisent très largement dans les DEUG universitaires.

APPRIVOISER LES SAVOIRS

Le passage à l'université se banalisant, on y trouve de moins en moins d'« héritiers ». Faire des études universitaires ne va donc pas encore tout à fait de soi et les nouveaux étudiants ont un sentiment plus aigu de la dette contractée à l'égard de leurs parents que celui qu'ils pouvaient avoir dans le second degré, considéré comme l'élément terminal d'une scolarité obligatoire. Ce sentiment intervient fortement dans la négociation que mènent les étudiants avec les exigences académiques de l'université : il les empêche notamment de se désinvestir davantage du travail à des moments où les prétentions universitaires peuvent leur paraître indues, les pousse à se mobiliser pour apparaître « sérieux » et surtout pas « glandeurs » aux yeux de leurs familles (Rayou 1999 B). Cette sorte de donnant-donnant ne les conduit pas facilement à modifier l'approche quantitative du travail qui était déjà la leur au lycée. La principale différence leur paraît au contraire provenir d'un accroissement de la charge de travail, d'autant plus difficile à assumer que l'effort au quotidien n'est plus encadré par l'établissement. La première réponse qui s'impose à eux consiste alors à en faire plus et, éventuellement, de façon plus régulière. La « pression », celle que l'on subit, celle que l'on finit par « se mettre », est une catégorie passe-partout, largement mobilisée par ces nouveaux venus. Elle permet de dire une difficulté, de proposer une solution sans remettre en cause la nature propre du travail universitaire dont on peut aussi penser qu'il est aussi qualitativement différent de ce qui est attendu au lycée. Au fond, les étudiants de premier cycle continuent de se comporter très largement comme des lycéens, au point de s'appeler très souvent eux-mêmes « les élèves ». Les enseignants-chercheurs en poste depuis le plus longtemps tombent d'accord pour les dépeindre comme plus physiquement présents qu'autrefois, mais beaucoup moins participatifs, peu dérangeants, mais peu investis. Pour certains, le qualificatif d'« étudiants » ne peut désormais s'appliquer qu'à partir de la licence.

Beaucoup d'entre eux s'engagent, comme Hélène, 1^{ère} année de DEUG B, dans un logique du « niveau » des diplômes plus que dans la spécificité des contenus dont ils sanctionnent l'acquisition :

« Quand je suis entrée à la fac, je savais même pas quoi prendre comme option, quoi. J'ai pris une option, en fonction de ce que je vais faire l'année prochaine. Le bon plan, quoi ! Mais il y a même des gens qui font fac et puis qui passent en 2^e année, ils savent toujours pas et en licence non plus ! »

Ils tendent alors à substituer à une finalisation par l'aval des études une mise en ordre par l'amont de leur expérience scolaire : Les exigences du DEUG, en principe différentes, sont ainsi plutôt considérées comme une simple complication de celles du second degré et sont donc « secondarisées ». Privés de repères concernant le sens et les modalités des études universitaires, ces bacheliers prolongés tentent de ramener l'inconnu au connu, selon une réduction du nouveau à l'identique assez éloignée de l'idéal universitaire et d'une épistémologie de l'esprit scientifique dont Gaston Bachelard (1949) a pu exalter les caractéristiques d'ouverture à l'inédit et au complexe. Cette façon d'équilibrer les différents aspects de leur expérience, en

TRAVAILLER À L'ÉCOLE, AU LYCÉE, À L'UNIVERSITÉ

donnant des gages de sérieux aux adultes sans s'exposer à une mise en concurrence entre pairs, manifeste comme une régression contraire à l'évolution des systèmes éducatifs qui tendent à faire « descendre » dans le second degré les postures de la recherche.

Beaucoup de « nouveaux étudiants » semblent préférer les savoirs dépourvus d'incertitudes auxquels ils auraient été confrontés au lycée et dont ils tentent de retrouver, voire d'imposer l'existence à l'université. Ils semblent appréhender davantage les contenus universitaires comme des éléments d'une culture scolaire accumulée sans solution de continuité depuis leur entrée à l'école que comme les résultats de ce que peut dire la recherche à un moment donné et les bons enseignants sont plutôt pour eux des médiateurs de connaissances stabilisées à propos desquelles ils organiseront des contrôles sans surprise récompensant un travail régulier d'assimilation. Cette conception n'est cependant pas partagée par tous, ni en permanence par ceux qui l'expriment. Il semble bien que plusieurs contrats didactiques peuvent coexister parmi les étudiants et éventuellement au sein même des conceptions de certains d'entre eux. Mais lorsque la principale finalité des études supérieures demeure la volonté de rester dans le jeu le plus longtemps possible, c'est la version la plus instrumentaliste qui paraît s'imposer.

Le rapport de ces étudiants au savoir universitaire peut se lire de façon privilégiée dans les mobilisations de ressources auxquelles ils procèdent. Elles sont généralement marquées par une inscription de leurs initiatives propres dans une temporalité qui demeure imposée : leurs décisions de se mettre au travail, leur façon de programmer leurs apprentissages sont largement satellisées par le rythme des cours et des examens, beaucoup moins par des plans d'études qu'ils se fixeraient à eux-mêmes, individuellement ou collectivement. De la même manière, l'utilisation de l'espace universitaire est surtout consacrée à la prise maximale d'informations, dans les amphithéâtres ou les bibliothèques, le travail « à la maison » se contentant de les mettre au propre ou en ordre à des fins de mémorisation. Lors même que des dispositifs comme le tutorat leur offrent une approche plus personnalisée des études, ceux qui s'y impliquent le plus sont aussi ceux qui, au vu de leurs résultats, en auraient le moins besoin et sont précisément dans une version plus impliquée du contrat didactique (Alava 1999, Coridian 2000, Danner 2000, Michaut 1999, Rayou, Altet et Fabre 2001). L'université leur apparaît essentiellement, d'un point de vue intellectuel, comme un lieu où l'on s'acquitte de sa tâche au double sens de réalisation d'un programme imposé (Bautier et Rochex 1998) et d'une dette contractée envers leurs parents. C'est ainsi que les livres apparaissent surtout comme un moyen de compléter ce qui a pu être pris pendant les cours magistraux, beaucoup plus rarement comme une possibilité de faire un pas de côté pour s'approprier, fût-ce de manière critique, leur contenu. L'idée qu'ils puissent concurrencer la parole magistrale suscite chez eux plus le trouble que l'enthousiasme.

Ces tentatives de remodelage du curriculum universitaire classique seraient cependant vouées à l'échec si elles ne rencontraient pas des interrogations et des démarches convergentes de la part des enseignants-chercheurs. Ceux-ci, en effet, dans leur volonté de concilier leurs exigences disciplinaires avec l'accueil d'un

grand nombre de bacheliers, tendent à prendre ces derniers « tels qu'ils sont » et à rapprocher le curriculum prescrit des compétences réelles ou supposées des jeunes qu'ils considèrent souvent plus comme des candidats étudiants que comme des étudiants véritables. L'ensemble des acteurs tend donc à créer, avec vraisemblablement de très grandes différences selon les sites et à l'intérieur de ces derniers (Fellouzis 2001, la condition étudiante), des sortes de « super-lycées », un enseignement secondaire-supérieur, comme il a pu en exister un primaire-supérieur, dont les types d'apprentissage, les exercices et les maîtres qui le mettaient en œuvre, tentaient d'atténuer la rupture entre « l'école du peuple » et ce qui était encore la chasse gardée du second degré. Le monde universitaire ainsi créé et recréé n'est pas pour autant univoque car chaque groupe d'acteurs peut s'autoriser du caractère non officiel de la norme de secondarisation pour l'interpréter dans un sens qui lui paraît le plus favorable. Les étudiants peuvent ainsi s'y situer dans une logique de l'obtention du niveau sans entrer dans celle des matières dans laquelle travaillent spontanément leurs enseignants, ces derniers peuvent très bien, de leur côté, admettre que le rôle des diplômes, désormais plus accessibles, peut, sans difficultés, être dévolu aux mentions, nouveaux critères pertinents d'accès aux étapes supérieures du cursus.

CONCLUSION

Le fait que la quasi-totalité des composantes de la société française s'accorde pour voir dans l'école primaire ce qui demeure, dans l'expression populaire, la « Grande école », n'est vraisemblablement pas étranger à l'adhésion enfantine aux finalités et aux règles qu'elle met en œuvre. Mais cette harmonie avec ce que les adultes attendent d'eux procède aussi d'un rapport aux savoirs et au travail que les écoliers assument parce qu'il leur paraît légitime. Les « nouveaux » lycéens (Dubet 1991) n'entretiennent pas, en revanche, avec le lycée une relation aussi sereine. Leur accès à la Seconde les confronte en effet, en même temps qu'à une très large liberté de choix, à la persistance d'inégalités de réussite que leur seule bonne volonté ne suffit pas à déjouer. Ils en conçoivent une grande méfiance à l'égard des épreuves scolaires, jugées peu fiables, tant dans la préparation à la vie future que dans la manière de récompenser les efforts accomplis. Ils y voient aussi une menace pour l'unité du groupe des pairs dont elles rendent visibles des différences que leur logique compétitive transforme en inégalités. Devenus étudiants, ceux qui s'inscrivent en DEUG voient, pour beaucoup, se durcir les conditions des épreuves qu'ils ont jusque-là traversées. Mais, même s'il leur devient plus difficile d'éluder les choix, si la tension se fait plus forte entre leurs statuts d'encore enfants, de membres d'un groupe juvénile et de futurs « adultes », ils entrent avec l'institution et ses représentants dans une transaction qui contraint les savoirs universitaires à rabattre de leurs prétentions.

La scolarisation contemporaine montre nombre de paradoxes. L'un d'eux, non des moindres, est celui d'une augmentation de la certification de la jeunesse en nombre et en niveau qui, loin de satisfaire les principaux intéressés, leurs familles et, plus largement, la société entière, laisse sceptique sur les progrès accomplis.

S'ensuivent des comportements dans lesquels le travail, surtout lorsqu'il s'exerce dans des zones fragilisées du système scolaire, loin d'apparaître dans son rôle longtemps vanté d'humanisation, est plutôt perçu par les jeunes comme une tâche dont on doit s'acquitter sans en attendre de vrai bénéfice personnel. Une sorte de paradoxe générationnel s'ensuit, car les professionnels qui ont à accueillir ces nouveaux promus, souvent venus eux-mêmes aux études avec l'ambition de s'y émanciper par le savoir, ne comprennent pas l'attitude au travail de jeunes qu'ils perçoivent essentiellement comme instrumentalistes et désimpliqués. La crise des vocations scientifiques qui s'aggrave fournit, si besoin était, un argument de plus à leur morosité.

Un tel paradoxe est propre à nourrir les fantasmes de restauration d'une école qui ne correspond plus ni à l'état des savoirs, ni à celui du social. Une façon de le dissiper est de prendre au sérieux la dimension fondamentalement anthropologique du travail, pour les adultes comme pour les petits d'hommes. C'est bien en effet parce qu'il s'agit de leur identité au travail (Sainsaulieu 1988) que les jeunes, comme tout acteur social, s'y mettent ou le fuient en fonction des bénéfices supposés et des risques encourus. Ils entrent eux aussi dans de complexes transactions entre identité pour soi et identité pour autrui (Dubar 1996) suscitées par l'engagement dans le travail et les jugements qu'il suscite. L'attention portée aux seuils et à leurs épreuves de passage, malgré la fiction d'un continuum « de la maternelle à l'université », peut éclairer les débats actuels sur l'école. Elle fait en particulier apparaître, dans le travail scolaire, une véritable action sociale qui, outre ses effets de formation et de sélection, agit sur les curriculums et s'inscrit en même temps dans un jeu politique qui contribue à pacifier ou tendre les situations.

Patrick RAYOU
IUFM de Créteil
ESCHOL

Bibliographie

- Alava S. (1999) « Les profils d'autodirection et les pratiques informelles d'études des étudiants en 1^{ère} année d'université » — *Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire*. CREFI, Rapport au CNCRE.
- Bachelard G. (1949) « L'identité continuée » — in : *Le rationalisme appliqué*. Paris : PUF.
- Barrère A. (1997) *Les lycéens au travail*. Paris : PUF.
- Bautier E. & Rochex J.-Y. (1998) *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.
- Beaud S. (2002) *80 % au Bac et après ?... Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.
- Bernstein B. (1975) *Langage et classes sociales*. Paris : Minuit.
- Bernstein B. (1997) « Ecoles ouvertes, société ouverte ? » — in : Forquin J.-C. *Sociologues américains et britanniques*. Bruxelles-Paris : De Boeck-INRP.

P. RAYOU

- Caillet V. (2001) *Le sentiment d'injustice à l'école*. Thèse de doctorat, Bordeaux 2.
- Charlot B., Bautier E. et Rochex J.-Y. (1992) *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Collin.
- Chatel E. (1998) « La notation par les professeurs de lycée, variation selon les disciplines et les situations » — *Education et formation* 53.
- Coridian C. (2000) « La découverte des enseignants et des enseignements universitaires » — in : *La socialisation des étudiants débutants. Expériences universitaires, familiales et sociales. Les Dossiers de la DPD* 115.
- Cousin O. & Felouzis G. (2002) *Devenir collégien, l'entrée en classe de 6^e*. Paris : ESF.
- Derouet J.-L. (2000) « Enseigner l'histoire de la Révolution dans une société critique » — in : *L'école dans plusieurs mondes*. Paris-Bruxelles : De Boeck-INRP.
- Dubar C. (1996) *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin.
- Dubet F. (1991), *Les lycéens*. Paris : Seuil.
- Dubet F. (1999) « Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire » — in : Meuret D. (éd.) *La justice du système éducatif*. Bruxelles, De Boeck.
- Dubet F. & Martucelli D. (1996) *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Fabre M. (1999) *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF
- Felouzis G. (2001) « Les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur » — *Revue Française de Pédagogie* 136.
- Hérou C. (2003) « Avec les collégiens, entre ordres et désordres » — in : C. Xypas (dir.) *Les citoyennetés scolaires. De la maternelle au lycée*. Paris : PUF.
- Hirschman A.O. (1972) *Face au déclin des entreprises et des institutions* Paris : Les éditions Ouvrières.
- Mayol P. (1997) *Les enfants de la liberté*. Paris : L'Harmattan.
- Merle P. (1996) *L'évaluation des élèves, enquête sur le jugement professoral*. Paris : PUF.
- Michaut C. (1999) *Les déterminants de la réussite en première année de DEUG : influence du site universitaire. Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire*. IREDU, Rapport au CNCRE.
- Monzie de A. *Instructions ministérielles du 2 septembre*.
- Rayou P. (1992) *Seconde, modes d'emploi*. Paris : Hachette.
- Rayou P. (1998) *La cité des lycéens*. Paris : L'harmattan.
- Rayou P. (1999a) *La Grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*. Paris : PUF.
- Rayou P. (1999b) « Une secondarisation » — in : Crefi, Cren, Iredu *Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire*. Rapport au CNCRE.
- Rayou P., Altet M. & Fabre M. (2001) « Une fac à construire » — *Revue Française de Pédagogie* 136.

TRAVAILLER À L'ÉCOLE, AU LYCÉE, À L'UNIVERSITÉ

- Rayou P. (2002) *La « dissert de philo »*. *Sociologie d'une épreuve scolaire*. Rennes : Presses universitaires
- Sainsaulieu R. (1988) *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation*. Paris : Presses de la FNSP (1^{ère} édition 1977).
- Tavoillot P.H. (1999) « L'invention de la classe de philosophie » — in : Ferry L. et Renaut A (eds.) *Philosopher à 18 ans*. Paris, : Grasset.
- Vincent G. (1980) *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon : Presses Universitaires.
- Woods P. (1990) *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Zaffran J. (1998) « Les stratégies de triche et de camouflage des élèves. Observations et analyses du rapport entre l'autorité de l'adulte et le pouvoir des enfants » — *Carrefours de l'éducation* 6 (64-85).