

Extrait de

Christine Delory-Momberger, *Biographe et éducation. Figures de l'individu-projet*, Paris, Anthropos, 2003, pp. 93-128.

Chapitre V

Ecole, savoir et figure de soi

L'activité principale de tout être humain, où qu'il soit, consiste à donner une signification à ses rencontres avec le monde.

Jerome S. Bruner

L'école représente, pour chaque génération, une période de dix à quinze années qui, pour beaucoup, se prolongent dans des études universitaires. Dans la vie de l'individu, l'école accompagne les expériences successives d'âges aussi différents que l'enfance, la première adolescence, la grande adolescence, et pour certains la jeune maturité. Parmi toutes les périodes de la vie et parmi tous les espaces sociaux, le temps et le lieu de l'école se distinguent par une double spécificité : jamais au cours de sa vie, l'individu ne subit autant de transformations physiques et psychiques, dont chacune représente à des degrés divers des chocs biographiques. Et jamais plus, au cours de sa vie, il ne lui sera demandé d'initier des apprentissages aussi divers et de s'approprier des savoirs aussi nombreux. Enfin, en tant que premier espace de socialisation secondaire, l'école représente une des principales mises à l'épreuve du monde social et culturel originel et du système de représentations dont il est porteur. La conjonction, dans le temps et dans l'espace de l'école, de la formation physique, psychique, intellectuelle, mais aussi relationnelle et sociale, fait de l'école un creuset d'expériences dans la construction de la biographie personnelle et des représentations qui l'accompagnent.

Comment les élèves vivent-ils l'expérience de l'école ? Comment investissent-ils le domaine propre d'activité et de production de l'institution scolaire, la transmission-appropriation des savoirs ? Comment rencontrent-ils le monde social et culturel de l'école, quel sens et quelle forme lui donnent-ils dans leur histoire de socialisation et dans leurs figurations d'eux-mêmes ?

L'expérience première que font les élèves de l'école se définit par opposition : l'école est un espace social où l'enfant ou l'adolescent n'est pas dans sa famille, où il doit "vivre" avec des enfants ou adolescents qui ne sont pas ses frères et soeurs et avec des adultes qui ne sont pas ses parents. L'école vient s'inscrire en "tiers" au sein d'un jeu originel d'échanges et d'identifications du "même" au "même" et y apporter la présence et l'expérience de "l'autre". Cette expérience du "tiers", l'école la fait connaître dans le cadre d'un espace social "commun", dont les règles, au contraire de celles du milieu familial, sont instituées de l'extérieur et s'appliquent (idéalement) à tous de la même façon. Et elle spécifie cette expérience du "tiers commun" dans ce qui constitue sa raison sociale, la transmission de savoirs "communs", reconnus au-delà d'une sphère familiale ou locale, qui sont les savoirs institués et objectivés d'une société et d'une culture¹. L'altérité et la communauté institutionnellement réglée de l'espace social et des savoirs sont ainsi les formes premières d'une expérience qui consiste d'abord à "quitter" ses parents, sa famille, ses attaches locales et d'origine et à sortir des savoirs "privés" de l'enfance et du cercle familial. De la petite enfance à l'adolescence, l'expérience de l'école comme "tiers commun" évolue, prend des formes (identification, distanciation, objectivation) et investit des "objets" (personnes, comportements, savoirs) nouveaux, mais à tous les âges elle représente une *délocalisation* des appartenances, des identités, des savoirs d'origine ou de proximité et l'*intégration* à un espace *public* de règles sociales, de comportements codifiés et de savoirs objectivés.

La façon dont les élèves vivent, se représentent et font signifier l'école et ce qu'ils y font ne peut manquer de rencontrer, sous des angles et sur des modes divers, la façon dont ils se racontent eux-mêmes et ce qu'ils se racontent sur eux-mêmes. Cette "rencontre" prend plusieurs aspects complémentaires : d'une part, l'école, en tant que milieu social organisé et spécifié dans ses tâches et ses fonctions, entre en relation avec une histoire individuelle qui a son origine avant elle et qui se poursuit après elle, histoire qui se décline en un faisceau de déterminations, de représentations, de projections collectives et individuelles ; d'autre part, l'école est elle-même *porteuse d'histoire* : composante de l'histoire présente des élèves, elle est aussi composante de leur histoire à venir et vient interférer, par la sélection qu'elle opère, les orientations qu'elle détermine, les modèles de parcours et de finalisation qu'elle propose, dans les attentes et les projets des élèves et de leurs familles ; enfin, dans son activité propre

¹"La scolarisation va pousser l'enfant à substituer à ses objets privés de savoir des objets du savoir commun qui valent, dans sa société, par leur institution sociale et, en tout premier lieu, par l'institution scolaire." N. Mosconi, "Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique" in N. Mosconi, J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 2000, p. 101.

de transmission-acquisition de savoirs, l'école définit entre les individus qu'elle réunit, adultes et non-adultes, des positions et des rôles spécifiés par l'accomplissement de tâches spécifiques d'enseignement-apprentissage faisant l'objet d'évaluation en termes de réussite ou d'échec. Sous ces différents aspects qui composent l'expérience subjective des élèves, l'école est au centre de multiples jeux de représentations dans la manière dont les élèves construisent pour eux-mêmes et pour les autres leur histoire et leur devenir. Quel que soit le degré d'adhésion et d'intégration qu'ils montrent à son endroit, le système scolaire apparaît ainsi pour les élèves comme un lieu fort de biographisation, à la fois par la place et le sens qu'ils donnent à l'école dans leurs constructions biographiques et par les modèles de biographisation auxquels l'école les confronte pour le présent de leur vie d'élèves comme pour le futur de leur vie d'adultes.

Monde-de-vie et culture scolaire

Le monde-de-vie comme structure d'expérience et de connaissance

L'école représente pour les enfants et les adolescents l'expérience d'une mise à l'épreuve du monde-de-vie qu'ils ont construit dans la phase de leur première socialisation et de leurs premières identifications. La notion de *monde-de-vie* (*Lebenswelt*) a été développée par le sociologue allemand Alfred Schütz² pour comprendre la manière dont les individus, à tous les âges de leur existence, interprètent et construisent leurs expériences. Les structures du monde-de-vie élaboré dans la première enfance sont cependant les plus prégnantes et c'est dans le rapport à ces structures premières que les individus situent les expériences de socialisation secondaire qu'ils connaissent au cours de leur existence³. L'enfant naît dans un monde physique et social qui lui préexiste, qui s'impose à lui à travers la famille qui lui est donnée, les figures de ses parents et de ses frères et soeurs, l'entourage physique et humain dans lequel il vit. Ce monde qu'il n'a pas choisi est pour lui le seul monde concevable, le monde de l'évidence et de la "réalité". La socialisation primaire désigne l'installation progressive de

²Les travaux d'Alfred Schütz sur les structures du monde-de-vie ont été repris par Thomas Luckmann et publiés en deux volumes (1975 pour le premier volume et 1984 pour le second) : A. Schütz, T. Luckmann, *Strukturen der Lebenswelt*, Frankfurt / Main, Suhrkamp. Cf. en français une réunion de textes de A. Schütz parue sous le titre *Le Chercheur et le quotidien*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1987. L'oeuvre de Schütz inspire pour une large part le livre de P. Berger et T. Luckmann, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1994.

³ "La socialisation primaire est la première socialisation que l'individu connaît dans son enfance, et grâce à laquelle il devient un membre de la société. La socialisation secondaire consiste en tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans des nouveaux secteurs du monde objectif de sa société." P. Berger et T. Luckmann, *op. cit.*, p. 179.

l'enfant comme membre de cette société originelle, fortement articulée sur les figures et les identifications parentales. En intériorisant les règles d'agir et de penser, les comportements et les attitudes, les savoirs et les savoir-faire de son milieu d'origine, l'enfant s'incorpore le monde historique, social, culturel dans lequel il est né et qu'il partage avec d'autres comme étant le monde de "la vie de tous les jours" (*Alltagswelt*). C'est sur ce "monde de la vie quotidienne", tel qu'il est interprété et compris de manière intersubjective⁴, que se construit le *monde-de-vie*. Le *monde-de-vie* ne désigne pas seulement l'ensemble des conditions objectivables de tous ordres qui composent l'environnement physique, social, culturel des individus, il désigne *ce* monde dans lequel ils vivent et dont ils ont incorporé les règles, les habitus, les valeurs symboliques, comme la *structure d'expérience et de connaissance* qui leur permet d'interpréter les événements et les situations auxquels ils sont confrontés et d'appréhender ce qui leur est inconnu.

En tant que structure d'expérience et de connaissance, le monde-de-vie est décrit par A. Schütz comme "*une réserve préorganisée de connaissances que [l'homme] a à sa disposition à n'importe quel moment de son existence*"⁵. Les savoirs qui constituent la réserve de connaissances disponibles sont de divers ordres (objectivés, procéduraux, comportementaux) et ne sont pas tous présents de la même façon à la conscience ; ils sont disponibles, c'est-à-dire mobilisables pour répondre à telle action ou à telle situation. La réserve de connaissances disponibles n'est pas construite exclusivement sur la base d'expériences vécues personnellement et originairement. La plus grande part des connaissances disponibles ont leur origine dans le social et sont transmises sous formes de règles de comportement et de savoirs procéduraux ou objectivés par les adultes socialisateurs que sont au premier chef les parents et les enseignants, mais aussi sous forme de modèles de socialisation par les médiations du social que constituent les moyens d'information et de communication ou les modes d'expression culturelle et artistique d'une époque et d'une société. L'institution scolaire, avec son organisation et ses règlements, ses personnels spécialisés, ses objectifs d'instruction et d'éducation, ses programmes de savoir, ses moyens et ses méthodes d'enseignement-apprentissage, représente un des lieux principaux de cette médiation du social.

⁴ "L'expression "monde de la vie quotidienne" recouvre le monde intersubjectif qui existait bien avant que nous soyons nés, le monde que d'autres, nos prédécesseurs, ont expérimenté et interprété comme un monde organisé. Il est maintenant donné à notre expérience et à notre interprétation. Toute interprétation est fondée sur une réserve d'expériences antérieures, qui sont nos propres expériences et celles transmises par nos parents et nos professeurs. Elles fonctionnent comme un cadre de référence sous la forme d'une "connaissance disponible." A. Schütz, *Le Chercheur et le quotidien*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1987, p. 105.

⁵ A. Schütz, *op. cit.*, p. 201.

La réserve de connaissances disponibles ne consiste pas en une simple addition de savoirs isolés cumulés au hasard de l'existence : d'une part, elle se compose de savoirs *typicalisés* fondés sur un degré élevé de généralisation⁶ et, d'autre part, ces savoirs sont organisés entre eux sous la forme d'un système de références et composent une structure de connaissance. C'est à partir des savoirs *typicalisés* et de la structure qui caractérisent leur réserve de connaissances disponibles que les individus sont capables de catégoriser et d'intégrer (ou non) ce qu'ils perçoivent et ce qui leur arrive, d'accueillir et de reconnaître l'expérience comme "familiale", "identique", "analogue", "nouvelle", "étrangère", etc., - et de vivre le monde de la vie quotidienne comme un monde ordonné et structuré : "*Le monde est expérimenté dès le début, non pas comme "une confusion chatoyante et bourdonnante" de données sensorielles, ni comme une collection d'objets individuels isolés sans relation les uns avec les autres qui pourraient être sortis de leur contexte, mais bien comme une structuration distribuée en types et en relations typiques entre les types.*"⁷ La réserve de connaissances disponibles ne reste pas identique à elle-même, elle est prise dans un flux continu d'expériences qui en modifient à la fois l'étendue et la structure et en sollicitent diversement la configuration. Elle a par conséquent sa propre histoire, articulée sur la biographie et sur la succession et la singularité des expériences directes ou médiates des trajectoires individuelles.

La réserve de connaissances disponibles construit et objective le monde (monde extérieur et monde de l'expérience) selon des codes et des langages : au premier rang d'entre eux, la langue telle qu'elle est parlée (et écrite) dans ses composantes phonologiques, lexicales, syntaxiques, discursives, dans son degré relatif d'élaboration, de diversification et de productivité ; mais aussi d'autres systèmes de codification et de symbolisation, qui vont des valeurs symboliques et des significations prêtées à telle "façon d'être" (de marcher, de s'habiller, d'entrer en relation, de parler, etc.) aux représentations sociales et culturelles qui imprègnent tous les domaines de la vie quotidienne. A l'articulation de ces codes discursifs et de ces représentations, nous retiendrons en particulier les scripts d'action, les scénarios et les schèmes d'existence intégrés à la structure de connaissance du monde-de-vie. C'est sur la base de cette réserve première de codes et de modèles narratifs que les individus interprètent et construisent leurs expériences et leur parcours biographiques, ajustent et intègrent d'autres figures biographiques, transforment (ou reproduisent à l'identique) des schémas hérités,

⁶ " ... toutes les formes de reconnaissance et d'identification, même celle des objets réels du monde extérieur, sont basées sur la connaissance généralisée des types de ces objets ou sur la manière typique dont ils se manifestent." A. Schütz, *op.cit.*, p. 205.

⁷ A. Schütz, *op.cit.*, p. 206. Le monde comme "confusion chatoyante et bourdonnante" est une citation de William James.

anticipent leur devenir de façon prévisible ou le projettent sur le mode du “rêve”. Et c’est également sur la base de ces figures narratives disponibles qu’ils lisent et “comprennent” le monde des autres, proches et lointains, la distance se mesurant ici à la plus ou moins grande proximité des cadres de référence et à leur capacité herméneutique à appréhender des constructions biographiques nouvelles⁸.

Culture de l’école et socialisation

Dans l’expérience que les enfants et les adolescents font de l’école, les signes et les discours selon lesquels se dit et se lit le monde constituent un des premiers champs de confrontation entre le *monde-de-vie* originaire et la culture scolaire. L’école est en effet par excellence un lieu de production de signes et de discours : tout ce qui est enseigné, appris, évalué à l’école l’est par des signes et des discours. René La Borderie⁹, avec les spécialistes des sciences cognitives, fait remarquer combien des expressions comme *matière d’enseignement* ou *transmission des connaissances* sont inappropriées : les enseignants n’enseignent pas une matière et ne transmettent pas des connaissances, ils transmettent des signes organisés en discours qui relèvent de registres scientifiques et didactiques et qui, pour être constitués en connaissances, doivent faire l’objet d’une interprétation et d’une intégration dans les systèmes de connaissances antérieurs des élèves (qui ne sont pas identiques entre eux, qui sont différents de celui de l’enseignant et qui ne reproduisent pas le système objectivé et formalisé du domaine de savoir concerné)¹⁰. De la même façon, les élèves sont évalués sur leurs connaissances à partir des discours qu’ils produisent dans des types de travaux (rédaction, résumé, dissertation, problème, commentaire de texte, analyse de documents) qui ont leurs règles de fonctionnement discursif et qui s’inscrivent dans une culture scolaire codifiée. Même des disciplines dont les savoirs de référence se manifestent dans des faire ou des modes d’expression autres que linguistiques, comme l’éducation physique et sportive, la technologie ou les arts plastiques, donnent lieu à verbalisation et à commentaires, parce que les “productions” correspondant à ces disciplines n’ont pas valeur en elles-mêmes mais comme moments et illustrations d’un parcours didactique. Autant que des “savoirs” ou des

⁸ Cf. le chapitre II et le développement consacré à l’*hétérobiographie*.

⁹ R. La Borderie, *Le Métier d’élève*, Paris, Hachette, 1991.

¹⁰ Il règne un certain flou notionnel dans l’usage qui est fait des termes “savoir” et “connaissance”. Si le respect des traductions et les expressions consacrées ne rendaient la chose quelquefois difficile, nous nous rallierions volontiers à la position suivante : le savoir est ce qu’une société reconnaît de façon instituée, ce que la science établit et que l’école enseigne ; la “connaissance” est à la fois le processus par lequel l’individu s’approprie des savoirs et le produit de cette appropriation comme composante du système de connaissances individuel.

”savoir-faire”, les élèves doivent intégrer les types de discours sous lesquels ces savoirs et savoir-faire se manifestent et que l’histoire et la tradition scolaires ont progressivement figés en des formes imposées.

Cette prédominance des signes et des discours est caractéristique à double titre de la culture scolaire : elle l’est d’une part du mode indirect d’appréhension du monde qui est celui de l’école et d’autre part de la manière dont à l’école les savoirs et les signes valent pour eux-mêmes et par eux-mêmes. L’école n’est que très rarement le lieu d’une expérience directe du monde et d’une “connaissance” au contact du monde. Le principe même de l’institution scolaire va à l’encontre de cette relation expérientielle au monde puisqu’il consiste à “retirer” les enfants et les adolescents du monde pour les en “instruire” et pour les “instruire” eux-mêmes. Dans un livre déjà ancien, Abraham Moles¹¹ a proposé le terme d’*expérience vicariale* pour décrire la culture des sociétés modernes comme une culture de la médiation par les signes et les images et pour désigner la manière dont les membres de ces sociétés s’en remettent aux médiations produites par d’autres pour faire des “vice-expériences”. L’école institue l’expérience vicariale comme mode dominant du rapport au monde et au savoir : non seulement le monde n’y est présent que sur le mode du discours-sur-le-monde, mais ce discours lui-même est un discours second, un “vice-discours”, puisque le savoir dont il relève s’y trouve relayé et transposé par la parole de l’enseignant et son double registre scientifique et didactique.

En raison même du principe qui lui fait tenir les enfants et les adolescents à l’écart du “monde adulte” et de la “vie active”, l’école impose un mode particulier de relation à l’apprentissage en privilégiant un rapport autoréférentiel au savoir : plus qu’à tout autre âge et plus que dans tout autre espace social (on ne pourrait lui comparer que l’espace très réduit et spécialisé de la recherche scientifique), l’âge et l’espace de l’école sont ceux où l’on demande aux “apprenants” d’investir les savoirs pour eux-mêmes, en dehors de toute finalité pratique. S’inspirant de propos de C. Castoriadis sur les rapports du “savoir” et du “faire”, Nicole Mosconi peut ainsi écrire : *“L’école représente une institution spécifique de nos sociétés modernes qui a pour particularité de dissocier le temps des apprentissages des savoirs du temps de l’apprentissage des “faire” sociaux, c’est-à-dire du travail et des pratiques sociales (...). Dans nos sociétés l’accès au savoir précède l’accès au faire et peut même se dissocier de ce dernier, les savoirs théoriques et scientifiques se prenant eux-mêmes pour fin, ne se*

¹¹ A. Moles, *Sociodynamique de la culture*, Paris, Mouton, 1967.

donnant pas d'autre projet que le savoir lui-même, sans visée pratique directe."¹² De ces savoirs valorisés pour eux-mêmes et de l'attitude de réflexivité qu'ils requièrent chez les élèves, nul ne témoigne davantage que le rapport de savoir instauré et imposé par l'école vis-à-vis de la *langue*, par ailleurs interprétant symbolique de tous les autres savoirs et langages. Etudiant d'un point de vue historique et anthropologique les relations entre inégalités scolaires et culture écrite, le sociologue Bernard Lahire¹³ a montré comment la langue, au cours de l'histoire des pratiques scolaires, a été progressivement constituée en objet d'analyse et de connaissance et a généré des secteurs propres de savoir (la grammaire, l'orthographe, l'expression orale et écrite) qui n'ont plus de relation avec ce que l'on "fait" avec la langue (communiquer, dire le monde et soi-même, agir sur les autres et sur le monde, etc.) mais qui sont dans un rapport interne avec le code linguistique et discursif envisagé en lui-même et pour lui-même. La réussite ou l'échec scolaire sont largement fonction de la capacité des élèves à investir ce rapport réflexif au langage et à s'abstraire de ses fonctions référentielles et pragmatiques. B. Lahire voit dans le rapport scolaire au langage et dans les formes de savoir et d'apprentissage qu'il détermine la clé de la production de l'inégalité scolaire et un des facteurs principaux des difficultés éprouvées par les enfants dont l'expérience familiale et sociale du langage est immergée dans le contexte des situations avec lesquelles il se confond : *"Il apparaît que les élèves restant les plus étrangers à l'univers scolaire parviennent difficilement à saisir le langage indépendamment des situations qu'il structure et dans lequel il trouve son sens et ses fonctions, c'est-à-dire comme quelque chose de dissociable des situations d'énonciation et des situations construites par les énoncés. A partir d'un tel "point de vue", c'est-à-dire à partir du moment où le langage structure l'expérience mais se fond en elle, construit des réalités mais s'ignore comme tel, on comprend que ce qui distingue l'école (le phonétique, le sémantique, et le syntaxique par exemple) d'autres pratiques langagières, d'autres formes de relations sociales et donc d'un autre type de rapport au langage, soit dépourvu de sens pour ces élèves."*¹⁴

L'expérience de l'école telle qu'elle est vécue par les enfants et les adolescents met à l'épreuve leur monde-de-vie originaire en le confrontant à l'univers de la culture scolaire. Celle-ci ne se réduit pas aux matières enseignées et à la définition d'un "bagage culturel" que

¹² N. Mosconi in "Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique" in N. Mosconi, J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, *op. cit.*, p. 110 et p.112.

¹³ B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'"échec scolaire" à l'école élémentaire*, Lyon, PUL, 1993.

¹⁴ B. Lahire, "Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire" in A. van Zanten (sous la direction de), *L'Ecole, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2000, pp. 175-176.

l'école, à ses différents niveaux d'enseignement, serait chargée de transmettre et de faire acquérir. Produit institué d'une histoire et d'une société, l'école est en elle-même une culture ; ce que l'enfant ou l'adolescent apprend à l'école, ainsi que le dit Jerome Bruner, c'est d'abord l'école elle-même¹⁵. Il n'y a pas de transparence, d'innocence, de neutralité de la culture de l'école ; la culture de l'école, en particulier en France, trouve en elle-même ses valeurs et ses significations, elle définit et constitue en normes de jugement et d'évaluation des formes de savoir et des modes de rapport au savoir-apprentissage qui sont l'aboutissement d'une genèse historique et sociale qui a vu triompher une conception "positiviste" de l'institution, érigeant la raison théorique en référence indépassable et faisant de la capacité à investir le savoir pour lui-même le critère de l' "intelligence" et de la "réussite"¹⁶.

En tant que lieu de socialisation secondaire, l'école pourrait être approchée dans les termes de P. Berger et T. Luckmann : "*La socialisation secondaire est l'intériorisation de sous-mondes institutionnels spécialisés*" caractérisés par "*l'acquisition de connaissances spécifiques articulées sur des rôles directement ou indirectement enracinés dans la division du travail.*"¹⁷ Ces connaissances spécialisées consistent en un vocabulaire ou répertoire, des procédures, un programme formalisé et un véritable "univers symbolique" véhiculant une conception du monde (*Weltanschauung*), construits en référence à un champ spécifique d'activités. L'acquisition de ces connaissances nouvelles et de l'univers symbolique dans lequel elles s'inscrivent vient prendre appui sur la structure d'expérience et de connaissance élaborée au cours de la socialisation primaire. Plusieurs cas sont susceptibles dès lors de se présenter selon que la socialisation secondaire prolonge et confirme la socialisation primaire et les formes de savoirs qu'elle a contribué à construire ou selon qu'elle représente une transformation profonde du *monde-de-vie* originaire. Dans ce dernier cas, de véritables ruptures peuvent avoir lieu comme, par exemple, lorsque "*l'enfant plus âgé en vient à reconnaître que le monde représenté par ses parents, le même monde qu'il a précédemment considéré comme prédonné, est en fait le monde des gens sans éducation, des classes*

¹⁵ "Ce qu'elle [l'école] enseigne, les modes de pensée et les "registres langagiers" qu'elle valorise chez les élèves, rien de tout cela ne peut être isolé de la manière dont cette école est située dans la vie et la culture de ceux qui y étudient. Le programme d'une école ne se réduit pas aux "disciplines scolaires" qu'elle enseigne. La discipline principale d'une école, vue sous l'angle culturel, c'est l'école elle-même. C'est ainsi que la plupart des élèves la vivent, et c'est cela qui détermine le sens qu'elle a pour eux." J. Bruner, *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz, 1996, p. 45.

¹⁶ Il convient d'ajouter aussitôt que ces "valeurs positives", la tradition républicaine française les a mises au service d'une "philosophie politique" qui a l'ambition de faire de l'école l'instrument de la promotion individuelle et de la transformation sociale. Toute la question est de savoir si les conditions qui sont celles de l'école aujourd'hui lui permettent encore de jouer ce rôle pour tous ceux qui lui sont confiés.

¹⁷ P. Berger, T. Luckmann, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1994, p. 189.

*inférieures*¹⁸. Les procès de biographisation qui résultent de la nécessité de “trouver sa place” entre des univers si opposés entre eux peuvent alors prendre plusieurs voies, depuis le refus du changement et la revendication identitaire des attaches et appartenances premières jusqu’aux processus de “*changement de monde*” et de “*déstructuration/restructuration d’identité*” qui accompagnent la transformation du *monde-de-vie* de l’enfance. “*Il faut*, écrivent P. Berger et T. Luckmann, *plusieurs chocs biographiques pour désintégrer la réalité massive intériorisée au cours de la prime enfance.*”¹⁹ C’est qu’en effet il ne s’agit pas seulement (si l’on ose dire) de changer *de* monde mais de changer *le* monde, le monde “réel” des parents et de la famille, “noué” dans les identifications affectives premières, et si difficile à “dénouer”, c’est-à-dire à considérer à son tour comme un monde social et institué.

A l’école, les conditions qui favorisent ces processus de transformation sont de plusieurs ordres : elles intéressent d’abord la nature de la relation établie avec les adultes socialisateurs et la capacité à percevoir les enseignants non plus comme les “*médiateurs du réel*” qu’étaient ou que sont encore les parents mais comme des “*fonctionnaires institutionnels*”, interchangeables dans leur rôle de transmission d’un savoir, et dont l’identité personnelle et les réactions affectives qu’elle peut susciter sont dissociables de la fonction (“*il est nécessaire d’aimer sa mère mais pas son professeur*”) ; cette progressive desubjectivation de la relation pédagogique et du processus de transmission-acquisition des savoirs permet d’établir une “*distance de rôle*” entre le moi total et sa réalité d’une part et le moi partiel spécifique du rôle et la réalité qui y est attachée d’autre part (“*il est plus facile pour l’enfant de “se cacher” en face de son professeur qu’en face de sa mère*”). L’intériorisation des connaissances liées à la socialisation secondaire est par ailleurs grandement facilitée lorsqu’un processus institutionnel d’initiation, s’appuyant sur des techniques pédagogiques spécifiques, permet une transformation de la “*maison*” de l’individu et une implication des adultes socialisateurs dans le passage d’une “*maison*” à une autre²⁰.

La métaphore de la “*maison*” donne une forme concrète au questionnement sur l’école et sur l’expérience scolaire : que fait-on à l’école en faisant ce que l’on y fait et ce pourquoi l’on

¹⁸ P. Berger, T. Luckmann, *op. cit.*, p. 194.

¹⁹ P. Berger, T. Luckmann, *op. cit.*, p. 195.

²⁰ “*La réalité originelle de l’enfant est la “maison”. Elle se pose elle-même en tant que telle, inévitablement et naturellement. En comparaison, toutes les réalités ultérieures sont “artificielles”. Ainsi le maître d’école essaie-t-il d’apporter à la “maison” les contenus qu’il communique en les rendant vivants (en les faisant apparaître aussi vivants que “le monde de la maison” de l’enfant), pertinents (en les reliant aux structures de pertinence déjà présents dans le monde de la maison) et intéressants (en amenant l’attention de l’enfant à se détacher de ses objets “naturels” pour se diriger vers ces objets plus “artificiels”)*” in P. Berger, T. Luckmann, *op. cit.*, p. 196.

s’y trouve, à savoir s’appropriier les savoirs institués d’une société et d’une culture ? Quelle “maison” l’école permet-elle de “quitter”, ou d’ “agrandir”, ou de “transformer” ? Quelle “maison” nouvelle permet-elle de “construire” et d’ “habiter” ? Le rôle de l’école ne se réduit pas à transmettre des savoirs et à mettre en oeuvre des apprentissages. Comme toute institution, l’école est un lieu de socialisation. Mais elle se distingue de toutes les autres institutions à un double titre : d’une part, parce qu’étant le premier espace social qui ne soit pas celui de la famille et du milieu d’origine, elle représente un lieu de confrontation directe avec les formes de la socialisation primaire antérieure ; et d’autre part, parce qu’à travers les tâches spécifiques d’enseignement-apprentissage qui sont les siennes et dans les conditions de leur accomplissement (en particulier la dissociation des savoirs et des “faire”), elle a pour ambition de donner aux enfants et adolescents les moyens de réussir les premières constructions de leur socialisation secondaire ou, pour le dire plus simplement, de les aider à “grandir” et de passer d’une “maison” à l’autre. Pour ceux qui la vivent et qui en font l’expérience, en quoi l’école est-elle ce lieu du changement social et de la transformation des identités ?

Expérience de l’école et rapport au savoir

On peut s’étonner qu’il ait fallu attendre une période aussi récente pour que des observations et des travaux savants prennent pour objet la manière dont les élèves vivent l’expérience de l’école, dont ils l’intègrent et la font signifier dans leurs représentations d’eux-mêmes et leur inscription dans la société, et dont ils investissent son domaine propre d’activité et de production, à savoir la transmission-appropriation des savoirs²¹. A cette reconnaissance tardive de la science, on peut opposer l’ancienneté et la profusion des témoignages autobiographiques qui relatent des expériences scolaires et dont les narrateurs font de l’école un des lieux forts où se noue le rapport de l’enfant qu’ils étaient à l’homme ou à la femme qu’ils sont devenus, à la place qu’ils occupent dans le monde social adulte, mais aussi au complexe d’attitudes, de sentiments, de références, de valeurs qui constituent leur univers psycho-affectif et socio-éthique (qu’il suffise de penser au nombre de récits où telle situation vécue à l’école construit de façon emblématique un sentiment d’injustice, une attitude de révolte ou un modèle de conduite, un idéal personnel, etc.).

²¹ Précédées par le travail sociologique de François Dubet sur l’expérience lycéenne, les plus marquantes de ces recherches sont celles menées par l’équipe ESCOL de l’Université de Paris-8 et par l’équipe du CREF de l’Université de Paris-X. Nous aurons l’occasion de revenir sur ces travaux de façon plus précise.

Pour que la question de l'*expérience de l'école* fût à même de susciter une attention "scientifique", il fallait que cette question soit *découverte* comme objet de science possible. Or tel n'était pas le cas jusqu'aux années 1980²². Pour le dire vite, la "science" était d'une part du côté des modèles généraux du développement et de l'apprentissage, d'autre part du côté de l'analyse historique et sociologique de l'institution scolaire, de ses fonctions et de ses pratiques. L'expérience que faisaient les élèves à l'école et de l'école ne donnait lieu qu'à des observations empiriques en pédagogie générale ou en psychopédagogie, tout en constituant chez les enseignants un bagage de savoirs disponibles mais non formalisés. Pour que l'expérience scolaire puisse être constituée en objet de recherche, il fallait qu'une *théorie de l'acteur* permette de prendre en considération les individus-élèves dans la globalité de leurs inscriptions, de leurs actions et de leurs représentations et que l'on dépasse des points de vue disciplinaires exclusifs ramenant la réussite ou l'échec scolaire à des facteurs explicatifs uniques comme le profil psychologique, le développement cognitif ou le handicap-socioculturel²³. Il fallait sans doute également que, suite aux politiques scolaires menées depuis les années 1970 et à la massification qu'elles entraînent du premier puis du second cycle de l'enseignement secondaire, l'accueil au collège et surtout au lycée de jeunes qui, pour un certain nombre d'entre eux, n'y auraient pas eu accès à la génération précédente, pose de façon cruciale les problèmes de l'adaptation et de l'échec scolaires ; et qu'en particulier les difficultés d'intégration de jeunes issus de milieux défavorisés et de milieux de l'immigration interrogent l'école sur les conditions dans lesquelles elle remplit ses missions et viennent mettre l'accent sur la spécificité de l'expérience scolaire.

L'expérience lycéenne

Dans l'enquête qu'il leur a consacrée²⁴, François Dubet, s'attachant à saisir de l'intérieur "*la manière dont [les lycéens] vivent et construisent leur expérience*" et à "*étudier*

²² Du moins en France. En Allemagne, dès les années 1920, les psychologues du développement Clara et William Stern, Karl et Charlotte Bühler, portent leur attention sur l'expérience scolaire des élèves. Charlotte Bühler réunit une collection impressionnante de journaux (*Tagebücher*) et les analyse dans une perspective de comparaison entre les générations et de psychologie du cours de la vie (*Lebenslauf*). Le psychanalyste autrichien Siegfried Bernfeld, parmi de nombreuses recherches biographiques centrées sur la jeunesse, étudie les représentations culturelles que font apparaître les journaux tenus par des jeunes. Des pédagogues, comme Dehn et Dinse, étudient dans les rédactions de leurs élèves, les mondes-de-vie (*Lebenswelten*) et les *représentations de vie* (*Lebensvorstellungen*) des enfants de la classe ouvrière.

²³ C'est ce tournant épistémologique qui inspire les travaux sur l'école de sociologues et spécialistes de l'éducation comme François Dubet, Bernard Lahire ou Bernard Charlot.

²⁴ F. Dubet, *Les Lycéens*, Paris, Seuil, 1991. Les références que nous donnons sont celles de l'édition de poche en Points-Seuil, Paris, 1999.

“objectivement” la “subjectivité” des acteurs”²⁵, resitue l’expérience scolaire dans le cadre des fonctions du système éducatif : fonction de *formation* (transmission de la culture), fonction de *sélection* (classement des élèves selon leurs compétences scolaires) et fonction d’*intégration* (capacité de l’école à reconnaître “la communauté et la vie juvéniles”). Venant s’inscrire dans le jeu de relations entre ces trois fonctions, l’expérience lycéenne est décrite par F. Dubet selon trois dimensions. La première, entre sélection et modèle culturel, est celle du *projet* de l’élève qui définit l’utilité des études en les inscrivant dans un parcours, dans la perspective d’une réalisation sociale et professionnelle plus ou moins définie : “Le projet définit (...) l’utilité subjective des études, la valeur des connaissances acquises, leur adéquation aux perspectives des élèves.”²⁶ La seconde dimension de l’expérience scolaire, entre l’organisation scolaire et le modèle culturel, est celle de la *formation du sujet* et touche au sens subjectif que les élèves donnent aux disciplines qui leur sont enseignées, aux savoirs qu’ils acquièrent, aux relations pédagogiques avec les enseignants, mais aussi à l’espace de l’école comme lieu d’accueil et d’expression de la vie juvénile (groupes d’affinités, discussions entre pairs, relations amicales et amoureuses). La troisième dimension, entre l’organisation scolaire et la sélection, est celle de la *stratégie* qui se rapporte à la manière dont les élèves gèrent les positions qu’ils occupent dans l’espace réglementé de l’école et sur l’échelle où les situent leurs performances scolaires, dont ils développent pour ce faire des stratégies d’adaptation et d’intégration, calculent leurs investissements et leurs intérêts et mènent de façon plus ou moins habile leur “métier d’élève”.

Sur la base de ces dimensions de l’expérience scolaire, F. Dubet catégorise et définit des profils lycéens dont nous ne retiendrons ici que les traits qui nous semblent les plus significatifs des modes de biographisation scolaire. Ceux qu’ils désignent sous le terme un peu polémique de “vrais lycéens”²⁷ et dont le profil, proche de celui des “héritiers” de Bourdieu, répond à l’image d’excellence des meilleurs élèves de quelques grands lycées parisiens, n’inscrivent pas leurs études dans un projet professionnel précis, mais visent comme allant-de-soi les niveaux élevés de performance et les positions intellectuelles et sociales qui sont ceux et celles de leur milieu familial. Vécue par eux comme un passage qui les conduira “naturellement” vers des concours et des établissements supérieurs prestigieux où

²⁵ F. Dubet, *op. cit.* p. 15 et p. 17.

²⁶ F. Dubet, *op. cit.*, p. 30.

²⁷ Le terme renvoie à la représentation nostalgique et largement reconstruite de ce qu’est ou plutôt de ce qu’était autrefois et que devrait par conséquent être aujourd’hui un “vrai lycéen”, telle qu’elle est véhiculée par nombre d’ouvrages ou d’articles prenant pour cible l’école et la pédagogie modernes.

se jouera véritablement leur future position sociale et professionnelle, *“l'école n'est par seulement utile pour l'avenir, elle n'est pas seulement un milieu de vie juvénile, elle présente un intérêt intellectuel personnel”*²⁸. Pour ces élèves, les connaissances acquises à l'école et les études en général sont valorisées pour elles-mêmes et font l'objet d'un investissement personnel qui trouve en partie sa fin dans une perspective de formation culturelle.

Les “bons lycéens” désignent des élèves issus de la bourgeoisie et des classes moyennes scolarisés dans des lycées de grandes villes de province ; tout en faisant des études considérées comme “normales” par leurs familles et par eux-mêmes, ils sont beaucoup plus que les “vrais lycéens” touchés par la peur de l'échec et ressentent avec une acuité beaucoup plus vive les mécanismes de sélection du système scolaire et les hiérarchies qu'il instaure entre les élèves. Leurs projets ne vont guère au-delà du cursus scolaire lui-même et d'études universitaires assez vaguement définies et semblent même tenir à distance un avenir professionnel considéré comme une dépendance sociale et une perte d'autonomie. Plus que la culture scolaire, les “bons lycéens” investissent le milieu juvénile de l'école comme espace de liberté et d'expression privés et réagissent contre la pression scolaire et la sélection par des attitudes de distance et de refus de la compétition, tout en développant dans la gestion de leur métier d'élèves des stratégies d'efficacité et de rentabilité.

Les “nouveaux lycéens” sont ceux qui n'auraient pas accédé au lycée dans la génération précédente. Enfants d'employés, de petits commerçants, d'artisans, d'ouvriers, ils fréquentent des établissements situés en périphérie urbaine, où leur présence relève d'un double processus contradictoire d'ascension sociale (ils accèdent à un niveau d'études que leurs parents n'ont pas connu) et de dégradation scolaire (établissements de “second choix”, filières et baccalauréats “dévalués”, retards scolaires). N'ayant que rarement une perception réaliste des métiers et des emplois auxquels leurs études peuvent raisonnablement les conduire, beaucoup d'entre eux développent une forme de pensée magique à l'endroit de leur avenir professionnel (“on peut si on veut” devenir avocat, chirurgien, journaliste, etc.) : *“Ils ont à la fois peur de ne pas avoir de projet et de découvrir qu'ils ne pourront pas réaliser leurs projets.”*²⁹ Les “nouveaux lycéens” ont un rapport très instrumental aux connaissances que leur transmet le lycée : ils manquent d'intérêt pour les enseignements abstraits et théoriques auxquels ils reprochent leur gratuité et leur inutilité et jugent les disciplines et les savoirs sur le mode du “A quoi ça sert ?”. Leur rapport d'apprentissage est fortement marqué par la relation

²⁸ F. Dubet, *op. cit.*, p. 51.

²⁹ F. Dubet, *op. cit.*, p. 121.

pédagogique : ils éprouvent des difficultés à objectiver les connaissances scolaires et à les considérer en dehors de la personnalité des enseignants et des relations souvent vécues sur le mode de l'affectivité qu'ils entretiennent avec eux. Ils se sentent très peu intégrés dans l'organisation scolaire et opposent volontiers les études et la "vraie vie", de même qu'ils opposent à l'univers scolaire les valeurs de *personnalité* et d'*authenticité* sur lesquelles ils construisent leur vie juvénile.

Formes et enjeux du rapport au savoir

L'enquête sociologique de François Dubet sur la diversité de l'expérience lycéenne mettait en avant les modalités et les attitudes selon lesquelles les lycéens se positionnent et se différencient face à l'école et aux apprentissages scolaires. Elle montrait que ces apprentissages s'inscrivent et prennent sens dans un rapport d'*identité* et d'*expérience* à l'univers social et affectif des élèves, univers à la fois extérieur à l'enceinte scolaire et intérieur à l'école en tant qu'elle constitue elle-même un milieu social producteur de rôles, de valeurs, d'images de soi et de trajectoires. François Dubet ouvrait ainsi la voie à des travaux qui, issus comme les siens d'une interrogation sur l'échec scolaire et d'une remise en cause des théories du handicap socioculturel et de la reproduction par l'école des inégalités sociales, allaient développer autour de la notion de rapport au savoir une approche plus précise des processus qui produisent la différenciation scolaire. Il s'agit en particulier des études et de la réflexion menées depuis une dizaine d'années par Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex³⁰ dans le cadre de l'équipe de recherche ESCOL de l'Université Paris-VIII. Conduite aux différents degrés de l'enseignement primaire et secondaire, particulièrement en zones d'éducation prioritaire, la recherche de l'équipe ESCOL a montré "*combien les différences de rapport au savoir des élèves - différence de rapport à ce qui se passe dans les classes, différences d'interprétation des situations scolaires, différences concernant ce qui est appelé travail scolaire ... - jouent un rôle majeur dans les processus qui produisent la réussite ou l'échec dans les classes de l'école obligatoire, puisqu'elles distinguent élèves en réussite et élèves en difficulté.*"³¹

³⁰ Parmi les ouvrages issus de cette recherche, on citera par ordre de parution : B. Charlot, E. Bautier, J.-Y. Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992 ; J.-Y. Rochex, *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF, 1995 ; E. Bautier, *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan, 1995 ; B. Charlot, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997 ; E. Bautier, J.-Y. Rochex, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin, 1998 ; B. Charlot, *Le rapport au savoir en milieu populaire*, Paris, Anthropos, 1999.

³¹ E. Bautier, J.-Y. Rochex, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, *op. cit.*, p. 33.

Dans sa définition la plus large, le rapport au savoir est une forme du rapport au monde : selon Bernard Charlot, c'est le rapport que l'être humain, en tant qu'il est confronté biologiquement et culturellement à la nécessité d'apprendre, entretient avec le monde, avec soi-même et avec les autres³². Ce rapport est un rapport de sens et de valeur. Tout comme pour François Dubet, la question qui est au centre de la recherche ESCOL est celle du "sens" donné par les élèves à l'école, à ce qu'ils y font et à ce qu'ils y "sont". Une précision et une précaution notionnelles sont cependant ici nécessaires : par "sens", il ne faut pas entendre, comme on le fait très souvent, ce qui est connu, familier, ce qui renvoie à l'environnement des élèves ou à leurs expériences antérieures. Une telle attitude supposerait a contrario que ce qui ne correspondrait pas à ces critères serait précisément "hors de sens" et ne pourrait faire l'objet de compréhension et d'apprentissage ; elle impliquerait également qu'en fonction du milieu d'origine des élèves, tel domaine de savoir, tel objet de connaissance "ferait sens" pour certains et non pour d'autres, ce qui prêterait à reconduire les thèses du handicap socioculturel et de la reproduction, en ignorant les différences attestées de réussite scolaire entre des élèves pourtant de même origine sociale : "Tous les élèves *donnent et construisent - pour une part à leur insu - un sens aux objets d'apprentissage et aux situations scolaires, mais ce sens est différent chez les uns et les autres, et il peut être de nature à favoriser ou, au contraire, à gêner l'appropriation des savoirs.*"³³ La question du sens renvoie à la manière dont les élèves font signifier leur fréquentation de l'école, les tâches qu'ils sont amenés à y faire, les savoirs qu'ils y construisent. C'est cette relation de sens qui est spécifiée dans la notion de rapport au savoir : "*Le rapport au savoir peut être défini comme un rapport à des processus (l'acte d'apprendre), à des situations d'apprentissage et à des produits (les savoirs comme compétences acquises et comme objets institutionnels, culturels et sociaux). Il est relation de sens et relation de valeur : l'individu valorise ou dévalorise les savoirs en fonction du sens qu'il leur confère.*"³⁴

Le rapport au savoir peut être investi selon deux registres principaux qui correspondent à deux positions différenciées face à l'école et aux apprentissages. Le registre *identitaire* inscrit le rapport au savoir dans l'histoire du sujet et dans les représentations qu'il a de lui-même : "*Le savoir prend alors sens par référence à des modèles, à des attentes, à des repères identificatoires, à la vie que l'on veut mener et au métier que l'on veut faire, etc... La relation*

³²B. Charlot, *Du rapport au savoir, op. cit.* Cf. en particulier le chapitre VI. B. Charlot rappelle la phrase de Kant : "*L'homme est la seule créature qui doit être éduquée.*"

³³E. Bautier, J.-Y. Rochex, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens, op. cit.* p. 35.

³⁴E. Bautier, J.-Y. Rochex, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens, op. cit.*, p. 34.

de sens entre l'individu et le savoir s'enracine ici dans l'identité même de l'individu.”³⁵ Le registre épistémique définit le rapport que l'individu entretient avec l'apprendre et le savoir selon les réponses qu'il donne aux questions concernant leur nature et leur signification intrinsèque : *"Apprendre, c'est quoi, c'est faire quoi, c'est construire quel type de compétence ? Ce qui est ici en question, c'est la signification attribuée à l'activité elle-même (...) Nous appellerons rapport épistémique au savoir (...) cette relation de l'individu à la nature même de l'acte d'apprendre et du fait de savoir."*³⁶ Registre identitaire et registre épistémique ne sont pas exclusifs l'un de l'autre, leur articulation et leur combinaison varient d'un élève à l'autre et engagent des logiques différenciées dans les processus d'appropriation des savoirs et dans la façon dont les élèves les font signifier. Les “constellations idéaltypiques” construites à partir d’entretiens et de bilans de savoirs menés auprès d’élèves de différents collèges de la région parisienne donnent une représentation tangible de ces formes différenciées de rapport au savoir : le premier idéaltype est celui de l’élève qui assimile l’apprentissage aux formes extérieures du “métier d’élève” et du “travail” scolaire : *“Apprendre à l’école, c’est écouter les professeurs, lever la main avant de parler, faire ses devoirs, apprendre ses leçons, apprendre ce qu’il faut savoir quand on est collégien, aller aux cours qui se succèdent tout au long de la semaine.”*³⁷ Dans ce cas, apprendre ne signifie pas s’approprier les savoirs, mais se conformer à un ordre et à un code scolaires, maîtriser les situations de la vie scolaire vécue comme un des espaces de la vie quotidienne. Ce que l’on fait à l’école n’a pas de sens en soi-même, l’école n’apparaît “utile” que dans la perspective d’un métier, d’un avenir auxquels elle permettrait d’accéder.

Pour le deuxième idéaltype, l’école n’est pas non plus le lieu d’apprentissage de savoirs objectivés, mais elle représente cependant un espace où l’élève apprend à maîtriser les situations et à se donner les moyens de cette maîtrise : *“... maîtriser une situation, c’est désormais “s’exprimer”, “s’organiser”, “penser”, “réfléchir”, et non plus simplement écouter le professeur et faire le programme. Apprendre, ce n’est plus se rendre capable d’agir en situation, mais sur la situation.”*³⁸ Chez certains élèves, en particulier les filles, le processus d’appropriation ainsi mis en oeuvre peut s’étendre bien au delà de la sphère scolaire et se présenter comme une réflexion et un projet de maîtrise sur “la vie”, “le monde”, “les gens”.

³⁵ B. Charlot, E. Bautier, J.-Y. Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*, op. cit., p. 31.

³⁶ B. Charlot, E. Bautier, J.-Y. Rochex, op. cit., p. 32.

³⁷ B. Charlot, E. Bautier, J.-Y. Rochex, op. cit., p. 148.

³⁸ B. Charlot, E. Bautier, J.-Y. Rochex, op. cit., p. 149.

Le troisième idéaltype correspond à l'élève qui objective les savoirs et leur donne du sens en eux-mêmes : *“Apprendre, c'est apprendre des choses précises, énonçables, c'est s'approprier des objets intellectuels. L'objet de l'apprentissage n'est pas la situation (...) mais un contenu intellectuel spécifique (le cosinus, la vie de nos ancêtres, les composants de ce qui nous entoure, etc.).”*³⁹ Cet idéaltype répond au profil du “bon” élève, qui ne réduit pas l'apprentissage à l'effectuation de gestes et de comportements scolaires, qui n'évalue pas les savoirs à la mesure de leur utilité immédiate ou à venir, mais qui les considère comme des constructions intellectuelles trouvant leur valeur en elles-mêmes.

Assurément, du cours préparatoire à la classe de terminale, ces figures idéaltypiques du rapport au savoir connaissent des modes d'actualisation différenciés et progressifs mais elles relèvent de postures que l'on peut identifier aux différents degrés de la scolarité⁴⁰. Elles font apparaître en particulier des variables significatives d'interprétation et de mobilisation par rapport aux activités propres de l'école. Ces activités peuvent être appréhendées selon trois niveaux distincts : celui du quotidien de la vie scolaire fait de tâches ponctuelles, d'exercices, de devoirs et de leçons (niveau de la tâche) ; celui des savoirs relevant d'une “discipline” et référant à un ensemble de questionnements et de démarches (niveau des savoirs) ; celui du savoir et de l'apprentissage en général en tant qu'activité cognitive (niveau de l'apprendre). Les relations et l'articulation que les élèves construisent ou ne construisent pas entre ces trois niveaux des apprentissages scolaires semblent constituer un indicateur pertinent de la réussite ou de la difficulté scolaire. Les élèves étroitement centrés sur la tâche peuvent connaître des réussites ponctuelles dans l'effectuation des exercices : ils n'ont pas cependant la distance nécessaire pour entrer dans le processus d'apprentissage qui suppose une décontextualisation des opérations cognitives et la capacité de les transférer à des situations nouvelles ; et ils n'accèdent pas à l'objectivation des contenus et des démarches disciplinaires qui leur permettrait de s'approprier les savoirs. Ils additionnent les tâches ponctuelles et parcellaires sans établir de relation entre elles et sans les mettre en rapport avec les savoirs que ces tâches intermédiaires ont pour objet de construire : en quelque sorte ils prennent ce qui est le fait d'une décomposition didactique et d'une mise en oeuvre pédagogique pour le savoir lui-même et sont amenés à confondre effectuation de la tâche et apprentissage. Les élèves en réussite scolaire sont capables au contraire de considérer les tâches scolaires comme des

³⁹ B. Charlot, E. Bautier, J.-Y. Rochex, *op. cit.*, p. 150.

⁴⁰ Les auteurs insistent à juste titre sur le caractère statistiquement et sociologiquement construit de ces “constellations idéaltypiques”. Elles ne peuvent en aucun cas rendre compte de la singularité des personnalités et des trajectoires individuelles et elles rendraient le plus mauvais service si, par un usage mal entendu, elles contribuaient à figer tel élève dans tel “profil”.

tâches intermédiaires et progressives dans la construction des savoirs, d'objectiver les savoirs comme des objets intellectuels répondant à une démarche de questionnement sur le monde et de tirer profit des processus d'apprentissage mis en oeuvre dans un domaine ou une situation pour les transférer à d'autres.

Ce clivage entre élèves fixés sur la tâche et élèves s'appropriant des savoirs - et le malentendu qu'il révèle chez les premiers sur la nature et le sens des activités scolaires - est en corrélation avec les différences de conception et d'interprétation que les élèves donnent à la scolarisation, objet possible d'un malentendu plus général sur l'école. La centration sur la tâche va souvent de pair avec une représentation de la scolarité vécue comme une succession de niveaux à franchir, de classes à "passer", dans une logique décrite comme une logique de "cheminement" et d'effectuation du "métier d'élève". Le cursus scolaire est vécu comme la course d'obstacles consistant pour l'élève à accomplir les gestes et les rituels que l'on attend de lui (obéir aux consignes, observer les règles de comportement) pour obtenir cette forme de reconnaissance qui seule donne un sens à sa présence à l'école : passer dans la classe supérieure. Cette attitude vis-à-vis de la scolarité s'accompagne souvent d'une représentation "utilitariste" de l'école : de même que le "métier d'élève" consiste à faire (est conçu comme consistant à faire) ce qu'il faut (ce que l'on croit devoir faire) pour gravir les échelons du parcours scolaire, de même l'école est conçue comme une échelle sociale destinée à donner un métier et à assurer une place dans la société, sans que soit posée la question de la nature de l'activité intellectuelle et des contenus de savoir que requiert l'accession à tel métier ou à telle position sociale. A l'inverse, les élèves qui vivent leur scolarité comme un temps d'apprentissage et d'appropriation de savoirs donnent à leur activité scolaire une signification intrinsèque, en reconnaissent et en valorisent la dimension cognitive et trouvent dans la construction des savoirs des occasions et des ressources d'élaboration personnelle : *"Alors que les élèves en difficulté se situent fréquemment dans une posture de non-différenciation entre le moi de leur expérience quotidienne et celui de leur expérience scolaire (...), ces élèves se situent au contraire dans une posture de construction d'un je sujet apprenant, distinct du moi de l'expérience quotidienne et pouvant par là même mobiliser les savoirs scolaires pour constituer ce moi et cette expérience comme objets de réflexion."*⁴¹

Les modes et les registres du rapport au savoir tels qu'ils sont vécus et interprétés par les élèves, les représentations de l'école et du cursus scolaire qui les accompagnent, engagent et distinguent de fait des modes différenciés de rapport à soi-même et de biographisation. La

⁴¹E. Bautier, J.-Y. Rochex, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens, op. cit.*, p. 43.

difficulté scolaire se traduit le plus souvent par une mise en concurrence du monde de l'école et du monde de la "vie" : "apprendre à l'école" et "apprendre la vie", pour reprendre le titre d'un article de B. Charlot, entrent dans un système d'oppositions dans lequel la "vie" est reconnue comme seule véritable dispensatrice d'expérience et de "savoir" véritable : *"Apprendre la vie", c'est "apprendre dans la vie" et non pas à l'école. Pour ces jeunes, le monde n'est pas un objet à connaître de façon objective et selon des règles d'universalité. C'est un monde centré sur moi, mes proches, mes copains, mon groupe. Moi et les miens constituons le centre du monde. De sorte que "apprendre la vie", c'est la même chose que "apprendre ma vie."*⁴² Les processus de biographisation à l'oeuvre dans ce cas ou bien ne considèrent l'école que comme un espace de la vie quotidienne parmi d'autres, où jouent les mêmes règles, où se rencontrent les mêmes situations et où peuvent se constituer les mêmes expériences, ou bien se font à l'encontre de l'école et de ce qu'elle représente de contraintes, d'activités et de connaissances réputées inutiles, de soumission et d'humiliation, et finalement d'échec. A l'inverse un rapport cognitif vécu sur le mode de la valorisation de l'apprendre et de l'appropriation des savoirs permet de se dégager du monde local centré sur le seul moi et sur son environnement immédiat et d'engager un processus d'élaboration et de transformation de soi qui intègre au "procès de personnalisation" la pluralité d'univers et d'expériences, mais aussi l'attitude réflexive de distanciation-décontextualisation auxquels ouvrent les savoirs. Dans la conclusion à leur ouvrage sur l'expérience scolaire des *nouveaux lycéens*, E. Bautier et J.-Y. Rochex formulent en ces termes la manière dont rapport cognitif et rapport socio-identitaire peuvent se rejoindre pour dépasser les déterminations attendues et inscrire (écrire) des histoires qui sont toujours des histoires singulières : *"Loin de ne faire que s'acquitter des tâches scolaires sans y investir d'eux-mêmes, loin de cloisonner, voire d'opposer, ce qui relève de l'expérience non scolaire ou des modes de socialité familiale ou amicale, et de devoir ainsi opérer en eux-mêmes une dissociation entre l'élève et la personne, ces lycéens peuvent faire de la pluralité et de l'hétérogénéité de leurs milieux et de leurs domaines d'expérience une possibilité et une chance de ressaisie et d'élaboration de soi, de production d'une histoire ouverte au possible et à l'inattendu."*⁴³

⁴² B. Charlot, "Le rapport au savoir en milieu populaire : "apprendre à l'école" et "apprendre la vie", *VEI Enjeux*, n° 123, décembre 2000, p. 61.

⁴³ E. Bautier, J.-Y. Rochex, *op. cit.*, pp. 288-289.

Monde de l'école et figure de soi

Les notions d'expérience scolaire et de rapport au savoir et les travaux qui les ont développées et éprouvées sur le terrain ont mis au cœur de la recherche en sciences de l'éducation la préoccupation du sens que les élèves donnent à leur scolarité et à leurs activités scolaires. Ces constructions de sens définissent des formes de rapport au monde et à soi-même: elles confrontent les mondes-de-vie originaires à d'autres façons d'être, de penser, de comprendre le monde, de vivre ensemble ; elles se répercutent dans l'image de soi, dans les représentations que l'on a de sa place au milieu des autres et dans la collectivité ; elles s'inscrivent dans des histoires individuelles qui ont commencé avant l'école et qui continueront après elle mais dans lesquelles l'école représente, au sortir de la socialisation primaire, un temps et un espace décisifs de mobilisation et d'investissement biographiques. Comment se rencontrent apprentissages scolaires et apprentissages de soi dans le monde de l'école ? A quelles formes de biographisation recourent les élèves pour tenter de satisfaire à la fois au projet de l'école et à la nécessité de travailler à leur figure de soi ?

Complexité des mondes sociaux et travail biographique

La figure de soi de l'élève se construit dans une pluralité de mondes sociaux parmi lesquels l'école n'occupe pas forcément dans son esprit une position prioritaire. Les mondes sociaux auxquels participent les jeunes dans les sociétés post-modernes sont beaucoup plus nombreux et complexes qu'ils ne l'étaient dans les formes de sociétés antérieures. Traditionnellement les temps et les espaces de vie se répartissaient entre la famille, l'école, le quartier ou le village, les loisirs et les groupes de pairs, auxquels s'ajoutaient pour certains l'église, le temple ou la synagogue. Les configurations de ces espaces dans la vie d'un individu offraient des lignes stables et des contours clairement dessinés. Aujourd'hui, chacun de ces espaces s'est complexifié, il présente à la fois des formes plus larges et des définitions institutionnelles moins nettes, et leur conjonction n'obéit plus aux mêmes lignes de cohérence mais se prête à la variabilité et à la flexibilité. «La famille» s'est diversifiée : nucléaire (parents mariés, pacsés, non mariés), monoparentale, recomposée, et souvent sa forme initiale connaît plusieurs transformations successives. Le jeune fait alors l'expérience d'une famille dont les membres se substituent ou s'ajoutent à d'autres ; de nouveaux adultes viennent composer l'univers familial, de nouveaux « frères » et « sœurs » viennent s'agréger à la fratrie initiale, les espaces de vie familiale – et les espaces personnels au sein de l'espace familial – se dédoublent. A l'opposé, dans d'autres configurations, le jeune se retrouve seul avec l'un de

ses parents après un divorce ou une rupture, il est séparé de sa sœur ou de son frère parti vivre avec l'un des parents. Dans tous les cas, les relations parents-enfants se sont assouplies, elles sont davantage régies par des rapports de négociation et de contractualisation que par des rapports d'autorité, et les distances entre adultes et enfants sont moins marquées. L'espace de vie connaît la même mobilité. Le quartier où l'on est né ne reste pas forcément le quartier où l'on grandit : les contraintes professionnelles et les choix personnels des parents engendrent une mobilité géographique qui éloigne des premiers amis et des premiers lieux d'expérience. Le groupe de pairs change selon le quartier, le loisir ou l'école fréquentée, et le jeune doit reconstruire son image, « refaire sa réputation » auprès de nouveaux groupes de pairs, se confronter à des codes et à des systèmes de valeur variables selon ses « adoptions » par tel ou tel groupe. Le renouvellement des relations de camaraderie ou d'amitié lié à un éloignement géographique nécessite de nouveaux investissements affectifs et identitaires. L'équilibre biographique est précaire et demande à être constamment révisé et réajusté : un déménagement, une recomposition familiale, le passage dans un autre établissement scolaire, une période de transformation pubertaire, un épisode affectif douloureux, etc., autant de facteurs de tension et de perturbation susceptibles de brouiller les repères antérieurs et de nécessiter une configuration nouvelle.

Dans la plupart des cas, le monde-de-vie juvénile se construit aujourd'hui sous des formes mouvantes et instables, qui exigent de la part des individus un *travail biographique*⁴⁴ intense qui leur permette à la fois de métaboliser des expériences contradictoires ou dissociatives et de modifier dans le sens d'une nouvelle figuration de soi les représentations qui les orientent dans leur appréhension des situations et des personnes. La notion de travail biographique désigne l'activité produite par l'individu pour donner une cohérence et un sens aux événements de sa vie. Cette activité de mise en cohérence ne se fait pas sans heurts ni ruptures. Les mondes sociaux auxquels les jeunes participent présentent parfois de telles divergences sociales et culturelles qu'ils doivent fournir un réel effort pour les relier les uns aux autres et pour relier les expériences qu'ils y vivent. Ces mondes sociaux pluriels induisent

⁴⁴M. Krauß., W. Marotzki (éd.), *Biographische Arbeit*, Oplade, Leske+Budrich, 2002. Cet ouvrage collectif regroupe des contributions de chercheurs allemands autour de la notion de *travail biographique*. Cette notion est fondée sur une théorie de la modernité telle que l'a énoncée Richard Sennet dans son ouvrage *Le travail sans qualités. Les conséquences humaines de la flexibilité*, Paris, Albin Michel, 2000. Les dérèglements des structures de la vie professionnelle qui demandent de la part des individus une plus grande flexibilité se répercutent dans la vie privée de telle sorte qu'un "sens de la vie" ne peut être produit que par une intensification du «travail biographique».

des figures de soi divergentes et parfois même contradictoires⁴⁵ produisant des effets de discontinuité biographique. Le sociologue allemand Peter Alheit a suggéré le terme imagé de *patchwork biographique* pour désigner cette segmentation de l'expérience à partir de laquelle les individus tentent de composer une image unitaire d'eux-mêmes et du cours de leur vie⁴⁶.

Ce patchwork biographique se double chez les jeunes d'un patchwork langagier. Ceux-ci sont confrontés aux codes langagiers des mondes sociaux qu'ils traversent : français soutenu, français familier dans différents registres, «langue des jeunes»⁴⁷. Les mondes sociaux tendent à développer un univers de langage spécifique par lequel ils affirment une part de leur identité. La participation à un monde social donne lieu à une mise en scène langagière qui vient étayer la figuration de soi. Les séquences de mots-types, les onomatopées, les expressions elliptiques, les constructions syntaxiques (phrases inachevées, anacoluthes), les citations publicitaires, les clips de chansons, les expressions empruntées aux BD, aux romans et aux films cultes, etc. sont repris dans les échanges et les épisodes ponctuels et incessants d'affirmation et de présentation de soi et alimentent la formation de ces langages. La parole de soi tenue selon un code langagier identificatoire pose le jeune dans une version de soi acceptable et acceptée et lui procure l'assurance d'une inscription dans le monde social auquel il participe. Ces différents langages ne s'excluent pas mais cohabitent (de façon plus ou moins forte) chez les jeunes où ils fonctionnent comme marqueurs sociaux et individuels .

Les rites de passage, qui marquaient dans les sociétés traditionnelles les étapes d'une acquisition progressive des savoirs sociaux indispensables à la vie du groupe, ont disparu au profit d'une activité groupale ou personnelle d'invention de nouveaux « marqueurs

⁴⁵Nous citerons comme exemple le cas de jeunes d'âge scolaire devant assurer des « petits boulots » pour apporter une aide financière à leur famille. Par ailleurs, si les parents sont illettrés et parlent mal le français, les jeunes auront la charge des démarches administratives. Il est clair que ces jeunes se retrouvent dans des projets de soi et des images de soi fortement opposés : ils sont élèves à l'école, co-responsables de la famille, « protecteurs » de leurs parents dans le pays d'accueil.

⁴⁶P. Alheit, "Patchworking" als moderne biographische Konstruktionsleistung. Bemerkungen zur theoretischen Bedeutung einer Biographieorientierung in der Erwachsenenbildung("Le patchworking comme compétence de construction biographique de la modernité"). In K. Derichs-Kunstmann, P. Faulstich, R. Tippelt, (Hrsg), *Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung* (Beiheft zum Report), Frankfurt a. M., 1997, pp. 88-96.

⁴⁷La « langue des jeunes » est formée d'un jargon codé, ludique et imagé. Deux enseignants, Boris Seguin et Frédéric Teillard ont entrepris dans leur ouvrage *Les Céfrans parlent aux Français. Chronique de la langue des cités* (avec un dictionnaire), Paris, Calmann-Lévy, 1996, de donner un instantané de cette langue si particulière et qui bouge sans cesse, à l'exception d'un ensemble de traits de prononciation très reconnaissables. Cette langue est née du verlan, d'emprunts divers (wolof, arabe, soninké, créole, tsigane...) et de la glossolalie (utilisation des mots dans un but ludique) inhérente à toute langue vivante. La nouveauté, c'est que ce parler de banlieue ou de cour d'école que l'on entend aujourd'hui circule de plus en plus vite. Certains traits de langage peuvent même pénétrer dans les classes moyennes ou aisées de la société. Cf. également J.-P. Goudaillier, *Dictionnaire de l'argot*, Paris, Maisonneuve & Larose, 2002.

sociaux »⁴⁸. Ces marqueurs peuvent prendre des formes plurielles et cumulatives : marqueurs du corps, ostentatoires ou dissimulés (tatouages, piercings, branding, scarifications)⁴⁹, marqueurs vestimentaires (marques commerciales emblématiques), marqueurs musicaux (chansons-fétiches), cinématographiques (films et séries télévisées cultes), épreuves d'admission dans un groupe (allégeance à une idéologie, au « chef » ou aux plus anciens, période probatoire, bizutage). Ces marqueurs n'ont pas d'universalité comme c'était le cas des rites de passage traditionnels qui restaient les mêmes de génération en génération et auxquels la collectivité s'identifiait. Ils sont circonscrits à de petits groupes éphémères et fluctuants et servent à affirmer une figure de soi dans une temporalité courte. La fonction de ces marqueurs sociaux est locale : elle ne vaut souvent que pour le groupe qui les pratique ou pour le jeune qui les reprend dans un assemblage personnalisé d'humeur et de circonstance. Un jeune peut au cours des quelques années de son adolescence concilier et faire se succéder plusieurs de ces marqueurs selon les groupes sociaux qu'il traverse et selon les figurations de soi qui sont les siennes. Nous pouvons reprendre à propos des nouveaux marqueurs sociaux ce que David Le Breton dit à propos des marques du corps : c'est une marque contemporaine qui « *signe un sujet singulier dont le corps n'est pas un relieur à la communauté et au cosmos comme il l'est dans [les] sociétés [traditionnelles], mais à l'inverse une affirmation de son irréductible individualité* ». La figuration de soi se fait là aussi, tout comme dans le rapport au biographique et au langage, dans un patchwork personnalisé.

L'appartenance à divers mondes sociaux au cours de l'enfance puis de l'adolescence conduit à incorporer des règles, des habitus, des valeurs symboliques variés et parfois contradictoires. A chaque situation, le jeune apprend quelque chose, « grandit », et réajuste son monde-de-vie antérieur. Une fois métabolisées, ces expériences deviennent des ressources biographiques qui constituent la matrice à travers laquelle de nouvelles expériences biographiques sont identifiées et transformées à leur tour en nouvelles ressources biographiques. Celles-ci sont alimentées par des expériences de vie premières mais aussi par des expériences secondes ou vicariales comme celles que proposent la lecture de romans ou de BD, le cinéma, la musique, les arts de la scène, etc. Ce processus permanent peut s'accomplir dans une certaine fluidité mais certains épisodes de transformation ou de rupture de l'expérience donnent lieu à des tensions qui requièrent une importante activité de biographisation. Il faut trouver la forme d'inscription biographique de nouvelles expériences

⁴⁸ Sur la notion de rite de passage appliquée aux sociétés contemporaines, cf. D. Le Breton, *Passions du risque*, Paris, Métailié, 2000 ainsi que D. Jeffrey, *Jouissance du sacré. Religions et postmodernité*, Paris, Armand Colin, 1998 ; T. Goguel d'Allondans, *Rites de passages. D'ailleurs, ici, pour ailleurs*, Paris, Erès, 1994.

⁴⁹ D. Le Breton, *L'adieu au corps*, Paris, Métailié, 1999.

qui bousculent la configuration antérieure et qui amènent à une transformation de la perception du monde, des autres et de soi-même. Cette biographisation se fait par l'écriture de soi telle qu'elle a lieu dans la parole et le récit, mais aussi par l'écriture du corps (coiffure, vêtements, marques, attitudes), l'écriture de l'espace personnel, que ce soit la chambre particulière ou partagée (décoration, affiches sur les murs, etc.), ou l'affirmation du goût (films, musique, danse, lecture). Un choc biographique peut amener en peu de temps à un changement radical des manifestations extérieures de la personnalité, donnant lieu à une reconfiguration du projet de soi.

Projet de l'école et projet de soi

Le monde réglé et programmé de l'école offre peu de place (en espace et en temps) à ces processus de configuration / déconfiguration / reconfiguration, et c'est sans doute à l'école que se font le plus vivement ressentir les difficultés éprouvées à réorganiser le monde-de-vie et à réajuster le projet de soi. En même temps, la période de l'école, et plus spécialement celle qui correspond à l'adolescence, est la plus inventive en figures et figurations de soi⁵⁰ et la préoccupation du projet de soi y prend une intensité particulière. Les figures de soi que l'élève construit dans les autres mondes sociaux continuent à exister à l'école et l'élève doit sans cesse dégager leurs points d'intersection avec celles qu'il développe dans le monde de l'école. Ces figures de soi peuvent entrer en opposition, n'avoir plus d'articulation suffisante entre elles, ou se réduire à une figure dominante requérant une grande mobilisation biographique. L'école peut ne plus avoir sa place dans le travail biographique intense que doit alors fournir l'élève : il perd pied, «décroche» momentanément ou durablement. Son projet de soi n'est plus en lien avec le projet collectif de l'école.

Les figures de lui-même que l'élève introduit et expérimente dans l'espace scolaire se trouvent confrontées au projet que l'école a pour lui et qui se traduit par un cursus d'études, par des programmes et des contenus de savoirs, par la prescription d'attitudes et de conduites qui ont rapport à la fois à l'acquisition des objets propres de l'école et aux relations qui doivent prévaloir entre ses usagers, non-adultes et adultes. Le projet de l'école est le reflet d'un état de société, des savoirs et des valeurs en lesquelles une collectivité nationale se reconnaît et qu'elle institue comme modèles de référence pour ses membres les plus jeunes. Au-delà de ses

⁵⁰La distinction que nous faisons entre *figure de soi* et *figuration de soi* est la suivante : la figure de soi renvoie à une image intérieure de soi-même construite à l'intersection du sentiment (du ressenti) et de l'expérience que l'on a de soi et des "langages" à disposition dans l'espace social ; l'ensemble des figures de soi s'organisent de façon dynamique et orientée pour former le projet de soi. Quant au terme *figuration de soi*, il est susceptible de deux acceptions : soit il désigne l'opération de *mise en figure*, soit il renvoie aux manifestations extérieures (en termes de postures, d'attitudes) que prend la figure de soi.

aspects explicites en termes de cursus à parcourir et de savoirs à acquérir, ce projet dessine un certain type de relations de l'individu à la collectivité et de l'individu à soi-même, type de relations qui reproduisent le régime général des rapports sociaux dans l'espace social environnant. L'école institue ainsi des trajectoires idéales-types qui correspondent à des figures également idéal-typiques de la réussite (scolaire et sociale), pour lesquelles certains savoirs disciplinaires (aujourd'hui les mathématiques et les sciences dures) jouent un rôle indicatif et sélectif majeur. Le rapport de l'école au savoir est loin de se jouer sur le seul plan épistémique : il inclut une dimension fonctionnelle et structurelle de sélection qui passe par des procédures de filiarisation, d'évaluation, de notation, de classement, procédures qui composent le quotidien de l'expérience scolaire des élèves. Le rapport que l'école institue au savoir et à l'apprendre est évalué en termes de réussite et d'échec et ce rapport se traduit par des modes d'étiquetage codifiés et restrictifs de ce que font et de ce que sont les "individus-élèves" et par des typisations construites sur un critère quasi exclusif de performance dans les apprentissages scolaires. De ce point de vue, l'artefact "élève" est une construction fonctionnelle et maniable qui se décline selon les étapes instituées du cursus scolaire (passage d'un secteur d'enseignement à un autre, passage de classe en classe) et sur le mode d'un système d'attribution de qualité (les appréciations du bulletin scolaire) très fortement articulé sur les "résultats" obtenus dans les apprentissages. Malgré son caractère artificiel, la représentation biographique liée à cette construction "élève" est extrêmement prégnante, elle s'impose aux élèves ainsi qu'aux professeurs comme la règle d'un système auquel il est très difficile de se soustraire, et une grande partie de l'expérience scolaire consiste à négocier pour soi-même et pour les autres (groupes de pairs ou adultes) les étiquetages et les typisations de l'école et les constructions biographiques personnelles.

Les élèves font de l'école une expérience globale et n'en perçoivent pas forcément le projet spécifique, soit que les objectifs leur en apparaissent encore trop lointains et irréels, soit qu'ils manquent des moyens et des repères pour les saisir. La temporalité et la fonctionnalité de l'espace spécifique de l'école échappent à nombre d'entre eux. Dans ses pratiques quotidiennes, l'école transmet son projet sous forme d'injonctions et de définitions d'objectifs à court terme. L'élève ne s'approprie le plus souvent le projet de l'école que sous la forme de contraintes immédiates, d'obligations de travail au jour le jour ou d'échéances proches (dont la plus "lointaine" est le passage dans la classe supérieure). Les injonctions des adultes (parents, professeurs, conseillers d'orientation) relatives à la prévision et à la "préparation de l'avenir" semblent à beaucoup d'élèves déconnectées de la réalité de leur expérience et se heurtent à la difficulté d'inscrire l'école dans la projection à long terme d'un avenir social et

économique. La construction adulte à laquelle correspond un tel projet ne peut guère être investie avant l'échéance que représente le baccalauréat en tant que rite de passage faisant accéder à un autre statut. Avant cette échéance, l'horizon temporel du projet de soi de l'élève reste intérieur à la temporalité de l'école : l'élève vit cette temporalité pour elle-même, dans un présent de l'expérience qu'il ne distingue pas des temporalités de ses autres mondes sociaux.

L'espace de l'école est l'objet du même type d'expérience de la part des élèves. L'espace scolaire est un espace fortement structuré et fonctionnalisé répondant au projet d'apprentissage collectif qui est celui de l'institution scolaire. Pour beaucoup d'élèves, cet espace n'est que marginalement reconnu dans sa fonction spécifique : l'école est vécue comme un milieu social à l'égal d'un autre, un espace à territorialiser, où l'on doit tenir sa place, où il faut "se reconnaître" et "être reconnu". Cette territorialisation est susceptible de formes diverses de biographisation dans lesquelles le rapport aux apprentissages ne joue pas nécessairement le premier rôle. Avant d'être reconnu comme un espace fonctionnel dévolu aux apprentissages, le milieu scolaire est un espace physique et relationnel ouvert à un grand nombre de figurations et de scénarios biographiques. Dans ses multiples subdivisions, cet espace est susceptible d'investissements variés : cour de récréation, lieux de circulation, bureaux de direction, services administratifs, permanence, intendance, infirmerie, chacun de ces espaces appelle un investissement physique, psychique, social différent où l'élève mobilise et met en scène des figurations de soi diversifiées. La classe, entité nucléaire de l'espace scolaire, est le théâtre d'une vaste scène biographique "*aux cent actes divers*" : espace physique à la fois extérieur et intérieur, elle se construit et se déconstruit au gré de ses déplacements dans l'espace global de l'école et de ses mouvements internes de composition et recomposition en fonction de la matière enseignée, du professeur, du moment de l'année ; espace humain et relationnel, elle a ses acteurs (élèves, professeurs), ses caractéristiques affectives et psychosociales ("ambiance", proportion des garçons et des filles, affinités, clans, leaders), ses événements rituels (conseils de classes, réunions parents-professeurs) ; espace de "production", elle a ses objectifs explicites (les programmes, les contenus de savoirs), ses modalités de travail (méthodes et démarches disciplinaires), sa temporalité propre (l'emploi du temps, le rythme des leçons et des devoirs). Sous tous ses aspects, la "classe" est un exceptionnel lieu de démonstration, de rencontre, de négociation, de frottement, de conciliation, d'affrontement entre des figures de soi qui s'y composent et s'y recomposent au gré des événements et des relations. Le projet de soi de l'élève y entre en résonance avec un ensemble de facteurs et d'interactions difficilement discernables : rapports aux professeurs et aux matières qu'ils enseignent, ascendant exercé par tel ou tel, réactions provoquées par des

remarques jugées blessantes, relations entre les élèves, liens de camaraderie et d'amitié, mouvements d'antipathie et de rejet, jugements et attitudes liées au milieu familial et social, habitudes et rythme de travail, réseaux de coopération, résultats scolaires et place qu'ils confèrent dans l'espace social et affectif de la classe. La biographisation de l'espace scolaire et en particulier de la classe fait l'objet d'une activité incessante en termes de représentations de soi et des autres, de réflexivité solitaire ou partagée (conversations, discussions), de relations nouées ou dénouées avec leur cortège de joies, de peines, de blessures, de querelles, de règlements de compte, de réconciliations.

Ce qui constitue l'objet propre de l'école, l'acquisition des savoirs et les actes d'apprentissage qui y conduisent, ne peut être abstrait de la manière dont les élèves vivent et se représentent leur expérience de l'école et, plus généralement, de la manière dont ils font entrer cette expérience, avec les apprentissages et les savoirs qui l'accompagnent, dans leurs représentations d'eux-mêmes et dans leurs constructions biographiques. Pas plus que chez les adultes, le rapport au savoir des élèves n'est un rapport biographiquement désinvesti : il engage des figures de soi qui ont leur répondant dans différents "lieux" réels ou symboliques, extérieurs ou intérieurs : lieu de la reconnaissance sociale où le savoir accorde et corrobore une position et la reconnaissance de cette position (et l'école est assurément loin d'échapper à ces conduites de conquête de position et de reconnaissance sociale) ; lieu d'une aventure de connaissance qui trouve dans le savoir un moyen de répondre à une curiosité sur le monde ; lieu d'un rapport esthétique à soi-même qui recherche dans le savoir les ressources d'une élaboration de soi, d'un élargissement de la personnalité ; lieu d'une assurance intellectuelle où le savoir dissipe les incertitudes et procure un sentiment de contrôle sur les choses et les situations ; lieu d'un pouvoir où le savoir se fait expertise et donne une maîtrise sur les réalités du monde. On ajouterait sans peine à ces formes de biographisation du rapport au savoir ; elles illustrent toutes un même propos : le savoir prend son sens dans un lieu, dans une situation, dans un rapport à soi-même, aux autres et au monde ; il s'inscrit dans un réseau complexe de socialité qui embrasse l'ensemble des espaces sociaux auxquels participe l'élève, y compris celui de l'école et de la classe ; il prend effet dans une histoire individuelle et collective dans laquelle la période de l'école apparaît comme un moment fondateur de biographisation. Les apprentissages des savoirs à l'école se jouent ainsi sur une scène biographique où les élèves expérimentent des figures d'eux-mêmes au milieu des autres. Apprentissages des savoirs à l'école et apprentissages biographiques sont dans un rapport de complémentarité et de réciprocité. Apprendre et s'approprier des savoirs, quelle qu'en soit la nature, c'est à des degrés divers, retoucher, réviser, modifier, transformer une façon d'être au

monde, un complexe de rapports aux autres et à soi-même ; c'est, de manière plus ou moins sensible, poser de nouveaux regards sur son passé et sur ses origines, projeter ou rêver autrement son avenir, se biographier autrement.

Bibliographie du chapitre V

- P. Alheit, "Patchworking" als moderne biographische Konstruktionsleistung. Bemerkungen zur theoretischen Bedeutung einer Biographieorientierung in der Erwachsenenbildung ("Le patchworking comme compétence de construction biographique de la modernité"). In K. Derichs-Kunstmann, P. Faulstich, R. Tippelt, (Hrsg), *Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung* (Beiheft zum Report), Frankfurt a. M., 1997.
- Bautier E., *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan, 1995.
- Bautier E., Rochex J.-Y., *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin, 1998.
- Berger P., Luckmann T., *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1994.
- Bruner J., *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz, 1996.
- Charlot B., Bautier E., Rochex J.-Y., *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.
- Charlot B., *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997.
- Charlot B., *Le rapport au savoir en milieu populaire*, Paris, Anthropos, 1999.
- Charlot B., "Le rapport au savoir en milieu populaire : "apprendre à l'école" et "apprendre la vie", *VEI Enjeux*, n° 123, décembre 2000.
- Dubet F., *Les Lycéens*, Paris, Seuil, 1991.
- Goguel d'Allondans T., *Rites de passages. D'ailleurs, ici, pour ailleurs*, Paris, Erès, 1994.
- Goudaillier J.-P., *Dictionnaire de l'argot*, Paris, Maisonneuve & Larose, 2002.
- Jeffrey D., *Jouissance du sacré. Religions et postmodernité*, Paris, Armand Colin, 1998.
- Kraull M., Marotzki W. (éd.), *Biographische Arbeit*, Oplade, Leske+Budrich, 2002.
- La Borderie R., *Le Métier d'élève*, Paris, Hachette, 1991.
- Lahire B., *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'"échec scolaire" à l'école élémentaire*, Lyon, PUL, 1993.
- Lahire B., "Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire" in A. van Zanten (sous la direction de), *L'Ecole, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2000.
- Le Breton D., *L'adieu au corps*, Paris, Métailié, 1999.
- Le Breton D., *Passions du risque*, Paris, Métailié, 2000.
- Moles A., *Sociodynamique de la culture*, Paris, Mouton, 1967.
- Mosconi N., Beillerot J., Blanchard-Laville C., *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 2000.
- Rochex J.-Y., *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF, 1995.
- Schütz A., Luckmann T., *Strukturen der Lebenswelt*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2 vol., 1975 et 1984.
- Schütz A., *Le Chercheur et le quotidien*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1987.
- Seguin B., Teillard F., *Les Céfrans parlent aux Français. Chronique de la langue des cités*, Paris, Calmann-Lévy, 1996.