

Culture et socialisation des lycéens : les malentendus entre élèves et professeurs

Thibault Vian

▶ **To cite this version:**

Thibault Vian. Culture et socialisation des lycéens : les malentendus entre élèves et professeurs. 2020. hal-02642822

HAL Id: hal-02642822

https://univ-paris8.hal.science/hal-02642822

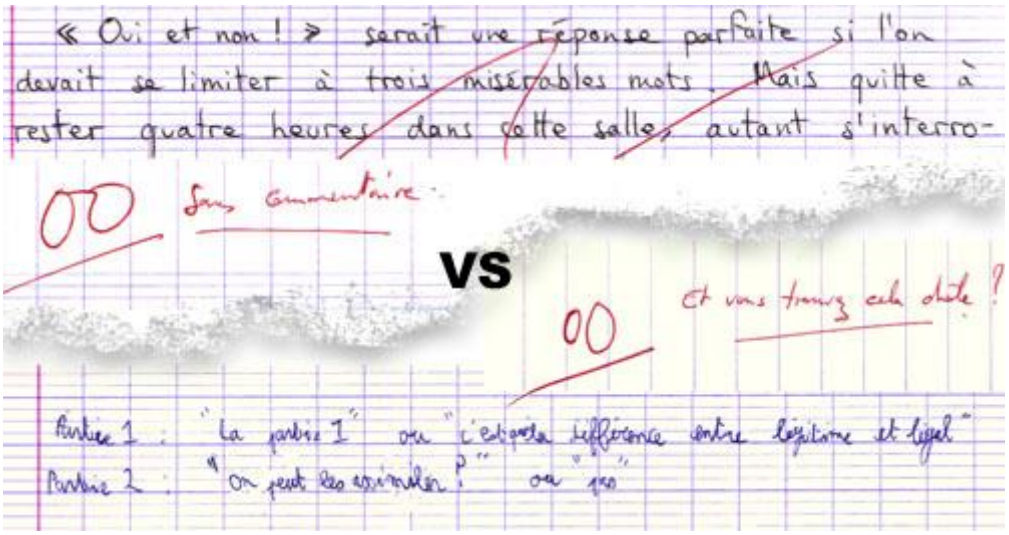
Preprint submitted on 28 May 2020

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

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

Culture et socialisation des lycéens : les malentendus entre élèves et professeurs

Thibault Vian



Résumé

Les pratiques de socialisation lycéenne engagent un certain nombre de malentendus à l'égard des exigences scolaires et des professeurs. En effet, la culture lycéenne est une culture de l'authenticité (Pasquier, 2005), qui s'exprime par la stylisation vestimentaire, autant que par la manifestation des appartenances. Vivant dans des temporalités multiples, elle se matérialise dans la convergence des usages et les multi-activités, comme le fait de naviguer sur facebook avec le téléphone portable à l'oreille, tout en ayant continuellement la télévision allumée. C'est pourquoi la culture juvénile « favorise une désinstitutionalisation du temps, qui s'oppose à la vision d'un temps unique, linéaire et programmé » (Octobre, 2008), c'est-à-dire précisément celle du lycée, imposant une concentration soutenue sur des devoirs de quatre heures. En raison de l'affaiblissement des assignations statutaires (« fils de ») au profit d'une puissance identitaire qui consacre une unité à la génération qui s'en réclame, elle est investie d'une fonction relationnelle, en ce qu'elle esquisse une forme de communauté générationnelle par-delà toute différenciation sociale : une politique des lycéens. Sous ce rapport, elle relève non seulement d'une culture de l'idéalisation qui implique le partage de références communes (les « stars », le « single » musical), mais aussi d'une culture de l'émotion qui contraste, par son caractère adiscursif, avec la rationalité scolaire et professorale. La pratique du *souk* par les élèves, lorsque « leur parole n'est plus capable de mettre en forme l'heure de cours » (Patrick Rayou, *La Cité des lycéens*), correspond au moment où la communauté lycéenne impose une rupture à l'égard des exigences scolaires incarnées par l'enseignant, en exprimant collectivement et

ostensiblement un refus d'assimilation de leur singularité aux normes adultes. D'où proviennent et comment expliquer, sociologiquement, les malentendus entre professeurs et lycéens ?

Mots-clés : socialisation, culture, sélection sociale, sphères, politique, justice scolaire

* * *

Introduction : culture scolaire et culture juvénile

Si la culture scolaire implique *a priori* une dimension de gratuité et de désintérêt, elle invite alors à une libération du labeur professionnel, comme le suggère l'étymologie *σχολή* – le loisir culturel – qui s'oppose au travail productif et utile ; elle suppose non pas une adaptation au monde comme il est, mais au contraire une déprise et un détachement qui permet d'en prendre la mesure, de l'interroger et le cas échéant de le transformer. Dans la plus stricte tradition humaniste, elle possède ainsi une fonction libératrice qui rompt avec le caractère abrutissant de la cité laborieuse.

Mais cette finalité culturelle de l'école se double d'une dimension éducative spécifique, qui naît de la coexistence de jeunes d'une classe d'âge dans un même lieu à un même moment, imposée par la structure de l'école comme lieu d'enseignement : il s'agit de la « socialisation méthodique des jeunes générations » à partir de laquelle Durkheim (1922, 2005) définit l'éducation[1]. Cette socialisation ne consiste pas dans le développement des facultés individuelles que la culture rend possible, mais elle ouvre au contraire à une dimension collective et à l'apprentissage de la vie en société ; l'école en ce sens constitue une petite *πόλις*, qui possède la forme de la cité politique en tant qu'elle transcende l'individu, par l'instauration de règles générales qui s'appliquent uniformément à l'ensemble des jeunes. Mais dans ses modalités la *πόλις* des jeunes générations relève d'une socialisation spécifique, qui demeure irréductible à la cité politique, au monde des affaires porteur de division et de discorde. Dans le cas particulier des lycéens, cette spécificité est tout autant langagière que vestimentaire ; elle résulte de ce qu'il y a lieu d'appeler une culture juvénile, définie en termes de générations, qui rompt avec la rhétorique bourdieusienne de la « culture bourgeoise », notion qui repose sur la conflictualité entre les classes sociales. Cette socialisation spécifique implique, en conséquence, une neutralisation sociale et l'idée corrélative d'une communauté générationnelle socialement indifférenciée, avec une éthique rigoureusement codifiée – dans les gestes, dans la parole, comme par son consensus vestimentaire.

[1] Les écoles aujourd'hui se caractérisent par une certaine homogénéité en matière d'âge, elles sont subdivisées en classes dans lesquelles les jeunes ont approximativement le même âge, ce qui autorise à parler des élèves en général et des lycéens plus particulièrement en termes de génération. Mais il s'agit moins d'une caractéristique intrinsèque à l'école que d'un fait de structure, particulier et tributaire d'une époque : au Moyen-Age par exemple, il était possible de trouver dans un même enseignement de grammaire des enfants de neuf ans et de jeunes hommes de dix-sept ans, l'homogénéité ne reposant pas à titre direct sur les critères d'âge, mais sur le niveau de maîtrise des exigences scolaires. Voir sur ce point le livre classique et très éclairant de Philippe Ariès, *L'enfant et la Famille sous l'ancien régime*, Editions du Seuil, 1975.

I- La spécificité de la culture lycéenne

La culture lycéenne engage des rapports spécifiques entre ceux qui la partagent, placés sous le signe de l'horizontalité, qui rompt en conséquence avec la transmission verticale de l'enseignement classique. Elle se distingue par la singularité de sa nature, en ce qu'elle consiste moins en un savoir universel qu'en une culture de l'authenticité (Pasquier, 2005), qui s'exprime notamment dans la stylisation vestimentaire, et plus généralement dans la manifestation des appartenances et la « pratique de coulisses ». Au regard de ses objets plus précisément, elle mobilise chez les jeunes une forme d'éclectisme et d'attitude omnivore à l'égard des activités culturelles, qui renvoie à des temporalités multiples (Octobre, 2008). Par la spécificité de ses objets et de la relation avec ces objets, elle marque un affaiblissement des assignations statutaires (« fils de ») au profit d'une puissance identitaire qui consacre une unité à la génération qui s'en réclame. Elle est, par voie de conséquence, investie d'une fonction relationnelle, en ce qu'elle esquisse une forme de communauté générationnelle par-delà toute différenciation sociale. Sous ce rapport, elle relève non seulement d'une culture de l'idéalisation qui implique le partage de références communes (les « stars », le « single » musical), auxquelles on voue fraternellement un culte passionné qui garantit la communion identitaire entre les jeunes ; elle s'exprime aussi dans une culture de l'émotion, qui résulte là encore de l'expérience d'un partage, mais qui contraste par son caractère adiscursif avec la rationalité scolaire et professorale. Pour l'ensemble de ces raisons, elle se veut résolument non-institutionnelle et accrédite l'idée d'une dissolution de la culture de classes par l'unité générationnelle dont elle est porteuse.

A l'école plus précisément, l'on peut citer la pratique du *souk* par les élèves, qui est « le moment où leur parole n'est plus capable de mettre en forme l'heure de cours » (pour le dire dans les termes de P. Rayou dans *La Cité des lycéens*), lorsque la communauté lycéenne impose une rupture à l'égard des exigences scolaires incarnées par le professeur, en exprimant collectivement et ostensiblement un refus d'assimilation de leur singularité aux normes adultes[2]. Ainsi, la stigmatisation des élèves qui participent en classe, adhérant aux règles et à la culture scolaire, ou des élèves (perçus comme des « chouchous ») faisant l'objet d'une affection particulière par le professeur, découle non pas seulement d'une hostilité à l'égard de la culture scolaire et de ceux qui sont en charge de la transmettre, mais aussi de ce que ces élèves introduisent une marque différentielle, une dissimilitude qui brise l'unité de la communauté lycéenne dans ce qui fait sa spécificité, son irréductibilité. Or l'élève scolairement excellent comme celui qui retient l'attention affective du professeur, mettent tous deux en péril « le maintien d'une communauté fraternelle, révoltée contre les différences » (Rayou, 1998), et très sensible aux injustices dont le privilège accordé à tel ou tel chouchou est l'une des expressions possibles. Le film adapté du livre de François Bégaudeau, *Entre les murs*, et le documentaire de Daniel Kuperstein, « L'école sous tension », mettent l'accent sur la grande solidarité des élèves : Souleymane, dans *Entre les murs*, lorsqu'il risque l'exclusion définitive de l'établissement, reçoit l'aide et la détermination de ses camarades et en particulier ceux et celles avec qui il avait été auparavant en conflit ; cette solidarité montre le primat de l'unité

[2] Le *souk* a pour fonction de desserrer l'emprise des cours en important des éléments de la vie juvénile dans l'espace de l'étude, pour en assurer la pleine maîtrise (Rayou, 2007).

générationnelle sur les divergences de caractères et de points de vue. S'il s'agit ici de collégiens, il s'exprime un lien analogue – et même renforcé – entre les lycéens.

II- La socialisation politique des lycéens

Ce sens profond de la concorde et de l'unité lycéenne réintroduit subrepticement la notion grecque de l'*Ὁμόνοια* et en particulier la *φιλία* aristotélicienne, qui se distingue des « contrats mercantiles »[3] et des intérêts marchands, et possède à ce titre une portée au moins éthique, sinon politique – au sens de la *πόλις* grecque, qui traduit cette exigence d'*unité*. Cette thèse contraste avec le constat d'un désengagement massif des lycéens de la sphère politique (Dubet, 1991), qui dans son univocité même oublie de préciser la nature du politique dont il est question. Car la cité des lycéens se distingue du tout au tout de la politique institutionnelle et officielle, monde sérieux et austère, mais surtout lieu de mésentente et de division, de conflits et d'oppositions ; car cette rivalité brise l'unité constitutive de la communauté des pairs, c'est-à-dire l'essence même du politique. Paradoxalement, la *πόλις* lycéenne renvoie sous certains traits à l'idéal classique de la laïcité (Rayou, 2010), en insistant sur l'indifférence aux différences qui caractérise le régime républicain. De cette distinction dérive alors une double conséquence : d'une part la socialisation lycéenne se construit en marge du pouvoir officiel, elle est périphérique au système et n'en retient ni les objets, ni les modalités, ni la rhétorique (une rhétorique du bouc-émissaire, consistant à imputer l'ensemble des problèmes à un ensemble circonscrit d'individus – les juifs, les patrons, les paresseux, les riches, les immigrés – mobilisant par là une rhétorique de la division). Or par cette spécificité même, la socialisation politique des lycéens peut prétendre d'autre part « au rôle régulateur du politique par son caractère de droit naturel et espérer revivifier des régimes politiques oublieux des exigences morales propres aux sociétés humaines » (Rayou, 1998).

En raison de sa nature, la socialisation lycéenne, reposant sur la *φιλία* et la concorde, redonne à la politique son exigence première et originaire : celle de l'unité. La *πόλις* est indexée non pas sur le caprice et le désir de pouvoir, mais sur une dimension éthique. La cité des lycéens n'est donc nullement une autre politique ou un autre aspect de la politique, mais l'expression de son sens fondamental, profond et originaire, dans la mesure où la communauté lycéenne mobilise un sens aigu de l'égalité et de la justice, indépendamment du droit positif et des lois effectivement instituées. A cet égard, les valeurs fondamentales qui régissent la cité et que sont l'égalité, la solidarité, la justice, l'amitié, la référence aux droits des jeunes et à la promotion de la cause du lycée, s'inscrivent sur le registre du droit naturel et relève d'une exigence hautement éthique – dont la politique officielle par ses dérives successives s'est rigoureusement désolidarisée. La cité participe ainsi d'une « politique du proche » (Rayou, 2007) qui suppose une forme d'apathie générale, à la manière du prochain de la communauté chrétienne et de la fraternité dont elle est idéalement porteuse. Si Souleymane reçoit l'aide et le soutien de ses camarades, ce n'est pas dans un quelconque intérêt matériel qui répondrait à une exigence d'utilité de la part des élèves, ou parce ce que tel serait la loi dont la transgression serait sévèrement punie, mais c'est l'expression d'une gratuité des relations humaines, au nom d'une

[3] Aristote, *Ethique à Nicomaque*, VIII, 1.

unité supérieure qui est celle de la communauté générationnelle. Ces « politisés-dépolitisés » relèvent alors, précise Patrick Rayou, d'une « génération morale », animée par les valeurs de la concorde et, à quelques égards, du désintéressement.

C'est donc précisément à partir de cette socialisation spécifique et des valeurs qui la sous-tendent, qui se développent en marge de la politique officielle et sur la base du droit naturel, qu'elle peut inspirer et impulser une nouvelle forme de lien social, porteuse d'une véritable dimension éthique ; car c'est justement en vertu de cette neutralisation sociale, qui excède toute espèce de division et de différenciation, que l'on peut saisir l'unité fondamentale d'une cité. Sans proposer un projet sociétal précis, consistant en une accumulation d'analyses et de propositions pour espérer garantir le plein emploi ou le logement pour tous, elle laisse pourtant inaugurer la meilleure ré-forme possible de la cité, en tant qu'elle s'en distingue dans sa racine même, jusque dans ses valeurs fondamentales. Loin d'être dans un rapport d'adaptation à la société comme paraît l'imposer les normes adultes, la cité lycéenne par son irréductibilité même et par le sens de la gratuité des relations humaines dont elle témoigne, peut être le vecteur de changements radicaux permettant d'édifier et de créer des sociétés nouvelles, en modifiant les bases sur lesquelles repose le social lui-même. La socialisation lycéenne est investie à ce titre d'une fonction libératrice, qui rompt avec le caractère austère et conflictuel de l'univers politique et professionnel. Il convient toutefois de nuancer cet aspect, qui peut amener à croire que les lycéens seraient à quelques titres : « les rédempteurs d'une humanité que les adultes ne savent plus préserver d'elle-même » (Rayou, 2007). Dans les faits, la cité lycéenne ne consiste pas en une substitution à l'organisation sociale, elle opère seulement une forme de retard, venant adoucir le passage à l'état adulte.

III- Culture scolaire et socialisation lycéenne

Il s'exprime alors une dimension tout-à-fait curieuse : la socialisation lycéenne dans la perspective qui vient d'être analysée, témoigne d'une improbable proximité à l'égard de la nature et de la finalité de la culture scolaire, contre laquelle pourtant elle se définit. En effet, elles indiquent tous deux une aptitude de refus et de marginalité qui les situent en marge du monde politique et professionnel. Elles invitent conjointement à une déprise des normes de ce monde affairé, en répondant dans le premier cas à une exigence intellectuelle qui consiste à donner à l'élève l'intelligence du monde dans lequel il vit ; et dans le second à une exigence d'unité générationnelle et d'indivisibilité communautaire. Or dans la société des marchands, c'est la nature même des échanges qui spécifie un type de relation précis entre les êtres humains (reposant sur le mensonge et la tromperie, le sourire professionnel qui n'a plus rien de sincère ou de gratuit, l'aide apportée au client qui, n'étant qu'incitation à la consommation, est dépourvue de tout ce qui fait la fraternité lycéenne). Mais c'est très différent pour la culture scolaire : ses richesses font au contraire l'objet d'un partage, d'un échange qui n'implique pas la perte de l'objet échangé contre le gain d'un autre, mais qui suppose justement une croissance réciproque. La culture scolaire n'est donc pas objet de convoitise, au sens où elle n'a pas la rareté d'un objet matériel qui anime la jalousie et l'envie – puis la concurrence et la division – ; tout concourt au contraire à donner un sens, une raison, une arme conceptuelle à la rébellion lycéenne.

Comment comprendre par conséquent sinon l'antipathie de nombreux lycéens à l'égard des savoirs transmis, au moins le faible investissement de ces jeunes dans la culture scolaire et la stigmatisation des élèves qui s'y adonnent ostensiblement ; alors même que la culture, par son caractère libérateur, par le grand rassemblement qu'elle opère au-delà des différences sociales et individuelles, pourrait permettre une réelle compatibilité avec les exigences d'une communauté lycéenne, soudée et fraternelle ?

Deux hypothèses sociologiques peuvent être articulées : en premier lieu, la culture scolaire relève du monde adulte et d'une institution d'Etat, ce qui entraine une profonde suspicion à son égard et participe de son discrédit partiel. Les professeurs sont, en tant que fonctionnaires d'Etat, des êtres incertains et ambigus, car s'il y a « de bons enseignants capables de créer un véritable intérêt, tout se passe comme si les élèves refusaient la fascination, comme s'ils refusaient de rentrer dans le jeu. Il y a une crainte de se « faire avoir » ; « ça sonne faux », dit Richard » (Dubet, 1991), c'est donc souvent un horizon de défiance qui régit le rapport avec le professeur et la culture qu'il transmet. Cette hostilité se double d'un second discrédit, qui prend la forme d'une dévalorisation sociale des savoirs scolaires – inutiles et austères – au profit de biens de consommation à caractère plus divertissant et dont la jouissance est immédiate, à l'inverse du plaisir différé qui nécessite un effort préalable pour être amené à l'éprouver. Les « stars » dont nous parlions tout à l'heure, qui sont présentées comme modèles, ne brillent guère par leur maîtrise des équations différentielles, leur connaissance de la structure en double hélice de l'ADN ou leur goût pour les monologues lyriques de Coelio dans *Les Caprices de Marianne* de Musset ; et dans cette perspective, l'environnement quotidien des élèves concourt à une dépréciation des savoirs intellectuels, qui explique partiellement le maigre investissement des lycéens dans la culture scolaire.

IV- Epreuves scolaires et socialisation lycéenne

La seconde hypothèse est la suivante : la culture scolaire est investie d'une fonction de sélection sociale qui excède sa propre nature. Elle fait l'objet d'un nombre important d'épreuves au terme desquelles s'opère une forme de triage qui différencie et hiérarchise les élèves, aboutissant alors à une fragmentation de la communauté lycéenne. Le redoublement, qui est l'une de ses manifestations les plus excessives, n'est pas seulement le vecteur d'une perte de confiance qui résulte d'un sentiment d'échec ou de nullité, mais aussi « la mise en évidence des différences d'acquisition (…) et l'arrachement au groupe de pairs » (Rayou, 2007). Si la sélection scolaire n'est pas nouvelle en soi, elle s'inscrit dans un contexte historique de massification qui engage une généralisation de la compétition scolaire ; elle rend l'école idéalement plus égalitaire (au sens de l'égalité des chances – égalité de départ), et corrélativement plus élective, car en charge de différencier les jeunes jusqu'alors placés dans un horizon idéal d'égalité.

Il en résulte sur le plan collectif une nécessaire dissociation des lycéens, imposée par la sélection scolaire elle-même, qui inflige à chaque élève une mise à l'épreuve permanente de leur valeur personnelle (Dubet, 2000). Contrastant alors avec l'unité de la cité lycéenne et avec la fraternité qui la régit, le mérite scolaire renvoie à l'individualisme démocratique et à la

métaphysique de la responsabilité individuelle qui le sous-tend. Le mérite s'exprime à l'école à travers la fiction de l'équivalent-travail, qui pose en son principe une proportionnalité entre le travail de l'élève, et les notes obtenues aux épreuves qui rythment son année scolaire. Celles-ci ne sont donc plus seulement l'expression de la valeur objective d'une copie, réalisée à un moment précis du trimestre, mais se trouvent investies d'une fonction de salaire symbolique (Barrère, 1997), qui devient par là même la justification ultime du travail scolaire. Loin de seulement attester des lacunes ou de vérifier des acquisitions, elle est d'abord ce qui, précisément, motive ces acquisitions[4]. Pour prendre une posture plus quantitative, précisons que 68,5% des élèves estiment que la note mesure principalement le travail effectué, contre 64% pour les connaissances, ce qui montre dans une très large mesure de l'intériorisation des normes méritocratiques par les lycéens.

V- L'indépendance des sphères

Mais une série de problèmes se pose encore : l'accumulation de notes finit par résumer une identité scolaire, voire une identité tout court, et par voie de conséquence, « l'ère du sérieux scolaire est celle d'une grande vulnérabilité des lycéens » (*Ibid.*), notamment chez ce qu'Anne Barrère appelle les forçats, qui travaillent sans recevoir les fruits de ce travail, figures d'inadéquation à la fiction de l'équivalent-travail. Or ces échecs récurrents, loin de se résumer aux problèmes d'acquisition des savoirs à apprendre, peuvent être vécus « comme des désastres relationnels entre les enseignants et les élèves », qui doublés au sentiment de destruction et de mépris identitaire, invite d'autant plus l'élève à s'attacher au groupe de pairs et à consolider son unité constitutive, lui permettant alors de « garder la face » devant les épreuves et l'emprise subjective qu'elles impliquent, et de conserver ainsi l'impression de maîtriser son expérience. L'unité générationnelle, qui constitue une forme de refuge identitaire pour les lycéens, se renforce et s'accentue à mesure de la violence exercée par la sélection scolaire, qui suppose des élèves d'autant plus soudés et solidaires pour faire face aux épreuves dont elle impose régulièrement la tenue. Par conséquent, la cité lycéenne ne pouvant avoir pour principe ce qui précisément la divise et la partage, elle constitue *un monde à part* entre la famille et l'école – le cas échéant les petits boulots – qui est organisé par des lois propres, des normes spécifiques, et même une espèce de « tyrannie de la majorité » (Pasquier, 2005) caractéristique d'un monde d'égaux, indexé sur le respect et l'estime réciproques.

Face à la dureté des épreuves imposées individuellement à chaque élève pour les différencier, il se constitue ainsi une unité collective placée sous le signe du respect mutuel, qui suppose à la fois l'égalité de traitement et l'équité respectueuse des différences individuelles (Rayou, 2010). S'ouvre alors une dimension nouvelle : le critère de l'âge se double d'une seconde considération, la traversée d'épreuves similaires, qui suppose l'expérience partagée de la « galère » comme occasion d'un rapprochement, encore plus prononcé qu'au collège, entre les lycéens d'une même génération. La sélection scolaire amplifie une forme de socialisation lycéenne qui vient précisément lui faire face. A cet égard, ce monde indépendant de la sphère scolaire et de ses exigences, se traduit notamment par une absence d'entre-aide scolaire entre

[4] Cette motivation instrumentale répondrait notamment au peu de satisfactions intrinsèques rencontrées par les élèves et à la perte de sens des savoirs qui en résulte (Barrère, 1997).

les lycéens – il convient de ne pas mélanger les genres – qui exige, à la manière des *Spheres of Justice* de Walzer (1984), que l'un des mondes (famille, école, amis) ne doit en aucune mesure prendre le dessus sur l'autre, auquel cas le primat de la sphère scolaire risquerait de dissoudre l'unité lycéenne, ou l'excès de la sphère relationnel aboutirait à un possible échec à l'école. En conséquence, et nous touchons là à ce qui est constitue probablement la spécificité de l'expérience scolaire lycéenne, les élèves sont sans cesse en train de naviguer entre des mondes hétérogènes et incommensurables. Non pas au sens où on l'entend chez les adultes, qui passent chaque jour de la sphère privée et familiale à la sphère publique et professionnelle (ce qui suppose alors une délimitation spatiale précise et rigoureusement définie). Mais au sens d'une confluence dans un même lieu, la salle de classe, de légitimités scolaires et juvéniles qui s'entrelacent continuellement, comme l'atteste la pratique du *souk*, qui permet de se déprendre de l'emprise excessive des cours et de la pression des épreuves, et de recomposer dans l'espace de l'étude, une unité juvénile sur le lieu où s'origine la fragmentation même des élèves (Rayou, 2010). Il s'agit de manifester ainsi la maîtrise d'un espace dont ils subissent quotidiennement les normes.

VI- Ruptures

C'est précisément la fracture d'un groupe de pairs dans une compétition scolaire, composées d'épreuves souvent vécues sur le mode de l'injustice – en raison notamment de l'irréversibilité du jugement auxquelles elles donnent lieu – qui pousse à la constitution de réseaux lycéens réintroduisant de l'unité là où la rupture tend à émerger. Pourtant, cette causalité se renverse : ce n'est pas seulement l'expérience partagée des épreuves qui impulse une solidité à la communauté lycéenne, mais le sens de la *φιλία* elle-même qui guide la manière de se situer face à ces épreuves (Rayou, 2007) ; elle prescrit par là une attitude de détachement à l'égard de l'institution, qui prend la forme d'un engagement mesuré à son propos, invitant à concilier la réussite scolaire et l'unité de la communauté lycéenne. Cette attitude résulte de la tension entre « l'indifférenciation qui sauvegarde la parité et le développement de chacun » (Rayou, 2010) qui garantit un horizon professionnel possible ; il s'agit de trouver alors l'équilibre le plus fécond entre deux sphères (relationnelle et scolaire) résolument antagoniques.

En conséquence, il convient pour les lycéens, sans compromettre les chances de réussite, de ne pas être écrasant pour les autres, de rester « jeune » et de ne faire allégeance à l'institution ni du point de vue du comportement, ni du point de vue intellectuel (Rayou, 2007) ; ce compromis étant une manière de résoudre la tension entre l'individuel et le collectif qui sous-tend l'indépendance des sphères, et de faire « cohabiter des élèves à la fois frères et rivaux ». Il résulte de cette attitude mesurée et distante une triple posture à l'égard du professeur et de la culture scolaire : la rareté des oppositions frontales au profit d'un chahut anomique dans la classe, ou d'une critique du professeur entre pairs hors de la classe, prenant souvent la forme de la dérision ; la réponse assez tiède aux appels à participation, qui marquerait alors une adhésion trop marquée à la culture et aux normes scolaires ; et « le frein à la *libido sciendi* des élèves, car à force de cloisonner la part privée de son existence de pair et celle, publique, de sa vie d'élève, il devient difficile de profiter des savoirs scolaires pour armer son point de vue de citoyen » (*ibid.*). De sorte que la *σχολή* grecque, qui renvoie pourtant à la sphère des loisirs et

de la liberté, se trouve paradoxalement inscrit sur le registre du travail aliénant qui dissout l'unité générationnelle. Pour toutes les raisons jusqu'ici développées, la culture scolaire cesse pour les lycéens d'apparaître comme ce qui relève justement du loisir (qui ne concerne dès lors que leurs strictes relations privées), pour revêtir un caractère contraignant avec lequel il faut composer.

Ainsi le désinvestissement de la culture de ce qui fait son essence même, le loisir désintéressé, se traduit par une perte de la gratuité dont elle était jusque-là porteuse : la culture scolaire se trouve alors investie par les lycéens d'une relation largement instrumentale, qui a pour corrélat une conception de la formation à partir d'objectifs à atteindre et d'obstacles à surmonter (Rayou, 2007). Cette remarque s'entend à titre général et sous réserve d'exceptions localisées : « une de nos surprises fut d'observer l'importance des logiques stratégiques et des calculs des élèves, ce qui n'implique pas d'idéaliser des scolarités plus traditionnelles, désintéressées et passionnées » (Dubet, 1991), que l'on trouve davantage au sein du lycée Flaubert que du coté des établissements à fréquentation populaire. L'on n'est pas sans imaginer toutes les conséquences que ce rapport stratégique à la scolarité suscite, comme le primat pour les élèves du professeur efficace (qui fournit des outils utiles à la réussite de l'examen) sur le professeur brillant, non-conformiste et éveilleur de conscience, qui s'autorise ici et là quelques rapides sorties de programme ; ou encore le privilège de la maîtrise des l'exercices académiques – la méthodologie – sur les contenus disciplinaires eux-mêmes (Dubet, 1991) ; qui ne signifie pas pour autant une absence totale d'intérêt intellectuel de la part des élèves. Il reste que dans une très large mesure, « la partie scientifique de la culture scolaire s'est trouvée ainsi conditionnée, déformée même, par les effets de la fonction sélective qui lui est dévolue. La recherche des critères de sélection les plus objectifs a conduit à valoriser les exercices les plus abstraits, les plus formalisés » (Coq, 2003).

VII- Exemple de la dissertation de philosophie

A titre d'illustration, il est possible de mobiliser l'exemple d'une épreuve que subissent les lycéens tout au long de leur année de terminale, et à travers laquelle se dessine cette tension entre les sphères en présence : la dissertation de philosophie. Sans rentrer précisément dans le détail, il y a lieu de souligner le conformisme assumé des copies, l'usage muséifié des auteurs philosophiques et la grande naïveté avec laquelle ils sont régulièrement utilisés, le recours assez récurrent aux arguments d'autorité et l'absence d'une analyse de nature quelque peu conceptuelle. Tout se passe comme si le renvoi aux grands auteurs accrédités par l'institution, qui témoigne d'un travail scolaire *a minima* effectué pendant l'année, devrait être rétribué à ce seul titre – selon le principe de l'équivalent-travail – ; cette exigence se matérialise dans des stratégies scolaires ayant pour seul destinataire, non pas un être raisonnable qu'il conviendrait de convaincre, mais un correcteur à qui l'on demande d'évaluer une copie selon les règles de la justice sociale. A cette intention, l'élève limite tout ce qui relève de l'implication de soi, le véritable investissement intellectuel qui engage une transformation de soi dans et par l'épreuve ; et s'évertue à confiner sa pensée personnelle dans la sphère privée et relationnelle. Ainsi, la dissertation de philosophie en terminale exprime la cohabitation des mondes différents dans lesquels les élèves sont invités à évoluer, entre l'exigence intellectuelle qu'imposent la posture

philosophique et la nécessité d'un « faire face avec les autres » (Rayou, 2002). Le groupe de pairs assigne implicitement un niveau médiat, aux alentours de 8/20, auquel il convient de se conformer pour garder la face dans la compétition scolaire, sans risquer l'investissement passionné, impliquant la submersion de la sphère privée par la normativité scolaire et la fragilisation de l'indépendance entre les sphères qui en résultent.

En conclusion, c'est à ce titre que l'on peut parler de malentendus à l'égard des exigences scolaires entre professeurs et élèves, en ce que la conception des premiers provient d'une représentation de leur discipline et des valeurs intellectuelles qui la sous-tendent, et celle des seconds découle d'une exigence d'unité générationnelle qui s'exprime dans la socialisation des lycéens eux-mêmes. Ainsi, cette adaptation aux normes scolaires n'a rien d'un conformisme, comme la lecture des copies de philosophie pourrait le suggérer, mais bien plutôt d'un anticonformisme qui prend racine dans la revendication d'une indépendance radicale des lycéens et d'une politique à l'épreuve du monde.

Bibliographie

Ariès, Philippe, *L'enfant et la Famille sous l'ancien régime*, Editions du Seuil, 1975.

Aristote, *Ethique à Nicomaque*, Editions Flammarion, 2004.

Barrère, Anne, *Les Lycéens au travail*, Paris, PUF, 1997.

Coq, Guy, *Eloge de la culture scolaire*, Editions de Félin, 2003.

Dubet, François, « L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse », dans l'*Année sociologique*, vol. 50, numéro 2, 2000.

Dubet, François, *Les lycéens*, Editions du Seuil, 1991.

Durkheim, Emile, *Education et sociologie*, PUF, 2005.

Octobre, Sylvie, « Les horizons culturels des jeunes », dans *Revue française de pédagogie*, numéro 163, 2008.

Pasquier, Dominique, *Les cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité*, Autrement, 2005.

Rayou, Patrick, « De proche en proche, les compétences politiques des jeunes scolarisés », dans *Education et sociétés*, numéro 19, 2007.

Rayou, Patrick, *La Cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan, 1998.

Rayou, Patrick, *La « dissert de philo », Sociologie d'une épreuve scolaire*, PUR, 2002.

Rayou, Patrick, « Les lycéens, une autre indifférence aux différences ? De quelques modèles d'interprétation », dans *Education et sociétés*, numéro 25, 2010.

Walzer, Michael, *Spheres of Justice: a defense of pluralism and equality*, Basic Books, 1984.