

## **PRIMAUTÉ ET CENTRALITÉ DE L'ÉCOLE DANS LA VIE DES LYCÉENS FRANÇAIS**

**Nathanaël Wallenhorst**

**De Boeck Supérieur** | « [Education et sociétés](#) »

2010/2 n° 26 | pages 177 à 190

ISSN 1373-847X

ISBN 9782804160906

Article disponible en ligne à l'adresse :

---

<http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2010-2-page-177.htm>

---

!Pour citer cet article :

---

Nathanaël Wallenhorst, « Primauté et centralité de l'école dans la vie des lycéens français », *Education et sociétés* 2010/2 (n° 26), p. 177-190.

DOI 10.3917/es.026.0177

---

Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

© De Boeck Supérieur. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

## Primauté et centralité de l'école dans la vie des lycéens français

---

Nathanaël WALLENHORST

EXPERICE (Paris 8, Paris 13)

IFF Europe, 17 rue Merlet de la Boulaye

49000 Angers

n.wallenhorst@fondacio.org

“J’ai été élevée par... J’ai grandi là-dedans... Toute ma vie, elle fait partie intégrante du système, enfin ou le système éducatif français fait partie intégrante de ma vie. Puisque j’ai... toutes les choses que j’ai apprises, enfin presque, viennent de là donc je peux pas le renier et je peux pas dire : “Je l’aime pas”. C’est, c’est... c’est impossible, c’est un bout de ma vie. Il y a des choses qu’on n’aime pas, elles font partie de notre vie et... Enfin, concrètement si on raisonne, on les aime pas, mais comme elles font partie de notre vie on finit par les aimer bien. C’est comme ça. (...) Je peux pas renier un bout de mon existence ! C’est normal... Quand on est normal on peut pas !” (Anne, française, de retour de son immersion de six mois en Allemagne).

“J’ai vraiment pris conscience qu’on était... qu’on était fou. Qu’on était, qu’on était fou, qu’on était fou et qu’on était... qu’on était fou. Je trouve ça grave ! Moi ça me... au début ça me faisait rire maintenant ça me révolte ! Parce que je trouve... on est fou !” (Antoine, français, de retour de son immersion de six mois en Allemagne).

Les jeunes Français, qui disent vivre leur quotidien “sous pression”, sont les plus pessimistes de tous les Européens. Le système scolaire français est directement questionné par ce malaise (Galland 2009). L’école occupe la majeure partie du temps des lycéens, elle est au centre de leurs préoccupations et sa place est déterminante dans la réussite de leur vie. Il va de soi qu’il faut travailler à l’école pour réussir ; il va de soi qu’on ne peut pas réussir sans avoir été sanctifié par l’école. Pourquoi est-elle si importante et centrale dans la vie d’un lycéen en France ? Pourquoi une telle place effective et symbolique ? Pourrait-il en être autrement ? Qu’en est-il dans d’autres pays européens ?

L’article effectue un bref “détour par l’Allemagne” (Dumont 1991) et donne sur ces questions la parole à des lycéens français et allemands participant à un échange scolaire individuel d’un an, le programme Voltaire, mis en place

par l'office franco-allemand pour la jeunesse (OFAJ). Ces lycéens de 15 à 17 ans, dont la réflexivité sur leur expérience a été très fortement stimulée par l'expérience interculturelle, comparent eux-mêmes le rôle et la place de l'école dans la vie quotidienne des lycéens en France et en Allemagne.

Les participants au programme Voltaire ne sont pas représentatifs des lycéens français et allemands. Selon la classification française de Dubet (1991), ces adolescents sont, pour la grande majorité d'entre eux, de "vrais lycéens". Les Français sont généralement soutenus par leurs parents qui "savent utiliser au profit de leur enfant le système français" (Brougère & Colin 2006, 66). Ces adolescents font partie de ceux ayant une bonne maîtrise de leur métier d'élève et des normes et rôles en vigueur au sein de leur système scolaire. La catégorie socio-professionnelle des parents est plutôt favorisée (une petite moitié des pères est à son compte ou cadre). Les trois quarts sont des filles qui se destinent principalement à des filières littéraires. De même, les Allemands qui ont les langues pour matières principales (Schwerpunkte) sont également surreprésentés. Ces élèves sont, pour 93% des Allemands et 95% des Français, scolarisés dans des lycées publics. 34% des Français proviennent de classes européennes et 21% suivent un cursus Abibac (permettant de valider à la fois le baccalauréat français et l'Abitur allemand). La très grande majorité (95%) des Allemands est scolarisée dans un "Gymnasium" (équivalent du lycée français pour les bons élèves) et 5% dans une "Gesamtschule" (établissement moins prestigieux comportant des filières générales et technologiques).

Cette contribution s'appuie sur 127 entretiens semi-directifs réalisés dans la langue maternelle des lycéens, transcrits intégralement dans la langue des adolescents puis catégorisés en 119 items. Une fois catégorisée, l'intégralité du discours a été entrée dans un logiciel d'aide à l'analyse qualitative, Hyperresearch. Ce logiciel n'analyse pas mais permet de recontextualiser le discours à tout moment permettant d'éviter des erreurs dues à une décontextualisation des propos des acteurs (Demazière & Dubar 2004, 19).

L'expérience de ces jeunes est un terrain de qualité pour le chercheur désireux d'appréhender les caractéristiques culturelles de la vie quotidienne des lycéens et de les comparer. La primauté et la centralité de l'école dans la vie quotidienne est-elle une caractéristique culturelle française ou est-ce le propre de l'expérience scolaire de tout lycéen ?

Ce travail se situe du point de vue de l'adolescent qui tente de donner du sens à son expérience, de comprendre, d'analyser ses actions (Ramos 2002). La démarche de sociologie compréhensive –dont Weber est le précurseur– adoptée par Rayou (1998, 1999, 2002), Dubet (1987, 1991, 1994 ; Dubet & Martuccelli 1996, 1998a), Kaufmann (1992, 1995, 1999, 2005) est ici une manière particulièrement pertinente d'appréhension de l'expérience de ces adolescents. Il s'agit d'une sociologie de la subjectivation et le seul accès à la subjectivité des adoles-

cents –seul matériau dont nous disposons– est l'auto-énonciation (Dubet 1994). Cette démarche compréhensive "s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus" (Kaufmann 2007, 26).

## Que disent les lycéens français de la place de l'école dans leur vie ?

### Avoir besoin de l'école pour vivre

Une des premières constatations de ces lycéens français et allemands concerne la place de l'école dans la vie quotidienne des adolescents : l'école en France est "à la première place" (Jenny, A), elle occupe "une grande partie de la vie" (Jenny, A ; les citations d'adolescents allemands sont traduites en français. Une majuscule, A ou F, allemand ou français, indique la langue après le nom). Les Allemands sont frappés de constater combien la vie quotidienne est structurée autour de l'école et du travail qui occupe une place centrale et quasi exclusive. Ils ont l'impression qu'en France "il y a quelque part comme un énorme poids sur les élèves" (Angela, A) : "Quand on ne travaille pas en France, quand on n'a pas de bonnes notes, en France on n'est rien" (Kristina, A). Les Allemands remarquent d'emblée cette dimension existentielle de l'expérience scolaire à laquelle ils ne sont pas habitués en Allemagne, l'école revêtant une tout autre signification. "Pour moi, l'école sert à préparer ma vie, à aller travailler, à ne pas être assujetti, mais aussi pour travailler pour quelqu'un. Et ici l'école... si on ne réussit pas à l'école on est sacrément... on est sacrément emmerdé" (Kristin, A). Un Français n'a pas le droit à l'échec. Une fois en France, ce que Sophia (F) appréciait en Allemagne, c'est qu'il n'y a pas "le besoin absolu d'études pour avoir une vie". Cette expression laisse supposer qu'en France il est tout à fait nécessaire et indispensable de réaliser des études. Les études permettent aux élèves d'exister.

Alors qu'"ici, sans bac, on peut rien faire" (Sophia, F), en Allemagne "on peut ne pas faire le bac parce que (...) y a toujours des moyens détournés d'arriver à quelque chose" (Sophia, F). Sophia estime qu'en France, "les études sont déterminantes pour le futur" tandis qu'elles semblent ne pas l'être en Allemagne. Il se joue en France, dans le présent de l'école, l'ensemble du futur de la vie de l'élève. L'école peut être une réelle obsession pour certains Français : "disons que je pourrais pas rester sans avoir cette chose-là [l'école] en tête. Je pense, c'est pas possible" (Isabelle, F). Isabelle estime être "dépendante de l'école" qui a un rôle protecteur, la préserve du malheur, de la "galère". Jouer avec l'école revient à jouer avec sa propre vie. Sans

l'école, la réussite de sa vie est compromise ; c'est un passage nécessaire pour réussir sa vie, pour être heureux. Les Français découvrent qu'en Allemagne les études sont moins essentielles que ce qu'ils connaissent en France, où elles en sont la condition sine qua non.

## Aliénation par l'école

Les Français travaillent, et ils travaillent beaucoup, cela occupe une grande partie de leur temps et bon nombre d'entre eux n'ont pas réellement d'alternative à ce travail intensif. Ainsi Évelyne (F) aime travailler et c'est pour elle "un passe-temps", elle trouve que "ce n'est pas si mal" de travailler. Même si elle se défend d'emblée de dire "qu'il faut travailler tout le temps", elle précise que "quand on réfléchit, il n'y a pas trop d'autres choses à faire que de... enfin... pas que de travailler, mais je veux dire on va passer notre vie à travailler". Pour Évelyne, il y a peu d'autres choses dans la vie que le travail puisqu'"on travaille toute notre vie".

Les Français découvrent en Allemagne des individus qui ont un autre rapport au travail : "Tout le monde peut pas comprendre (...) c'est, c'est pas du tout la même mentalité, on travaille, certes, mais on se laisse pas bouffer par le travail, et on se laisse pas non plus submerger par le travail" (Antoine, F). Français comme Allemands tentent de décrire cette différence considérable dans le rapport à l'école, comme le fait cette jeune allemande : "Ici [en France], toute la vie tourne autour de l'école. Et en Allemagne, certes l'école est importante... mais maintenant c'est pas non plus à ce point le... le point central de la vie. Oui ça tourne autour d'autre chose. Peut-être avoir plus de plaisir... on se rencontre souvent avec des amis l'après-midi, simplement parce qu'on a du temps" (Marlene, A).

La conséquence de ce rapport au travail différent constitue une des divergences fondamentales entre jeunes Français et jeunes Allemands participant au programme Voltaire : "en Allemagne ils ont une jeunesse" (Pierre, F). Différence qui révolte certains Allemands qui ne comprennent pas qu'il soit possible pour des jeunes de passer sa vie à l'école : "Avoir cours jusqu'à 19 heures ! Vraiment, ils n'ont rien de mieux à faire que de rester assis à l'école ? Là je me demande vraiment ce que c'est que la jeunesse quand on reste assis jusqu'à 18 heures à l'école. (...) Toute la jeunesse, c'est presque que l'école, ici" (Kristin, A). Ainsi, il est difficile pour les Français de faire autre chose que l'école, même si, paradoxalement, il arrive que ce soit l'école qui le leur demande : "C'est important aussi de faire autre chose que les cours. (...) Mais tous les profs ils nous disent 'Faites autre chose, faut vous aérer l'esprit' mais en même temps on n'a pas trop le temps de faire ça, ils nous donnent des devoirs donc forcément..." (Annie, F).

Et cette prédominance de l'école dans la vie de l'adolescent est complètement relayée au sein de la vie familiale : "Par exemple en France quand on voit la

famille, les questions c'est toujours 'Alors ça va bien à l'école ?' (Annie, F). Les Allemands ont constaté dès leur arrivée en France que la thématique principale des conversations est l'école : "Même sur le chemin de l'école on ne parle que de l'école. (...) Ils ne parlent pour ainsi dire jamais d'autre chose. Et je trouve ça dommage en fait. Que la jeunesse y passe à cause de l'école" (Kristin, A). De nombreuses conversations, aussi bien entre pairs pendant les pauses et la récréation que lors des dîners en famille, ont l'école et le travail scolaire pour objet. Pour cette population, les sociabilités et cultures juvéniles ne mettent pas fondamentalement à distance les injonctions scolaires, dans la mesure où leur vie extrascolaire est régulièrement organisée autour de la performance avec "la recherche de loisirs 'intelligents', comme les séjours linguistiques par exemple" (Dubet 1994, 207).

Pour plusieurs de ces lycéens français, le système scolaire en France apparaît désormais inhumain ou ne prenant pas la vie des adolescents en considération. Pour Sarah (F), une fois rentrée en France, elle trouve que les Allemands "ont une vie en dehors de l'école" : "À mon avis ils partent du principe que, bah, il y a pas que l'école dans la vie, et que faut bien aussi s'amuser de temps en temps", tandis qu'en France "je pense que c'est pas, que c'est pas humain". Certains Allemands considèrent les Français comme aliénés par le travail scolaire. Le rythme de travail enduré par les Français apparaît comme surhumain aux yeux de certains Allemands : "Ils travaillent jusqu'à deux heures du matin et hum... dorment ensuite cinq heures et ensuite ils doivent écrire leurs contrôles. Mais alors c'est fou ces contrôles ! C'est impossible de se le représenter. Quand je me... c'est-à-dire quand je me représente ça, je... ça me casserait. Je pense que je ne serais pas capable de tenir ce rythme" (Kristina, A).

Les lycéens que nous avons rencontrés correspondent à la première des quatre figures de l'expérience lycéenne développées par Dubet (1991) : celle de la *paideia*, du prolongement de la socialisation par la subjectivation. Ils se différencient de la deuxième figure, celle de l'aliénation lycéenne. En revanche, l'expérience d'immersion met au jour une tout autre réalité : tandis qu'ils estiment se construire comme sujets, ils découvrent combien ils sont aliénés par le système scolaire. Même si la première figure ne se confond pas avec la deuxième –les modalités d'aliénation sont radicalement différentes– une forme conséquente d'aliénation reste présente chez les "vrais lycéens". Ils parviennent à construire une subjectivité au sein de l'école, mais sont aliénés par les catégories scolaires et leur désir de réussite à laquelle une partie considérable de leur temps et de leur énergie est consacrée (parfois sans qu'ils sachent pourquoi). Après une immersion de six mois en Allemagne, ces élèves destinés à la réussite scolaire peuvent avoir l'impression que la vraie vie est ailleurs qu'à l'école, contrairement aux "vrais lycéens" n'ayant pas vécu d'expérience d'immersion à l'étranger qui vivent une continuité entre la vie scolaire et non scolaire (Dubet 2005, 329).

## L'école c'est la vie

L'importance accordée à l'école en France et le temps qu'elle occupe dans l'emploi du temps d'un adolescent sont estimés excessifs par plusieurs Allemands comme Angela (A) : "L'hiver, je suis... donc on arrive à l'école dans l'obscurité, on en ressort dans l'obscurité. C'était pour moi complètement in... inhabituel", c'est-à-dire qu'en France "le quotidien c'est l'école" (Angela, A). Le lycée est un engagement conséquent pour les élèves du fait qu'ils y sont toute la journée. Anne (F), une fois rentrée en France, précise que "pour moi, le plus important dans ma vie là, c'est le lycée". Anne (F) dit aimer aller au lycée, elle aime l'ambiance et le côté convivial. L'école fait partie intégrante de sa vie, elle dit ne pas pouvoir "renier le système français" parce que "ça fait tellement partie de ma vie que, enfin, pour le moment c'est ma vie. Donc euh... si je reniais ma vie, je peux pas renier ma vie !". Pour Anne, renier l'école en reviendrait à se renier elle-même.

L'école en France est vécue comme le centre de la vie des adolescents qui n'ont pas le temps de faire autre chose que de travailler dans leurs journées, contrairement à l'école en Allemagne qui s'apparente à une activité parmi d'autres : "Mais je pense que en Allemagne, l'école est quand même beaucoup plus vue comme... comme une activité que comme un devoir" (Fabrice, F). Plusieurs Allemands décrivent les heures de coucher de leur correspondant : 22h, 23h, 3h du matin, ce que Hans (A) estime être excessif : "pour certains, l'école c'est peut-être presque la vie". L'aspect central, presque "vital" de l'expérience scolaire et de la réussite scolaire observée chez les Français est une caractéristique de ces adolescents, "vrais lycéens" (Dubet 1991).

## Stress, pression, angoisse et réussite

Ces lycéens français sont stressés et angoissés par les résultats scolaires qui revêtent une importance considérable pour eux. En France, le travail paraît aux adolescents lié de près au sens de leur vie. Les enjeux existentiels sont tels que c'en est inquiétant : "Je pense que quand on pense tout le temps à une chose en se disant : 'Est-ce que j'ai bien fait' et tout ça, je pense que ça stresse énormément" (Perrine, F). Pour certains adolescents, la nécessité de la réussite prend une grande place dans leur vie, comme pour Marie qui se relève parfois la nuit pour travailler. Des Allemands dénoncent la situation scolaire en France comme difficilement supportable : "Il y a comme un énorme fardeau sur les... sur les élèves. (...) Ensuite, il y a encore les parents qui arrivent et disent (...): 'ils doivent être encore meilleurs'. Cette espèce de pression intérieure, ici c'est beaucoup plus lourde" (Angela, A). Des Français constatent que la stimulation au travail des Allemands est plus interne qu'externe. Le poids de l'institution est moins fort et la liberté de l'indi-

vidu renforcée : “Le stress, c’est eux qui se l’intensifient ou qui se le mettent ou qui se le mettent pas” (Lucie, F).

Les Français ont découvert des Allemands beaucoup moins stressés qu’eux par l’école. Ils sont ainsi capables de parler devant la classe lors d’un exposé en étant “décontractés”, ils sont décrits comme prenant les choses avec plus de recul, prenant le temps de vivre. Plusieurs facteurs responsables de ce faible stress en Allemagne sont évoqués : il y a moins de contrôles, les enseignants sont plus chaleureux, les notes ont moins d’importance, l’erreur est plus intégrée à la vie en Allemagne. Pour quelques Français, cette expérience d’une vie quotidienne avec moins de pression en Allemagne a été bienfaisante : “[En Allemagne] je ne ronger plus mes ongles, c’est un signe” (Anne F).

Ces élèves précisent qu’ils travaillent de façon intensive et qu’ils ne prennent pas le temps de prendre du recul sur leur travail, leur vie, leur orientation. Les Français ont peu de temps et d’espace pour exercer leur réflexivité sur leur vie. Ainsi, certains élèves, parce qu’ils réussissent, poursuivent leurs études par une classe préparatoire, obtiennent un concours dans une grande école, deviennent ingénieur sans même s’être posé la question de savoir si c’était ce qu’ils souhaitaient faire (Dubet & Martuccelli 1996, 244-246).

## Vivre le présent et se projeter dans l’avenir

En France, l’école semble n’avoir pour fonction principale que la préparation des études supérieures et de l’avenir. Le travail scolaire des adolescents allemands est moins associé à l’obtention d’une profession reconnue socialement que celui des adolescents français. L’école n’a pas, pour les adolescents allemands, uniquement un rôle de préparation des études après le Gymnasium et de l’avenir à long terme.

L’expérience des adolescents français en Allemagne est sous-tendue par deux logiques contradictoires : vivre l’instant présent et travailler pour préparer l’avenir. En France, c’est le travail scolaire qui structure le temps des adolescents en dehors de l’école. En Allemagne, le travail scolaire est un élément parmi d’autres qui structure le rapport au temps des adolescents. Le temps est fait pour être rentabilisé, investi pour miser sur l’avenir. Il ne s’écoule pas pour qu’on profite de la vie, mais pour qu’on en fasse quelque chose.

En France, les études ne sont pas faites pour “traîner” mais pour obtenir un diplôme, elles sont donc avant tout un passage nécessaire pour l’obtention d’un travail, plus qu’un moment de formation. Il est important de finir le plus vite et le mieux possible. L’objectif à atteindre prédomine sur la joie et le plaisir d’apprendre. Pour plusieurs de ces lycéens français, une année qui n’est pas sanctionnée par un diplôme est une année perdue.



## Hypothèses d'analyse du système scolaire français

### L'expérience scolaire de ces "vrais lycéens" peut éclairer l'expérience scolaire d'autres lycéens français

Désormais, l'article se décentre de l'expérience scolaire des lycéens participant au programme Voltaire vers l'éclairage particulier que l'analyse comparée des expériences scolaires française et allemande effectuée par les adolescents apporte sur celle de tous les lycéens. Ce détour par l'Allemagne et la comparaison amène des éléments de compréhension de la primauté et de la centralité de l'école dans la vie quotidienne des lycéens français.

Il ne s'agit pas non plus de proposer une analyse des systèmes scolaires dans la mesure où ils ne sont pas étudiés dans leur ensemble : ni l'expérience d'autres acteurs (enseignants, assistants d'éducation, chef d'établissement) ni les programmes scolaires ou les bulletins officiels ni la vie d'une classe dans la durée ni les performances des élèves, etc., n'ont été examinés. Les entretiens avec les adolescents et l'analyse de leur expérience scolaire donnent une image des systèmes scolaires qui est mise en parallèle avec des éléments de littérature.

Cette démarche originale, partant de l'expérience des adolescents pour proposer des hypothèses sur la primauté et la centralité du système scolaire français dans la vie des lycéens, comporte des limites dans la mesure où elle n'a pas été menée de façon exhaustive. Par ailleurs, elle comporte une dimension artificielle : en passant de l'analyse comparée des expériences scolaires au système scolaire, nous isolons les résultats du terrain qui les a produits.

Cependant, à partir de l'analyse de l'expérience sociale, il est possible d'appréhender certaines des logiques du système, les "faits sociaux [pouvant] être atteints par le biais des acteurs et de leur expérience" (Dubet 1994, 110). Le passage de l'expérience des acteurs à des éléments des systèmes est un exercice inhérent à l'analyse sociologique de l'expérience sociale, dans la mesure où "les éléments simples qui composent l'expérience sociale n'appartiennent pas à l'acteur mais lui sont donnés, lui préexistent ou lui sont imposés à travers une culture, des rapports sociaux, des contraintes de situation ou de domination" (Dubet 1994, 135).

### Fonction symbolique de l'école

Les expériences extrascolaires ont une place conséquente dans la construction de l'expérience scolaire allemande et une place secondaire en France où c'est à l'école, et à l'école seulement, qu'on apprend, c'est-à-dire dans l'espace

d'éducation formelle (Brougère & Bézille 2007) : seuls les apprentissages scolaires sont vraiment valorisés. Comme seule l'école est réellement habilitée à permettre à l'enfant d'apprendre, cela a des répercussions sur sa vie, la place qu'occupent ses loisirs et son rapport à l'école. Les Allemands, lorsqu'ils côtoient les Français et expérimentent leur mode de vie, ont l'impression qu'en France l'école c'est la vie et que la vie c'est l'école. Il se joue quelque chose de tout à fait primordial pour les adolescents au sein de l'école, où la réussite à l'école touche à la réussite de sa vie.

L'expérience scolaire a une place prépondérante par rapport aux autres dimensions de l'expérience sociale de l'adolescent. Sa dimension existentielle n'est pas à évincer de l'analyse sociologique : "les dimensions existentielles sont de plus en plus un élément indispensable de toute analyse sociologique" (Martuccelli 2007, 74), même si cela ne suppose pas "d'abandonner le propre du regard sociologique" (74). Il faut donc tenter d'avoir "un regard capable de rendre chaque fois compte sociologiquement de phénomènes qui, tout en s'éprouvant comme étant profondément 'intimes', 'subjectifs', 'existentiels', sont en fait partie prenante et croissante de la vie sociale" (74).

C'est pour "avoir un bon métier et donc un bon avenir et une belle vie" (Charlot, Bautier & Rochex 2000, 72) que l'élève va à l'école, c'est-à-dire que l'école ne vaut pas "pour elle-même, mais parce qu'elle constitue un bon placement à long terme" (Rayou 1998, 68). En France, l'école s'est imposée comme ce qui permet à l'individu de réussir sa vie. L'institution éducative a une portée symbolique essentielle pour les individus. L'école porte en elle une dimension "sacrée" (Dubet 2002) constatée dans la façon dont les Français investissent les diplômes délivrés par l'école d'un certain pouvoir, contrairement au système culturel allemand qui accorde plus d'importance à l'authenticité de l'expérience (Dumont 1991) qu'au diplôme, au papier ou à l'officiel. L'école n'a pas "seulement pour tâche d'apprendre à lire, à écrire et à compter à tous les petits Français" (Dubet & Martuccelli 1998a, 148), sa fonction symbolique est déterminante, c'est elle qui a pour mission de leur permettre de réussir leur vie.

L'adolescent intègre, par le discours des enseignants, des élèves, des parents (quant aux notes, au chômage, à la réussite, etc.), que l'école est nécessaire à une vie plus heureuse. La performativité de l'école est très forte, le discours et la représentation sont effectifs dans la vie de l'adolescent, les paroles de l'école ont valeur d'acte (Wulf & Fischer-Lichte 2004, Wulf 1998). Les rituels ont un rôle important dans la pérennité et la reproduction de l'école (Wulf & Zirfas 2001). À travers les rituels, "ce que l'enfant ou l'adolescent apprend à l'école, (...) c'est d'abord l'école elle-même" (Delory-Momberger 2005). Ce que l'adolescent apprend avant tout est que l'école est indispensable dans sa vie.

## **En France, l'école est un "sanctuaire" (Dubet 2002, 25-26) à l'abri de la vraie vie**

La comparaison avec l'Allemagne met en lumière combien l'école en France "est hors du monde, elle est moralement unie, c'est un sanctuaire à l'abri des divisions de la vie sociale" (Dubet 2002, 25-26). La vie de l'adolescent reste à la grille du lycée, elle n'a pas lieu d'être au sein de l'institution éducative où les enseignants n'ont pas à jouer un rôle d'accompagnement de l'adolescent. L'école est le lieu de transmission de la connaissance, elle n'est pas un lieu de vie ; en témoigne la difficulté dans les lycées de faire vivre ces "lieux de vie", le café en face du lycée étant régulièrement préféré à ces espaces (Rayou 2000, 266) – même s'il s'agit d'un endroit où la vie des lycéens se joue.

Ainsi, l'école, première et centrale dans la vie des lycéens et leur permettant de réussir leur vie, est paradoxalement opposée à la vraie vie dont elle ne fait pas partie. Il existe une disjonction entre la vie scolaire et ses connaissances d'une part, la vie quotidienne avec ses connaissances émotionnelles, cognitives et ses intuitions (Bertrand 1999) d'autre part. Dans le discours des adolescents français, cette dichotomie entre vie scolaire et vraie vie se constate (Rayou 1998). La question posée par Dubet & Martuccelli (1996, 242) "peut-on 'grandir' dans la vie tout en étant pris dans l'organisation scolaire ?" peut résumer l'interrogation des adolescents allemands lors de leur immersion en France. Paradoxalement, l'école en France marque l'adolescent et ne lui permet pas de vivre de façon autonome en dehors de l'enceinte du lycée.

## **Valeurs éducatives et dimension de l'intégration du système (Dubet 1994)**

En France, les valeurs explicites auxquelles le système éducatif fait référence, telles que la laïcité ou l'égalité, "fortement liées au projet républicain d'intégration, de cohésion nationale et d'arrachement aux particularismes" (Malet 2005, 15), orientent les finalités éducatives (Leclercq 1994, 59). Mais un autre type de valeurs oriente également les finalités éducatives et les modalités pédagogiques, plus implicites, très intégrées et intériorisées par les élèves, sous-tendant leur discours, qui pourraient être formulées ainsi (Wallenhorst 2006) :

- un travail authentique (donc une réussite scolaire) est difficile, nécessite des efforts et fait souffrir ;
- l'école (et la réussite scolaire) revêt une importance centrale pour l'ensemble de la vie de l'adolescent, elle est ce qui lui permettra d'être heureux.

Ces deux valeurs constituent le cœur de ce que les adolescents français ont intégré du système scolaire. Ainsi, ce qui permettra aux adolescents d'être heu-

reux ne se fait pas sans souffrance et c'est parce que l'expérience scolaire est douloureuse et difficile qu'elle est véritable, authentique. Les Français ne peuvent concevoir une expérience scolaire simple et heureuse qui leur permette de réussir dans la vie.

Le sens que l'adolescent attribue à son expérience scolaire est en lien avec le sens de son existence. L'adolescent appréhende la réussite scolaire comme le moyen dont il dispose pour que son existence ne soit pas gâchée, pour que sa vie soit réussie. L'adolescent estime qu'une réussite scolaire entraîne une réussite professionnelle et sociale, lui permettant d'être heureux ou de réussir sa vie. Par ailleurs, le discours des adolescents français est fortement teinté de la méritocratie française et ceux-ci ont intégré que le résultat scolaire dépend du travail fourni (Dubet 1997). Il semblerait même que la vie future de ces adolescents dépende du travail fourni durant leur scolarité, expliquant ainsi en partie un conflit entre le désir de vivre avec légèreté, de s'amuser et profiter de leur jeunesse et le désir de réussir brillamment leurs études, dont leur vie dépend.

De la même façon, quelques "valeurs éducatives" relativement centrales correspondant à la dimension de l'intégration du système scolaire peuvent être extraites du discours des adolescents allemands. La remarque d'un adolescent est caractéristique de ce qui empêche certains d'entre eux d'accepter le fonctionnement du système éducatif français : "Ils prennent beaucoup de temps pour leurs devoirs, c'est bien, mais je trouve qu'on ne doit pas exagérer parce qu'il faut quand même vivre. Et ça, ils s'en occupent moins. Ils oublient qu'ils vivent" (Beate, A). Les valeurs éducatives intégrées par les adolescents allemands et qui sous-tendent leur discours pourraient être formulées ainsi :

- l'école est une partie de la vie : une vie équilibrée ne se compose pas uniquement des apprentissages scolaires ; il est parfois essentiel de vivre l'instant présent.
- l'école n'est pas la seule instance permettant d'accéder à une réussite professionnelle et sociale.

NB : on constate par ailleurs qu'en Allemagne les professions manuelles sont socialement plus valorisées : l'écart des salaires entre les ingénieurs et les techniciens y est inférieur à la France.

L'importance de la portée symbolique de l'institution éducative pour les élèves et les différences franco-allemandes est évidente. La dimension existentielle investie par les élèves à l'école pourrait être rapprochée de la notion de salut. Une des différences dans l'histoire institutionnelle des systèmes éducatifs français et allemands consiste dans le poids respectif de l'Église catholique et des Églises protestantes (avec la Réforme en Allemagne). De même que l'Église catholique est source de salut pour les fidèles –ce que rejettent radicalement les protestants– l'école est source de salut pour les élèves. L'institution pèse dans le système éducatif français comme dans l'Église catholique. Pour les Allemands, ce ne sont ni l'institution (et les diplômes qu'elle délivre) ni les œuvres qui sont

sources de salut, mais l'intériorité, la formation de soi, la "Bildung" (concept intraduisible, il évoque en français un idéal d'éducation de soi, de formation de soi, de transformation de soi, de culture de soi ou encore de développement et de perfectionnement de soi). Ainsi, ce n'est pas réussir à l'école qui permettra d'être heureux plus tard, mais cultiver son intériorité, la formation de soi ayant lieu tout au long de la vie et dans différents types d'espaces formels, informels et non formels de développement d'apprentissage (Wallenhorst 2006).

Le bonheur espéré à l'issue du parcours scolaire auquel les élèves rencontrés font allusion ne peut pas être assimilé à une définition scolaire du bonheur issu de la philosophie des Lumières (tel que le modèle de la maîtrise de soi par l'acquisition d'une conscience critique fondée sur la Raison). Il semblerait que ce soit davantage à un bonheur social auquel les élèves font référence (avoir un travail, une famille, une maison), voire existentiel : c'est le doute sur sa propre valeur qui sous-tend la mise au travail de nombreux élèves qui attendent des verdicts scolaires une réponse à leur interrogation. Ces derniers gouverneront leur destin social. Mais c'est d'abord à l'interrogation sur sa valeur que l'école répond.

## Conclusion

**S**i cet article tente de dégager les grandes caractéristiques de l'expérience scolaire de ces élèves, la diversité des expériences scolaires entendue à travers l'ensemble des entretiens réalisés n'est pas rapportée ici.

La comparaison des expériences scolaires française et allemande sur la primauté et la centralité de l'école dans la vie des lycéens permet au sociologue de renouveler son regard sur leur vie quotidienne, d'une part, et sur le système scolaire français, d'autre part, qui, grâce au discours réflexif des adolescents, apparaît parfois de façon brute. Dans cette recherche, le discours des jeunes sur l'école permet de rompre avec l'évidence des logiques scolaires françaises. En même temps, ces jeunes, tout en soulignant les limites du système scolaire français –voire ses absurdités–, montrent que, pris par le système, ils ne peuvent réellement s'affranchir de ses logiques (Wallenhorst 2008).

Plusieurs facteurs sont particulièrement importants dans la réflexivité de ces lycéens. Tout d'abord, il s'agit de "vrais lycéens" (Dubet 1991) qui sont à même, au nom des savoirs, de se détacher des savoirs scolaires (Dubet & Martuccelli 1996, 267). Ensuite deux dimensions distinctes dans l'expérience d'immersion de ces adolescents sont perceptibles : l'expérience interculturelle et la confrontation à l'altérité d'une part, mais aussi la longue immersion dans un système scolaire étranger d'autre part. Comme les autres étrangers, ils vivent leur quotidien, ils éprouvent leur expérience. Ils ont fait l'expérience d'une autre expérience. Ces deux dimensions de l'immersion sont de puissants stimulateurs de la réflexivité.

Enfin, ces adolescents ont réalisé une expérience interculturelle solitaire avec un statut d'étranger dans une famille d'accueil durant six mois et ont reçu une personne d'une autre nationalité (leur correspondant), durant six mois après leur propre séjour, avec qui ils ont continué de partager leur angle de vue sur le monde. Ces caractéristiques de l'expérience de ces adolescents expliquent pourquoi la réflexivité observée n'a rien de "creux" ni de "réflexe" comme celle constatée par Martuccelli chez certaines des personnes interrogées dans sa recherche. Celle des adolescents ayant participé au programme Voltaire n'est pas un simple "bavardage éclairé sur soi" (Martuccelli 2006, 349), mais bien en un retour réflexif sur leurs actions comme sur celles des étrangers dont ils ont fait l'expérience.

Ce travail permet d'explorer la façon dont l'interculturel peut être un moyen d'accès à des données, il est utilisé ici comme un révélateur de l'expérience scolaire. L'exacerbation de la réflexivité de jeunes ayant vécu dans deux systèmes éducatifs pourrait être davantage utilisée comme un moyen d'approfondissement de la vie quotidienne des lycéens. La dimension culturelle est perceptible chez les adolescents français et allemands, dans leurs expériences scolaires, les systèmes scolaires, ainsi que les sociétés française et allemande. Les individus français et allemands comportent des différences fondamentales, dues à un autre travail de l'acteur sur lui-même, en raison de systèmes scolaires qui reposent sur des conceptions éducatives radicalement divergentes qui se sont développées et mises en place au cours de l'histoire sociale des deux pays.

## Références bibliographiques

- BERTRAND Y. 1999 Expérience et éducation, in Houssaye J. dir. *Éducation et philosophie*, Paris, ESF
- BROUGÈRE G. & COLIN L. 2006 "L'expérience d'immersion en Allemagne", in Brougère G., Colin L., Merckens H., Kaufmann K., Nicklas H., Perrefort M. & Saupé V. 2006 *L'immersion dans la culture et la langue de l'autre, Texte de travail-23*, OFAJ, 66-79
- BROUGÈRE G. & BEZILLE H. 2007 "De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation", *Revue française de pédagogie-158*, 117-160
- CHARLOT B., BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. 2000 *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Bordas
- DELORY-MOMBERGER C. 2005 "Espaces et figures de la ritualisation scolaire", *Ermès, Rituels-43*, 79-85
- DEMAZIÈRE D. & DUBAR C. 2004 *Analyser les entretiens biographiques*, Laval, Presses de l'université Laval
- DUBET F. 1987 *La galère : jeunes en survie*, Paris, Fayard
- DUBET F. 1991 *Les lycéens*, Paris, Seuil
- DUBET F. 1994 *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil
- DUBET F. 1997 Le travail comme équivalent démocratique du jugement scolaire, in Ion J. & Peroni M. dir. *Engagement public et exposition de la personne*, Paris, L'Aube, 13-21

- DUBET F. 2002 *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.
- DUBET F. 2005 "Les épreuves et les enjeux de la culture scolaire", in Jacquet-Francillon F. & Kambouchner D. dir. *La crise de la culture scolaire*, Paris, PUF, 319-330
- DUBET F. & MARTUCCELLI D. 1996 *À l'école ! Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil
- DUBET F. & MARTUCCELLI D. 1998a *Dans quelle société vivons-nous ?*, Paris, Seuil
- DUMONT L. 1991 *L'idéologie allemande*, Paris, Gallimard
- GALLAND O. 2009 *Les jeunes Français ont-ils raison d'avoir peur ?*, Paris, Armand Colin
- KAUFMANN J.-C. 1992 *La trame conjugale, analyse du couple par son linge*, Paris, Nathan
- KAUFMANN J.-C. 1995 *Corps de femmes, regards d'hommes*, Paris, Nathan
- KAUFMANN J.-C. 1999 *La femme seule et le Prince charmant. Enquête sur la vie en solo*, Paris, Nathan
- KAUFMANN J.-C. 2005 *Casseroles, amour et crises. Ce que cuisiner veut dire*, Paris, Armand Colin
- KAUFMANN J.-C. 2007 *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin
- LECLERCQ J.-M. 1994 "Intuitions et comparaisons", *Revue internationale d'éducation Sèvres, Approches comparatives en éducation-1*, 57-61
- MALET R. 2005 Les transformations de l'école et du métier d'enseignant à l'épreuve des contextes, in Malet R. & Brisard E. dir. *Modernisation de l'école et contextes culturels*, Paris, L'Harmattan, 15-28
- MARTUCCELLI D. 2006 *Forgé par l'épreuve*, Paris, Armand Colin
- MARTUCCELLI D. 2007, "La sociologie aux temps de l'individu ?" *Interrogations ?*, *Revue pluridisciplinaire en science de l'homme et de la société. L'individualité, objet problématique des sciences humaines et sociales-5*, 65-84, <<http://www.revue-interrogations.org>> consulté le 8 février 2010
- RAMOS E. 2002 *Rester enfant, devenir adulte*, Paris, L'Harmattan
- RAYOU P. 1998, *La cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan.
- RAYOU P. 1999, *La grande école, approche sociologique des compétences enfantines*, Paris, PUF.
- RAYOU P. 2000, "La citoyenneté lycéenne et étudiante", in van Zanten A 2000 *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte et Syros, 263-270
- RAYOU P. 2002 *La "dissert de philo"*, *Sociologie d'une épreuve scolaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes
- WALLENHORST N. 2006 L'école en France et en Allemagne, comparaison d'expériences scolaires, in Groux D., Helmchen J., Flitner E. dir. *L'école comparée, Regards croisés franco-allemands*, Paris, L'Harmattan, 449-466
- WALLENHORST N. 2008 *Des lycéens entre la France et l'Allemagne : comparer des expériences scolaires*, Thèse de doctorat en cotutelle, Université Paris 13, Freie Universität (Berlin), soutenue publiquement le 2 octobre 2008
- WULF C. 1998 Mimesis in Gesten und Ritualen, in Fischer-Lichte E., Kolesch D. Hrsg. *Paragrana, Kulturen des Performativen*, Band 7, Heft 1
- WULF C. & FISCHER-LICHTE E. 2004 *Paragrana, Praktiken des Performativen*, Band 13, Heft 1
- WULF C. & ZIRFAS J. 2001 "Die performative Bildung von Gemeinschaften", *Paragrana, Theorien des Performativen*, Band 10, Heft 1