

UNIVERSITE PARIS 13

« DEPARTEMENT DE
SCIENCES DE L'EDUCATION »

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

« FACHBEREICH ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT
UND PSYCHOLOGIE »

N° attribué par la bibliothèque

|_|_|_|_|_|_|_|_|_|

T H E S E

pour obtenir le grade de

Docteur de l'Université Paris 13

et de Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

DES LYCEENS ENTRE LA FRANCE ET L'ALLEMAGNE :

COMPARER DES EXPERIENCES SCOLAIRES

Thèse présentée et soutenue publiquement le 2 octobre 2008 par

Nathanaël WALLENHORST

Ayant obtenue les mentions

Très honorable, avec les félicitations du jury à l'unanimité (Université Paris 13)

Summa cum laude (freie Universität Berlin)

sous la codirection de

Pr. Dr. Gilles BROUGERE (Université Paris 13)

et Pr. Dr. Christoph WULF (Freie Universität Berlin)

Membres du jury :

Pr. Dr. Gilles BROUGERE

1. Pr. Dr. Christoph WULF

Pr. Dr. Régine SIROTA

Pr. Dr. Jürgen HELMCHEN

2. Pr. Dr. Dieter GEULEN

Dr. Lucette COLIN

Date de la défense: 2.10.2008

Merci

Mes remerciements vont en premier lieu aux lycéens français et allemands qui m'ont fait part de leur expérience, de leurs analyses, de leurs questions. C'est à partir de leur discours que ce travail a pu prendre forme.

Je tiens à remercier vivement Pr. Dr. Gilles Brougère pour la direction de ce travail, ses relectures attentives et critiques, sa grande réactivité, sa disponibilité, et ses précieux conseils dans la conduite de cette recherche. Je remercie également Pr. Dr. Christoph Wulf pour la codirection de ce travail et ses constants encouragements.

Je tiens à remercier Fondacio, mon employeur actuel, qui m'a fréquemment libéré du temps pour que je termine ce travail. Je remercie aussi l'OFAJ et le BBI pour leur aide dans l'accès à des données sur le programme Voltaire.

Cette page est l'occasion pour moi d'exprimer toute ma reconnaissance à Thomas Wallenhorst, mon père, pour son aide inestimable dans la lecture d'ouvrages allemands et la traduction allemande du résumé de ce doctorat et à Anne-Marie Clair pour sa minutieuse relecture et la précision de ses remarques ainsi qu'à Roselyne Wallenhorst, ma mère, Bruno Kauffmann et Elise Maurice pour leur relecture finale. L'aide de Ruth Wallenhorst, ma grand-mère, Eloi Leymarie et Marion Clair a également été précieuse. Que chacun soit ici très fortement remercié !

Enfin, un grand merci à Noémi pour ses relectures, mais surtout pour sa patience durant ces années.

Sommaire

Sommaire	5
Introduction	7

PREMIERE PARTIE

Vers une comparaison des expériences scolaires

Chapitre 1. L'expérience sociale	17
Chapitre 2. L'expérience scolaire lycéenne en France	41
Chapitre 3. La <i>Bildung</i> allemande	67
Chapitre 4. La comparaison des expériences scolaires française et allemande	89

DEUXIEME PARTIE

Méthodologie de la comparaison des expériences scolaires

Chapitre 5. Population d'étude et recueil des données	103
Chapitre 6. Comparatisme et méthodologie de la comparaison proposée	135

TROISIEME PARTIE

Comparaison empirique des expériences scolaires française et allemande

Chapitre 7. Relation pédagogique et figure de l'enseignant	153
Chapitre 8. Travail scolaire et place de l'école dans la vie de l'adolescent	197
Chapitre 9. Adolescents et systèmes scolaires	269

QUATRIEME PARTIE

Expérience comparée et comparaison des systèmes scolaires

Chapitre 10. Réfléchir l'expérience scolaire	297
Chapitre 11. Une autre façon de faire de l'éducation comparée	323
Chapitre 12. Des expériences scolaires aux systèmes éducatifs	341
Conclusion	363
Bibliographie	369
Annexes	393
Table des matières	403

Introduction

« J'ai été élevée par... J'ai grandi là-dedans, j'ai... Ouais, toute ma vie, elle est... (silence). 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 euh, 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, donc euh, je peux pas. C'est comme n'importe... Et même il y a des choses qu'on n'aime pas, elles font partie de notre vie et... Enfin, concrètement... enfin si on raisonne, on les aime pas, mais comme elles font partie de notre vie on finit par les aimer bien. C'est... c'est comme ça. (...) Je peux pas renier un bout de mon existence ! C'est normal, c'est... Quand on est normal on peut pas ! » (Anne, 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 (rire de l'interlocuteur), qu'on était fou et qu'on était... (...) 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, de retour de son immersion de six mois en Allemagne)

Qui sont les élèves, quelle est leur expérience ? Qui sont ces perturbateurs qui saisissent de suite l'occasion de prendre la parole lors de l'ouverture du site internet note2be.com le mardi

29 janvier 2008 ? Un site qui propose aux élèves... d'évaluer leurs enseignants !¹ Une multitude de forums de discussion sur internet ont l'ouverture de ce site pour objet². Celle-ci, qui fait énormément parler d'elle dans les médias, et particulièrement dans les médias en ligne³, est un révélateur très intéressant de la relation entre élèves et enseignants, comme de l'expérience scolaire des élèves, les principaux acteurs de l'école.

Parce que les messages déposés sont anonymes, ces forums de discussion donnent parfois lieu à de virulentes insultes des enseignants envers les élèves⁴ : « Et certains gros cons d'élèves qui pourrissent les écoles et les rendent invivables, on ne pourrait pas les noter en ligne ? Ça peut être intéressant avant de fréquenter le même établissement qu'eux... »⁵, ou encore : « Certains profs ne sont effectivement pas parfaits, mais comparés à certains élèves (de pures crétins finis) qu'il y a en classe, ils en deviennent géniaux. »⁶... Comme des élèves envers les enseignants : « Les prof juges, les profs notes parfois à la tête de l'élève, donc pourquoi ne pas instaurer un peu de légitimité la dedans en explicitant réellement ce que vaut un prof ! »⁷. Pourquoi tant d'agressivité et de violence ? Est-ce intrinsèque à la relation pédagogique ou cela est-il différent dans d'autres pays ?

L'ouverture de ce site donne à voir ce qu'enseignants et élèves peuvent se dire (les forums de discussion étant remplis de ce type de propos) lorsque tombent les barrières conventionnelles habituelles ou les risques pour l'élève d'être renvoyé de son établissement. Elle est, de par la vigueur des débats déclenchés, un révélateur extrêmement intéressant de certains aspects de l'expérience scolaire des élèves en France (mettant par exemple en évidence les différences de statuts entre enseignants et élèves avec la difficulté pour les élèves d'exprimer une pensée critique au sein de l'espace scolaire et la revendication par les adolescents de leur capacité à

¹ Ce site a été suspendu par le Tribunal de Grande Instance de Paris le 3 mars 2008, contrairement au site similaire allemand www.spickmich.de qui ne l'a pas été.

² Comme les identités sont masquées, nous ne saurons jamais s'il s'agit effectivement d'un enseignant, d'un élève ou d'une autre personne. Ce n'est pas tant la réalité qui nous intéresse ici que les rôles joués et les discours tenus par les individus lorsqu'ils prennent l'identité d'élève ou d'enseignant. La réalité ou la facticité de celle-ci ne modifie en rien le rapport de force révélé. Il est fortement probable que plusieurs personnes ne soient plus élèves, mais répondent dans cette posture à ceux qui ont été leurs enseignants.

³ Le 18 02 08 : *France soir*, « Education - Un site Internet pour noter les professeurs » ; *Libération*, « Les profs refusent d'être notés en ligne par leurs élèves » ; *France info*, « Note2be.com note les profs » ; *Le nouvel observateur*, « Note2be.com : le site qui scandalise les profs » ; *Echos du net*, « Note2be.com dans le collimateur de la Cnil et du ministère de l'éducation nationale » ; *Yahoo ! News*, « Le site de notation des profs Note2be.com dans le collimateur de la Cnil » ; *L'expansion*, « La Cnil et l'Education Nationale condamnent les pratiques de Note2be.com » ; *Vu du net*, « Le syndicat SNES-FSU assigne en référé Note2be.com ».

⁴ Nous avons volontairement laissé ces quelques extraits de débats lors de forum tel quel, c'est-à-dire avec quelques fautes orthographiques et grammaticales.

⁵ www.01net.com/editorial/371415/le-site-de-notation-des-profs-note2be.com-dans-le-collimateur-de-la-cnil/?forum=371415&post=156881&thread=156443, le 18 02 08.

⁶ www.infos-du-net.com/actualite/12829-note2be-noter-profs.html, le 18 02 08.

⁷ *Ibid.*

penser de façon autonome). Mais qu'en est-il dans d'autres pays ? Connaissons-nous l'expérience scolaire des autres élèves européens ? Possédons-nous des connaissances d'une autre nature qu'un classement de la France par rapport à d'autres pays à partir des compétences acquises des élèves ? L'expérience scolaire est-elle structurée de la même façon dans d'autres pays ? Un détour par l'ailleurs peut-il nous donner des éléments nouveaux d'analyse de l'expérience scolaire des élèves ? Ce travail tentera d'apporter des réponses à ces questions.

L'objet de cette recherche

En nous appuyant entre autres sur les travaux de Dubet¹ et Rayou², nous étudierons l'expérience scolaire à partir du discours d'adolescents français et allemands ayant participé à un séjour scolaire solitaire de longue durée. La situation interculturelle de ces lycéens permettra de porter un regard nouveau et particulier sur les expériences scolaires française et allemande, de par la mise en exergue de spécificités culturelles (souvent négligées dans les analyses sociologiques), comme Brougère l'a montré concernant l'éducation préscolaire³.

Alors que les élèves à la marge de l'école – dits en « échec scolaire » – font l'objet de plusieurs recherches⁴, l'expérience des élèves en réussite scolaire n'est que très rarement analysée. Et si leur expérience apportait des éléments nouveaux et pertinents de compréhension de l'expérience scolaire de l'ensemble des lycéens ?

L'éducation comparée, qui consiste parfois en une évaluation quantitative des compétences des élèves de différents pays, prend rarement l'expérience des individus pour objet. Pourtant la comparaison des expériences pourrait être un moyen pertinent de développement de la

¹ Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, Seuil, Paris, 1994 ; Dubet, F., *A l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996 ; Dubet, F., *Les lycéens*, Paris, Seuil, col. « Points », 1991 (liste non exhaustive).

² Rayou, P., *La cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan, 1998 ; Rayou, P., *La « dissert de philo », sociologie d'une épreuve scolaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2002 ; Rayou, P., *La grande école, approche sociologique des compétences enfantines*, Paris, PUF, 1999 (liste non exhaustive).

³ Brougère, G., Tobin, J., « Culture et sexualité à l'école maternelle, Etude comparée entre les Etats-Unis et la France », *Education et Sociétés*, n°6, 2000, p. 168 ; Brougère, G., « L'exception française : L'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n°7, 2002 ; Brougère, G., Rayna, S., (sous la dir.), *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire*, INRP, 2000 ; Brougère, G., « Parents et professionnels face à l'accueil et à l'éducation du jeune enfant », in G. Brougère, S. Rayna, (sous la dir.), *Accueillir et éduquer la petite enfance*, Lyon, INRP, 2005, p. 22.

⁴ Dubet, F., *La galère : jeunes en survie*, Paris, Fayard, 1987 ; Bautier, E., Rochex, J.-Y., *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, Paris, Armand Colin, 1998 ; Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J.-Y., *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Bordas, 2000 (liste non exhaustive).

connaissance.¹ Nous proposerons dans ce travail un nouveau type d'éducation comparée en laissant les adolescents comparer eux-mêmes les deux expériences scolaires expérimentées d'une part, et en croisant les regards français et allemands sur un même objet d'autre part. Il s'agit donc d'un travail d'éducation comparée dans le champ de la sociologie compréhensive.

Enfin, cette démarche comparatiste, qui suppose de renoncer en partie à ce qui peut paraître évident², permettra de porter une analyse renouvelée sur le système scolaire français en quittant un certain ethnocentrisme conceptuel³.

Quelques éléments de notre implication dans ce travail

La méthode n'est pas la seule composante interculturelle de cette recherche puisque c'est nous-mêmes qui sommes « traversé par l'interculturel » du fait de notre double nationalité française et allemande. En revanche, comme toute notre scolarité a été effectuée en France, nous n'avons pas expérimenté le système scolaire allemand. Avant notre engagement dans ce travail de recherche, cette double nationalité n'avait jamais fait l'objet d'une réflexion sur notre origine culturelle. Ce n'est donc que tardivement que nous nous sommes penché sur les questions interculturelles.

Lorsqu'en septembre 2002, alors que nous recherchions un DEA après notre maîtrise en STAPS⁴, Gilles Brougère et Lucette Colin nous ont proposé de travailler sur le programme Voltaire. Dans un premier temps, c'est davantage la possibilité d'obtention d'une allocation de recherche que la spécificité du terrain proposé qui a attiré notre attention. Le moins que l'on puisse dire est que nous ne soupçonnions pas l'ampleur de l'intérêt des problématiques interculturelles (même si dans le cadre de notre travail elles ne servent que de révélateur et ne seront pas analysées en tant que telles), ni l'enthousiasme et la passion suscités par cette recherche. Ce travail a fait évoluer notre rapport au système scolaire français et est venu modifier nos représentations de l'école française comme de l'école allemande.

¹ Novoa, A., « Etats des lieux de l'éducation comparée, paradigmes, avancées et impasses », in R. Sirota, *Autour du comparatisme en éducation*, Paris, PUF, 2001, p. 53-54 ; La Borderie, R., « L'art du voyage, repères pour la comparaison », in D. Groux, N. Tutiaux-Guillon, (sous la dir.), *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation, pratiques et enjeux*, Paris, L'Harmattan, 2000, p. 24 ; Brougère, G., « Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire », *Revue française de pédagogie*, n°119, 1997, p. 47.

² Jucquois, G., « Le comparatisme, éléments pour une théorie », in G. Jucquois, C. Vielle, (sous la dir.), *Le comparatisme dans les sciences de l'homme. Approches pluridisciplinaires*, Bruxelles, De Boeck Université, 2000, p. 24.

³ Akkari, A., « Au-delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation », in R., Dasen, C., Perregaux, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?*, Bruxelles, De Boeck Université, 2002, p. 31.

⁴ Sciences et techniques et des activités physiques et sportives.

Dans le cadre de notre mémoire de maîtrise, nous avons réalisé une étude comparative sur la construction de marqueurs identitaires chez des adolescents sportifs de haut-niveau et des adolescents non-sportifs. Nous désirions poursuivre par une recherche sur la construction de marqueurs identitaires durant la scolarité des lycéens. Mais très rapidement, l'expérience scolaire nous est apparue comme la notion la plus pertinente dans l'analyse de l'école du point de vue des lycéens, comme dans l'analyse des spécificités de l'individu contemporain.

En commençant cette recherche, nous souhaitions effectuer un travail symétrique d'analyse des expériences scolaires française et allemande. Mais notre travail sera finalement dissymétrique, notre point de vue étant majoritairement français. Une partie seulement du chemin est parcouru et il serait nécessaire de passer quelques années en Allemagne, afin d'être plus au cœur du système scolaire allemand, pour espérer être dans une perspective plus symétrique.

Le parcours proposé

« Le temps qu'ils passent à lire le journal, nous on le passe à l'école. » (Vincent, français)

« L'école appartient à la vie, mais la vie ça n'est pas l'école. »¹ (Kristin, allemande)

Ce travail est composé de 12 chapitres qui se répartissent en 4 parties. La première partie consiste en la construction et la problématisation progressive de notre objet de recherche à partir d'une revue de la littérature. C'est par le concept d'expérience que nous commencerons notre travail, et très rapidement, c'est le concept d'expérience sociale qui attirera notre attention, parce que particulièrement adapté et pertinent dans la compréhension de l'individu contemporain et la conduite de ses actions. Ce premier chapitre introductif, « L'expérience sociale », présente une partie du cadre théorique qui servira de point de départ de notre travail. Nous présentons principalement les travaux de Dubet et l'architecture conceptuelle de la sociologie de l'expérience. Ce chapitre constitue une forme d'entrée en matière de notre travail. Ce début de revue de la littérature nous conduira à nous centrer sur une application particulière de la notion d'expérience sociale qu'est l'expérience scolaire. Nous reviendrons sur les travaux présentés dans le premier chapitre à la fin de notre travail, dans la dernière partie, et proposerons quelques éléments nouveaux de théorisation.

¹ « Die Schule gehört zum Leben, aber Leben ist nicht Schule. »

Dans le deuxième chapitre, « L'expérience scolaire lycéenne en France », nous prenons acte des différents travaux prenant en considération la subjectivité des élèves afin d'initier notre réflexion sur l'expérience scolaire. La lecture de ces travaux nous amène, à la fin de ce chapitre, à relever leur forte dimension culturelle. Quelle est l'expérience scolaire de lycéens étrangers ? Est-elle la même que celle des lycéens français ? Et comment l'expérience scolaire est-elle conceptualisée dans d'autres contextes culturels ? La remarque de Rayou¹ relative au positionnement d'un lycéen français de retour d'Allemagne vis-à-vis de son expérience scolaire, nous incitera à approfondir la question des spécificités de l'expérience scolaire afin d'inscrire l'expérience scolaire dans un contexte interculturel.

Nous avons donc exploré les recherches empiriques sur l'école en Allemagne qui prennent en considération la subjectivité des élèves. Celles-ci sont très peu nombreuses, le contexte culturel et scientifique est radicalement différent. C'est autour de la notion de *Bildung* que le débat scientifique allemand sur l'école se cristallise et c'est à ce concept et à la spécificité de son univers qu'est consacré le 3^{ème} chapitre « La *Bildung* allemande ». L'immersion dans la littérature allemande ainsi que le parallèle des contextes français et allemand confirme la mise en évidence de très fortes spécificités culturelles dans la conceptualisation de la notion d'expérience scolaire et nous invite à tenter une comparaison des expériences scolaires.

Cette entreprise de comparaison des expériences scolaires pose la question de leur comparabilité que nous abordons dans le chapitre 4, « La comparaison des expériences scolaires française et allemande ». Nous y explorons les quelques travaux proposant une comparaison des expériences scolaires et particulièrement des expériences scolaires française et allemande. Ce court chapitre aboutit à la nécessité d'une méthodologie de la comparaison des expériences scolaires.

La deuxième partie, constituée de deux chapitres, est consacrée à la méthodologie employée dans cette recherche et aux questions relatives à la comparaison des expériences scolaires. Dans le 5^{ème} chapitre, « Population d'étude et recueil des données », nous présentons les caractéristiques de notre population : les adolescents participant au programme Voltaire, un programme d'échange réciproque solitaire d'un an entre la France et l'Allemagne pour des jeunes de 15 à 17 ans. Ce chapitre consiste également en la présentation de notre objet de

¹ Rayou, P., *La cité des lycéens*, op. cit., p. 47.

recherche qu'est l'expérience scolaire, analysée dans la comparaison. Nous utiliserons pour ce faire une méthodologie dont le matériau de recherche principal sera des entretiens.

Le 6^{ème} chapitre est consacré au comparatisme dans cette recherche. En effet, l'interculturel est un moyen d'accès aux données, il est ce qui permet aux adolescents de comparer les expériences scolaires française et allemande. Ce dispositif pose des questions épistémologiques relatives à la comparaison, celle-ci étant dans notre travail au cœur de la production des résultats. Ce chapitre conduit à la possibilité de comparer empiriquement les expériences scolaires française et allemande.

La troisième partie est composée de trois chapitres d'analyse des données sur l'expérience scolaire.

« Je suis arrivée pendant un week-end, et déjà le lundi, ça commençait. Et mon premier cours, c'était un cours de maths. Alors ici ils sont très, très stricts en maths, quand on va en maths, on a un peu... J'ai rigolé, j'ai rigolé ; c'était tellement marrant, c'était tellement différent, j'ai rigolé du début à la fin. La façon dont les élèves se tenaient, c'était vraiment... décontracté par rapport à nous où on doit se tenir droit, rien dire, c'était vraiment... ça m'a... ça m'a... c'est pas que ça m'a fait peur, mais ça m'a vraiment étonnée. Et en fait, au bout d'un moment je m'y suis habituée et ça s'est très bien passé. » (Elisabeth, française)

Nous donnerons largement la parole aux adolescents qui analysent et comparent leur expérience scolaire nationale et l'expérience scolaire étrangère. Les divergences entre les expériences scolaires française et allemande sont conséquentes, et c'est par l'analyse de la relation pédagogique et de la figure de l'enseignant que nous commencerons cette présentation des données empiriques (chapitre 7 : « La relation pédagogique et la figure de l'enseignant »).

Ensuite, dans le 8^{ème} chapitre, la comparaison franco-allemande portera sur des caractéristiques culturelles fortes ayant trait au travail scolaire et à la place de l'école dans la vie de l'adolescent, ce qui nous permettra de mettre en évidence l'importance du travail scolaire en France, les spécificités françaises et allemandes des méthodes de travail et d'apprentissage, la « centralité » de l'école dans la vie de l'adolescent en France, et le sens de l'expérience scolaire lycéenne.

Le dernier chapitre d'analyse des données empiriques, « Adolescents et systèmes scolaires », est consacré au rapport de l'adolescent aux systèmes scolaires (à son propre système scolaire

et au système scolaire étranger). Ce sera l'occasion d'illustrer la pluralité des rapports des adolescents à leur système scolaire d'une part, et l'ambivalence de la relation de chacun d'entre eux à celui-ci d'autre part. Nous aborderons également la question du retour des adolescents dans leur système scolaire.

Après avoir analysé le discours des adolescents comparant leurs expériences scolaires, nous dégagerons les résultats théoriques de cette recherche dans la quatrième partie, en commençant par un retour sur la notion d'expérience scolaire (chapitre 10) qui mettra en évidence les caractéristiques culturelles de l'expérience scolaire, et analysera la réflexivité particulièrement aiguë de ces adolescents sur leur expérience et leur socialisation.

Nous continuerons la mise en évidence de nos résultats théoriques par le chapitre 11 consacré aux résultats méthodologiques auxquels ce travail permet d'aboutir et nous proposerons une nouvelle façon de faire de l'éducation comparée, qui nous semble être pertinente pour les sciences sociales. Cette éducation comparée « *in vivo* » investit la mobilité internationale des acteurs comme un révélateur des expériences sociales et laisse les acteurs ayant fait « l'expérience d'une autre expérience » comparer eux-mêmes leurs expériences.

Enfin, ce travail ne serait pas terminé si, à partir de l'expérience scolaire des adolescents, nous n'effectuions pas un retour sur les systèmes scolaires. Nous montrerons que l'analyse comparée de l'expérience scolaire des lycéens français et allemands en réussite, qui permet de dégager certains éléments d'intelligibilité des systèmes scolaires, éclaire l'expérience scolaire de tous les lycéens. Nous mettrons en valeur quelques caractéristiques du système scolaire français, comme la forte fonction symbolique de l'école, la violence du système scolaire, le sanctuaire¹ à l'abri de la vraie vie qu'est l'institution éducative, le rapport aux apprentissages, ou les spécificités des processus de socialisation en France et en Allemagne où le poids et la signification des « rituels quotidiens des cours et de la vie scolaire »² sont différents.

¹ Dubet, F., *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002, pp. 25-26.

² Wulf, C., Gebauer, G., *Jeux, rituels, gestes. Les fondements mimétiques de l'action sociale*, tr. fr., Paris, Anthropos, p. 106.

PREMIERE PARTIE

Vers une comparaison des expériences scolaires

Chapitre 1

L'expérience sociale

LE TERME D'EXPERIENCE

Le terme « expérience » provient du latin *experientia* qui signifie « mettre à l'épreuve, pénétrer dans la réalité, aller au-delà de la simple réflexion théorique, confronter avec la vie quotidienne »¹ ; toujours en latin, *ex perir*, évoque l'idée de sortie du péril ou de l'épreuve². Le mot « expérience » renvoie au fait d'éprouver quelque chose. Ainsi ce terme est utilisé dans les sciences expérimentales pour signifier expérimentation, c'est-à-dire le fait d'éprouver par le réel des hypothèses.

Le concept d'expérience est polysémique et il fait l'objet d'un relatif flou notionnel en français. En effet, l'expérience désigne plusieurs réalités. Ainsi, l'expérience est une émotion, une sensation : on parle par exemple de l'expérience amoureuse, spirituelle³. Il s'agit donc d'un phénomène proprement subjectif, elle est ce qui se vit d'abord avec les sens avant de se

¹ Bertrand, Y., « Expérience et éducation », in J. Houssaye, (sous la dir.), *Education et philosophie*, Paris, ESF, 1999, p. 55.

² Pineau, G., « La formation expérientielle en auto, éco et co-formation », *Apprendre par l'expérience, Education permanente*, n°100-101, p. 25.

³ Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994, p. 92.

penser intellectuellement¹. En même temps, ce vécu est « recouvrement de la conscience individuelle par la société »², c'est-à-dire qu'il est socialement construit. Cette idée est à tenir ensemble avec une acception différente de la notion d'expérience : l'expérience est aussi une activité cognitive, une vérification du réel, « une expérimentation », ce par quoi les individus construisent le monde. L'expérience est un moyen de connaissance du monde, à travers le corps³, et on distingue alors *experientia* d'*experimentum*, une construction artificielle⁴.

I. LA NOTION D'EXPERIENCE

1. Formation, connaissances et apprentissages

Ce terme d'expérience renvoie également à une multitude d'acceptions courantes comme la connaissance (ou une somme de connaissances acquises au fil du temps), la formation ou les apprentissages. C'est le cas dans la philosophie de Kant où l'*Erfahrung* (expérience) est la première source de connaissance, même si elle n'est pas suffisante à la connaissance.⁵ L'expérience peut être opposée aux connaissances théoriques et signifier la connaissance par la pratique. Dominicé, par exemple, qui dresse également ce bilan, souhaite redonner à l'expérience une place dans « l'apprentissage des connaissances nécessaires à l'existence ». Cette façon de concevoir l'expérience induit une appréhension des savoirs comme construits au cours de son histoire de vie et non pas uniquement comme reçus de l'extérieur. C'est ainsi que la méthode de biographisation⁶ peut être l'occasion « d'une revalorisation épistémologique de la notion d'expérience »⁷ dans la mesure où les récits biographiques mettent tout particulièrement en exergue la force de l'expérience au sein des histoires de vies et dans la création de savoirs pour les individus. L'expérience de la vie quotidienne se trouve donc être au cœur de la construction de soi. Pour Gadamer, cette conception rejoint l'idée que

¹ Raveneau, G., « L'expérience comme aménagement social et culturel de l'existence », *L'expérience vécue, Sociétés*, n° 64, 1999.

² Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, *op. cit.*, p. 92.

³ Féménias, D., « Quelque part dans l'inachevé : le vécu sportif aux confins du sacré », *L'expérience vécue, Sociétés*, n° 64, 1999, pp. 21-31.

⁴ Feldman, J., « Propos sur l'expérience, à travers la vie, la connaissance, la science », in H. Bézille, B. Courtois, (sous la dir.), *Penser la relation expérience-formation*, Lyon, Chronique Sociale, 2006, p. 35.

⁵ Cohen, H., *La théorie kantienne de l'expérience*, Paris, Cerf, 2001, [1871].

⁶ Delory-Momberger, C., *Biographie et Education*, Paris, Anthropos, 2003 ; Delory-Momberger, C., *Histoire de Vie et Recherche biographique en éducation*, Paris, Anthropos, 2005 ; Delory-Momberger, C., Hess, R., *Le sens de l'histoire, Moments d'une biographie*, Paris, Anthropos, 2001.

⁷ Dominicé, P., *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan, 2002, p. 16.

« l'expérience que l'on fait », l'expérience existentielle est par essence douloureuse et désagréable, mais c'est elle qui permet de produire et de créer¹, l'expérience de l'individu et son interprétation participent à la production identitaire.²

L'expérience peut donc être source d'apprentissages. Dewey, un des premiers théoriciens de l'expérience, la considère comme première dans la réalisation d'apprentissages, elle est un des fondements de sa pensée éducative, et représente pour lui la vie même. Pour qu'elle soit réellement efficiente, et que l'apprenant trouve dans son expérience l'origine de connaissances, il doit en dégager du sens. Elle doit donc dépasser le plaisir immédiat pour avoir un impact sur l'expérience suivante. Il s'agit donc d'apprendre à dégager de l'expérience ce qu'elle a de « positif ». Ainsi la pensée et la création de liens entre les différentes expériences sont essentielles.³ Mais la pensée ferait suite à l'expérience, contrairement aux conceptions rationalistes du XVII^{ème} qui ont comme postulat que la connaissance provient de la raison qui précède l'expérience.⁴ Dewey, qui a œuvré pour une transformation de l'éducation aux Etats-Unis et à travers le monde, a milité pour l'élaboration d'une théorie de l'expérience⁵ qui peine encore à voir le jour.

La période actuelle est marquée par la prise en considération de l'expérience et de ses acquis dans la formation, notamment grâce à la loi du 17 janvier 2002 dans le cadre de la modernisation sociale. Ainsi, depuis quelques années l'université valide les acquis de l'expérience professionnelle, associative ou du domaine personnel comme les séjours à l'étranger. L'expérience permet de développer des compétences, de réaliser des apprentissages, elle est une ressource essentielle de l'éducation informelle, au cœur du processus de formation informelle. L'expérience « constitue une sorte de point de convergence de la plupart des problématiques qui se posent en formation et que se posent les acteurs de la formation. »⁶. Les recherches sur la validation des acquis de l'expérience (VAE) manifestent un regain d'intérêt pour la notion d'expérience.⁷

¹ Gamba-Nasica, C., *Socialisations, expériences et dynamique identitaire, L'épreuve de l'entrée dans la vie active*, Paris, L'Harmattan, 1999.

² Berger, P., Luckmann, T., *La construction sociale de la réalité*, tr. fr., Paris, Armand-Colin, 2006.

³ Dewey, J., *Expérience et éducation*, tr. fr., Paris, Armand Colin, 1968.

⁴ Pourtois, J.-P., Desmet, H., *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, 1999.

⁵ Dewey, J., *Expérience et éducation*, *op. cit.*

⁶ Mayen, P., Mayeux, C., « Expérience et formation, note de synthèse », *Savoirs*, n°1, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 17.

⁷ Aubret, J. « La validation des acquis de l'expérience », *Savoirs*, n°1, Paris, L'Harmattan, 2003, ainsi que Ollagnier, E., Malglaive, G., Feutrie, M., « Réponses », *Savoirs*, n°1, Paris, L'Harmattan, 2003 ; Debon, C., « Parcours de la reconnaissance : le processus de la validation des acquis de l'expérience (VAE) », in H. Bézille, B., Courtois, (sous la dir.) *Penser la relation expérience-formation*, Lyon, Chronique sociale, 2006.

2. *Erfahrung* et *Erlebnis*

La notion d'expérience est théorisée de façon plus précise en Allemagne avec la distinction entre *Erfahrung* et *Erlebnis* : c'est-à-dire avec la distinction entre « j'ai vécu cela » ou « j'ai fait une expérience » (*Erlebnis*) et « j'ai de l'expérience » ou « l'expérience d'être père » (*Erfahrung*). Les concepts en langue française, anglaise et italienne (*esperienza*) ne distinguent pas ces deux dimensions de l'expérience tandis que les notions espagnoles (*vivencia*) et portugaise (*vivência*) s'apparentent au concept de vécu ou d'*Erlebnis*. Ainsi la notion d'expérience est plus conceptualisée en Allemagne qu'elle ne l'est en France : Kant et Hegel ont travaillé la notion d'*Erfahrung* aux XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècles et le mouvement de l'éducation nouvelle est conceptualisé à partir de la notion d'*Erlebnis*. Ce concept, qui peut se définir comme l'« expérience vécue », a émergé avec le roman de formation au sein du romantisme allemand où le vécu de l'individu est essentiel.¹ L'*Erlebnis* est l'expérience du présent : elle peut être intellectuelle, esthétique, sentimentale, douloureuse.² Cette expérience de soi dans le cours de la vie permet une autoformation.³ L'expérience vécue est étroitement liée à la notion de temps, elle a lieu dans l'instant – un cas particulier pouvant être un instant « hors du temps » comme dans le cas de la consommation de drogue par exemple.⁴ Par ailleurs, l'expérience vécue signifie fréquemment quelque chose d'extraordinaire, hors du commun pour laquelle le corps est le moyen de réalisation, comme dans le saut en parachute où l'expérience trouve en elle-même sa finalité.⁵ Et pourtant, dans la banalité du quotidien, l'individu réalise également « des expériences ». L'expérience peut survenir dans la vie de l'individu sans qu'il ne l'ait décidé, mais elle peut aussi être recherchée et provoquée.⁶

¹ Sirost, O., « Expérience primitive du monde de la vie », *L'expérience vécue, Sociétés*, n° 64, 1999, pp. 5-7.

² Dilthey, W., *Le monde de l'esprit*, Tome 2, tr. fr., Paris, Aubier, 1947, in *L'expérience vécue, Sociétés*, n° 64, 1999.

³ Prévost, H., « Expérience de soi dans le cours de la vie : entre parcours et discours », in H. Bézille, B. Courtois, (sous la dir.), *Penser la relation expérience-formation*, Lyon, Chronique Sociale, 2006.

⁴ Houdayer, H., « Intoxication et formes du temps », *L'expérience vécue, Sociétés*, n° 64, 1999.

⁵ Raveneau, G., « L'expérience comme aménagement social et culturel de l'existence », *op. cit.*, p. 34.

⁶ Verrier, C., « Expérience réfléchie et expérience non réfléchie », in H. Bézille, B. Courtois, (sous la dir.), *Penser la relation expérience-formation*, Lyon, Chronique Sociale, 2006.

3. L'expérience sociale

Depuis quelques décennies, de nombreux sociologues constatent que l'unité de l'acteur et du système – postulat à partir duquel s'est construite toute la sociologie – n'existe plus. Ainsi l'acteur doit effectuer un travail sur lui-même pour conduire ses actions en combinant différentes logiques de l'action contradictoires. L'expérience peut ici renvoyer à la notion d'expérience sociale¹, signifiant ce travail de l'acteur, particulièrement intéressant dans la compréhension de l'individu contemporain et de ses conduites. Ainsi nous utiliserons le terme d'expérience non dans sa généralité mais dans son application spécifique d'expérience sociale et nous n'entreprendrons pas une présentation exhaustive de la notion d'expérience mais explorerons ce concept de la sociologie. Afin d'appréhender au mieux les caractéristiques de l'expérience sociale de l'individu contemporain, il sera nécessaire de comprendre les spécificités actuelles de la vie sociale et donc de retracer très brièvement l'évolution et les transformations de la société depuis l'émergence de la sociologie.

Comme nous empruntons le concept d'expérience sociale à Dubet, nous nous appuyerons très fortement sur ses travaux dans le cadre de ce premier chapitre, et tout particulièrement sur un de ses ouvrages, *Sociologie de l'expérience sociale*, proposant un cadre conceptuel cohérent qui nous servira de référence tout au long de notre travail.

II. LA SEPARATION DE L'ACTEUR ET DU SYSTEME

Le paradigme principal des débuts de la sociologie repose sur le postulat de l'existence de la société, c'est-à-dire que l'acteur et le système sont les deux faces d'une même réalité : la société produit des individus qui en intériorisent les normes et les valeurs. L'action sociale est définie comme « la réalisation des normes et des valeurs institutionnalisées dans des rôles intériorisés par les individus »². C'est-à-dire que la « sociologie classique »³ tente de montrer comment les caractéristiques de l'expérience des individus sont sociales ; l'action des individus est appréhendée comme une intériorisation forte des logiques sociales : l'individu

¹ Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, op. cit. ; Dubet, F., Martuccelli, D., *A l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, op. cit. ; Dubet, F., Martuccelli, D., *Dans quelle société vivons-nous ?*, Paris, Seuil, 1998 (liste non exhaustive).

² Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, op. cit., p. 21.

³ Avec Dubet, nous nommerons « sociologie classique » le panel des conceptions théoriques reposant sur le postulat que l'acteur et le système sont les deux faces d'une même réalité.

est autonome lorsqu'il a fait sien les principes sociaux, mais il n'est pas libre (son autonomie est le résultat de sa socialisation).¹

Nous pouvons relever quelques caractéristiques liées à l'idée de société. Tout d'abord la société s'oppose à la communauté, c'est-à-dire qu'elle est complexe, fait suite à la modernité, est rationnelle, les relations y sont formalisées. Ensuite c'est la forme de l'Etat-nation, effaçant toutes les communautés traditionnelles, qui permet à la société de prendre corps et qui représente la figure de société moderne la plus élevée au sein de laquelle les institutions jouent un rôle essentiel de socialisation des individus. Une troisième caractéristique est l'ensemble fonctionnel que constitue la société. En effet, la tradition sociologique est « holiste », c'est-à-dire qu'elle considère la société comme une « unité fonctionnelle »². Enfin, l'idée de société est intimement liée à l'industrialisation. Le travail est divisé et les acteurs sont hiérarchisés en fonction de leur rapport à la production : certains détiennent le pouvoir de décision et d'autres proposent leurs capacités de travail. Les individus adoptent des conduites différentes en fonction de leur position au sein de ce système. Le cœur de la réponse de la sociologie classique aux questions des sociétés industrielles est l'intériorisation du social par l'acteur, c'est-à-dire que l'action des acteurs dépend des normes du système.

Nous constatons ces dernières décennies un affaiblissement des caractéristiques générales liées à l'idée de société (fonctionnalisme, Etat-nation, société industrialisée). Ainsi le fonctionnalisme subit plusieurs critiques ; l'idée de totalité fonctionnelle est remise en question : d'une part Merton estime qu'il existe des sous-ensembles autonomes au sein d'une société n'ayant pas pour fonction le maintien du système³ ; d'autre part des auteurs de la sociologie des organisations comme March et Simon⁴, puis Crozier et Friedberg⁵ appréhendent l'organisation comme produite par les acteurs qui effectuent des choix stratégiques limités et poursuivent des objectifs limités ; enfin, le courant interactionniste, avec la notion de rôle, amène une autre conception de l'action qui n'est plus déterminée par le système, mais par les situations d'interaction. Ensuite, la société ne peut plus être identifiée à l'Etat-nation comme elle l'a été lorsque la politique, la culture nationale et le marché économique convergeaient vers l'unité de l'Etat national au sein duquel la société a pu prendre forme concrète. De fait, ces dernières décennies, l'internationalisation croissante de l'économie a sorti l'économie du marché national et de plus, bien que le sentiment national

¹ Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, op. cit., pp. 40-41.

² Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, op. cit., p. 46.

³ Merton, R.K., *Eléments de théorie et de méthode sociologique*, tr. fr., Paris, Plon, 1965.

⁴ March, J.G., Simon, H.A., *Les Organisations*, tr. fr., Paris, Dunod, 1991.

⁵ Crozier, M., Friedberg, E., *L'Acteur et le Système*, Paris, Seuil, 1977.

n'ait pas disparu, la culture est de plus en plus internationale. Enfin, dans la société industrielle, alors que les acteurs d'une même classe sociale étaient considérés comme suffisamment proches et homogènes pour constituer une variable déterminante de l'action, la sociologie consistait à établir des corrélations entre les classes sociales d'une part, et les attitudes et actions des acteurs d'autre part. Celles-ci ne sont désormais plus réductibles à la position sociale des acteurs.¹

Ainsi la sociologie classique doit faire face au déclin de la société industrielle avec laquelle elle est née.² Plus fondamentalement, la période actuelle est celle du déclin de l'idée de société (ce qui ne signifie pas du social), c'est-à-dire celui « d'un certain type de représentation de la vie sociale »³. Avec le déclin de l'idée de société, les fondements mêmes de la sociologie classique se trouvent être modifiés. En effet, l'idée de société n'est plus indispensable pour faire de la sociologie (comme nous le constatons avec Goffman par exemple⁴). La société est donc avant tout un outil théorique – non indispensable – permettant de penser le réel, plus qu'une réalité en soi.

Alors que pour la sociologie classique l'acteur et le système sont deux faces d'un même ensemble reliées par l'action sociale⁵, les mutations du modèle classique visent désormais à la désidentification de l'acteur au système. L'acteur n'est donc plus exclusivement défini par l'intériorisation du social, il n'est plus totalement socialisé et ne fait plus un avec le système. Le processus actuel de désinstitutionnalisation induit la séparation de la subjectivation et de la socialisation considérées auparavant comme un seul et unique processus. Nous constatons donc un changement du paradigme d'où était issue la sociologie classique (l'unité de l'individu et de la société).

Alors que l'idée de société décline, c'est l'individu – ayant pour obligation d'être libre et authentique, de conduire sa vie à partir de ses propres choix – qui se trouve au cœur des analyses sociologiques et nous observons un glissement du « holisme social » vers le « holisme individuel »⁶. Quant à Touraine, il est pour lui indispensable que la sociologie prenne l'acteur pour objet⁷. Des sociologies compréhensives centrées sur l'acteur et son action ont donc émergé, comme la sociologie de l'individu (Kaufmann, de Singly, Lahire par

¹ Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, op. cit., p. 68.

² *Ibid.*, pp. 67-69.

³ Dubet, F., Martuccelli, D., *Dans quelle société vivons-nous ?*, op. cit., p. 11.

⁴ Goffman, E., *Les cadres de l'expérience*, tr. fr. Paris, Editions de minuit, 1991.

⁵ Dubet, F., Martuccelli, D., *Dans quelle société vivons-nous ?*, op. cit., p. 48.

⁶ Kaufmann, J.-C., *Ego, pour une sociologie de l'individu*, Paris, Nathan, 2001, p. 240.

⁷ Touraine, A., « La sociologie après la sociologie », *Une théorie sociologique générale est-elle pensable ?*, *Revue du MAUSS*, n°24, 2004.

exemple), la sociologie de la subjectivation (Dubet) ou la sociologie du sujet (Charlot, Touraine, Morin entre autres). Cet individu contemporain a pour spécificité d'être « conduit à se placer sous son propre contrôle, sous sa propre conscience, sous son propre regard »¹, il est en rupture avec l'individu de la sociologie classique « déterminé par le contrôle social de la communauté et par son immersion dans la culture du groupe »².

La distance de l'acteur au système est analysée de deux façons distinctes. Pour certains sociologues comme Ehrenberg, elle « est la conséquence d'une société où les acteurs sont confrontés à un ensemble hétérogène de logiques d'action »³, tandis que pour d'autres comme Goffman elle est analysée de façon cognitive : l'acteur fait des choix au cœur de cette ambiguïté à l'aide de stratégies limitées ou de routines.

Ainsi les profondes mutations sociales actuelles induisent une multiplicité de théories sociologiques qui s'éloignent de la représentation classique de la société dans laquelle les actions des individus sont strictement régies par des lois sociales. Parce que la société n'est plus unifiée autour d'une économie, d'un Etat national et d'une culture, nous voyons apparaître des théories qui tentent de tenir ensemble ces différents sous-systèmes, comme celle de Dubet avec la notion d'expérience.⁴ Lorsque la société n'est plus une totalité organique, la notion d'expérience sociale devient pertinente car il n'existe plus un système, mais plusieurs systèmes autonomes fonctionnant avec des lois propres selon des logiques différentes, et c'est aux acteurs d'articuler ces différentes logiques. L'expérience sociale ne renvoie donc pas à un système, elle est une combinatoire des logiques de l'action des différents systèmes : les expériences sociales « combinent plusieurs rationalités et plusieurs logiques, elles se présentent comme la juxtaposition d'appartenances communautaires, des calculs du marché et des exigences d'une authenticité individuelle ; et le seul principe d'unité de l'expérience sociale est le travail sur lui-même que poursuit chacun d'entre nous afin de se percevoir comme l'auteur de sa propre vie. »⁵. Lorsque l'action n'est plus organisée autour d'un principe central, mais que l'acteur est pris dans des logiques contradictoires possibles, alors son expérience consiste en un travail qui l'amène à être acteur et se constituer en sujet. En effet, « Dans la mesure où son unité n'est pas donnée, l'expérience sociale engendre nécessairement une activité des individus, une capacité critique et une distance à eux-

¹ Dubet, F., *Le déclin de l'institution*, op. cit., p. 38.

² *Ibid.*, p. 38.

³ Martuccelli, D., Dubet, F., « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école », *Revue française de sociologie*, XXXVII-4, 1996, p. 519.

⁴ Dubet, F., « Pourquoi rester classique ? », *Une théorie sociologique générale est-elle pensable ?*, *Revue du MAUSS*, n°24, 2004.

⁵ Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, op. cit., dernière page de couverture.

mêmes. »¹. Alors que l'acteur et le système sont deux sphères indépendantes (certes reliées l'une à l'autre) c'est la notion d'expérience qui va permettre aux individus de se définir (par ce travail sur eux-mêmes).

Précisons que cette conceptualisation de l'action des individus n'est pas sans susciter des questionnements critiques de la part de certains auteurs, comme Marie pour qui il n'est pas évident que l'éclatement de l'expérience sociale décrit par Dubet soit si récent. Marie interroge un changement de schèmes interprétatifs de l'action des acteurs par les sociologues ces dernières décennies.²

III. TROIS LOGIQUES DE L'ACTION

De façon grossière, nous pouvons considérer que trois grands types d'êtres humains se sont succédés au sein des analyses sociologiques. Avant la Révolution Française, considérée comme le moment historique délimitant le passage des communautés aux sociétés (identifiées à l'idée de modernité et d'évolution)³, il s'agit de l'homme communautaire dont l'action est définie par l'appartenance à la communauté. Ensuite apparaît l'acteur ou l'individu moderne, défini par l'intériorisation des normes et des valeurs, et qui peut être identifié au système (dans la compréhension de ses conduites, la notion de rôle est essentielle), puis le sujet ou l'individu contemporain ou post-moderne qui ne peut plus être identifié au système, qui est défini par la distance d'avec un système qui n'a plus d'unité.⁴ C'est cet individu qui exerce un travail pour se constituer comme acteur de son existence, c'est de cet individu que nous pouvons analyser l'expérience sociale. Le concept d'expérience n'est pertinent que si l'individu n'est pas entièrement socialisé ; et s'il n'est pas entièrement socialisé, c'est parce qu'il n'existe pas de système fonctionnant comme une totalité organique, c'est-à-dire que l'action sociale ne se réfère pas à un programme unique. La non unité du système laisse la possibilité d'un travail pour l'acteur. C'est-à-dire que l'action est ni entièrement programmée, ni pure stratégie.⁵

¹ *Ibid.*, p. 92.

² Marie, J.-L., « F. Dubet, Sociologie de l'expérience », *Politix*, vol. 8, n° 32, 1995.

³ Singly, F. de, *Les uns avec les autres, Quand l'individualisme crée du lien*, Paris, Armand Colin, 2003, p. 185.

⁴ Martuccelli, D., Dubet, F., « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école », *op. cit.*, pp. 511-535.

⁵ Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, *op. cit.*, p. 93.

C'est par son travail au sein de trois logiques de l'action contradictoires – l'intégration, la stratégie et la subjectivation – que l'acteur se constitue comme sujet.¹ Il est possible de parler d'expérience sociale parce ces trois logiques de l'action sont indépendantes et ne comportent pas d'unité entre elles, et c'est à l'acteur d'effectuer un travail pour créer de la cohérence. Afin d'appréhender l'expérience sociale de l'individu, il convient de présenter ces différentes logiques de l'action.

La logique d'intégration. L'action de l'individu n'est pas uniquement libre ou stratégique, il agit à partir de ce qu'il a intégré du social. Cette logique de l'intégration est reprise de la sociologie classique. L'identité de l'acteur est définie comme l'intégration des logiques du système et des valeurs institutionnalisées intériorisées grâce aux rôles : on parle « d'identité intégratrice ».² Cette identité intégratrice est profondément ancrée dans l'individu et peu vécue de façon consciente ; elle est mise en exergue dans l'opposition entre eux et nous³. La logique d'intégration est également perceptible dans l'importance accordée par l'individu aux « valeurs » qui apparaissent à ses yeux comme « tenant » la société. En situation de crise, la logique de l'intégration est particulièrement mise en évidence car l'identité intégratrice cherche à se maintenir en s'appuyant sur les valeurs qui lui semblent stables. De plus, lors d'un conflit, la différence eux / nous est renforcée et le sentiment d'appartenance, donc l'identité, sont également renforcés.⁴

La logique de stratégie. Mais l'individu n'est pas totalement intégré : il dispose de ressources qu'il peut mobiliser dans les échanges en fonction de ses intérêts. L'individu a en permanence la possibilité d'agir sur l'autre ou d'être sous son influence. Lorsque la société n'est plus appréhendée comme un système intégrateur, mais comme un marché concurrentiel, l'identité de l'acteur peut être une ressource. Comme l'a bien montré Goffman, l'autre peut également être utilisé de façon stratégique comme une ressource.⁵ Dans cette perspective, l'appartenance à un groupe et le respect des normes sociales ne sont plus le signe d'une intégration du système, mais ils sont indispensables à l'acteur pour atteindre ses objectifs. Pour qu'il puisse y avoir un réel « jeu stratégique », il est indispensable que l'acteur soit socialisé. L'autre n'est pas qu'une ressource potentielle, il est aussi un rival potentiel empêchant l'acteur d'accéder au pouvoir, au prestige, à l'argent ou à la reconnaissance. L'acteur est fréquemment dans des

¹ *Ibid.*, p. 111.

² Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, *op. cit.*, pp. 112-113.

³ G. H. Mead, *L'Esprit, le Soi et la Société*, tr. fr., Paris, PUF, 1963, cité dans Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, *op. cit.*, p. 113.

⁴ Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, *op. cit.*, p. 114.

⁵ Goffman, E., *Les cadres de l'expérience*, *op. cit.*

situations dans lesquelles autrui est tour à tour une ressource et un concurrent. Dans cette perspective de l'individualisme méthodologique, l'individu se centre sur ses intérêts et se distancie des intérêts collectifs et « les conduites les plus banales sont interprétées comme des stratégies et non comme des réalisations de rôles... ».¹

La logique de subjectivation. Enfin, les logiques de l'action de l'acteur peuvent être autres qu'intégratives ou stratégiques : l'acteur est également capable d'activité critique. Ce n'est qu'indirectement, dans cette activité critique, que la logique du sujet apparaît. Celle-ci entre vite en tension avec les autres logiques ; c'est-à-dire qu'il n'est pas possible d'être dans cette logique en permanence. C'est pourquoi le sujet, contrairement à l'individu, n'a pas de « réalité incarnée ».² La modernité peut être définie comme l'entrée des représentations du sujet dans la vie sociale, dont la première étape est la Réforme en Allemagne où l'individu est situé face à la parole divine. La définition historique du sujet a quelque chose de sacré, de culturel et d'asocial ; elle a été identifiée à une transcendance ou à la Raison durant une longue période. Ce que nous pouvons considérer comme une « représentation culturelle du sujet »³ basée sur une transcendance s'est affaibli ; mais on constate que la culture autorise une activité critique dans laquelle l'individu est amené à vivre une expérience de désaliénation, c'est-à-dire de subjectivation.⁴ L'individu qui souhaite construire sa vie et l'évaluer s'appuie sur des modèles lui permettant d'avoir une distance à soi et au monde (il s'appuie sur ces « représentations culturelles du sujet »). Le sujet a été défini au cours de l'histoire par l'engagement envers des modèles comme « l'homme de foi », le « sujet autonome de la Raison », le « travailleur », et plus récemment, « l'individu authentique »⁵. Bien que l'individu sache que son engagement envers « une représentation culturelle du sujet » n'aboutira jamais complètement, son engagement l'empêche d'être confondu avec son rôle et ses intérêts. De même que personne ne vit pleinement comme sujet, personne n'est que son Moi ou ses intérêts.⁶ Les acteurs eux-mêmes peuvent se définir comme des sujets « non par un décret de leur liberté, mais parce que la vie sociale propose des représentations du sujet. Cela signifie qu'ils se définissent aussi par leur créativité, leur autonomie, leur liberté, par tout ce qui, paradoxalement, se présente comme non social. »⁷. Cela ne signifie pas que la

¹ Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, op. cit., p. 15.

² *Ibid.*, p. 128.

³ *Ibid.*, p. 128.

⁴ *Ibid.*, p. 132.

⁵ Dubet, F., Martuccelli, D., *Dans quelle société vivons-nous ?*, op. cit., p. 61 ; Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, op. cit., p. 128.

⁶ Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, op. cit., pp. 128-129.

⁷ Dubet, F., Martuccelli, D., *Dans quelle société vivons-nous ?*, op. cit., p. 60.

logique de subjectivation soit en dehors du social, qu'elle soit première par rapport à la socialisation ; cette représentation du sujet est socialement construite, elle est un rapport à la culture. En effet, « dans la plupart des sociétés, la culture propose une image de l'humanité "non sociale", non réductible aux appartenances et aux intérêts sociaux. »¹, et c'est dans le rapport à cette représentation que la subjectivité se construit. Généralement, l'individu ne s'éprouve comme sujet que dans la distance entre sa représentation du sujet et son existence, c'est-à-dire dans une certaine souffrance ; la liberté peut être vécue comme angoissante dans la mesure où l'individu doit effectuer des choix. De plus, lorsque les acteurs n'ont pas l'impression d'être libres et se perçoivent comme des agents aliénés sans autonomie, ils peuvent s'engager dans une lutte pour la reconnaissance de leur capacité critique à être sujets.²

Ainsi nous allons tenir ensemble ces trois grandes figures différentes de l'individu contemporain que nous avons présentées, grâce à la notion d'expérience et au travail de l'acteur au cœur de ces trois logiques de l'action.³ Etant partis des logiques de l'action de l'acteur, il nous faut désormais en revenir aux logiques du système sous-jacentes.

IV. LES LOGIQUES DU SYSTEME

En effet, l'ensemble social n'est plus conduit par un seul principe interne comme il pouvait l'être avec l'idée classique de société. Il est désormais possible de l'appréhender à partir de trois systèmes : un système d'intégration, un système de compétition et un système culturel ; c'est-à-dire d'une communauté, d'un marché et d'une culture. Dans l'idée classique de société, ces trois registres étaient indissociables les uns des autres ; comme ils se séparent, il convient de distinguer les logiques auxquelles ils font référence. Dans la société française, on peut dire que la communauté est nationale, l'économie est internationale et la culture est individuelle ; mais la société française ne possède pas d'existence naturelle, elle n'existe que par la volonté politique de relier ces différents systèmes entre eux.⁴

¹ *Ibid.*, p. 60.

² Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, *op. cit.*, p. 130.

³ Dubet, F., « Pour une conception dialogique de l'individu », *EspacesTemps.net*, Textuel, 21 06 05, <http://espacestems.net/document1438.html>.

⁴ Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, *op.cit.*

Il y a un risque de faire de l'expérience sociale un concept qui ne soit pas socialement déterminé et ne consiste que dans le vécu subjectif des individus. Or les logiques de l'action qui se combinent dans l'expérience sociale ont une dimension « objective », c'est-à-dire que les éléments qui la composent n'appartiennent pas à l'individu : ils sont antérieurs à lui et lui sont proposés par la culture ou les contraintes des situations.

Sans effectuer de retour à la sociologie classique, il est possible d'affirmer que l'action est la dimension subjective du système (ce qui ne pose pas nécessairement le postulat de l'unité de l'action et d'un principe commun dans l'action et dans le système). « L'hétérogénéité des principes de l'action renvoie à celle du système et à l'hétérogénéité même des mécanismes de la “détermination” des logiques de l'action. »¹ L'expérience de l'acteur peut être autonome et individuelle, même si les logiques de l'action sont données par les dimensions du système, « L'acteur construit une expérience lui appartenant, à partir de logiques de l'action qui ne lui appartiennent pas et qui lui sont données par les diverses dimensions du système qui se séparent au fur et à mesure que l'image classique de l'unité fonctionnelle de la société s'éloigne. »² Il existe donc un lien causal entre les logiques de l'action et les dimensions du système. « En amont de l'expérience des acteurs se pose donc le problème de l'“intelligence” du social, c'est-à-dire des hypothèses relatives aux mécanismes d'articulation de l'action au système, relatives à la nature des liens de “causalité” qui les associent. »³

Ainsi la logique de l'intégration est liée à la dimension intégrative du système par la socialisation ; la logique stratégique est liée à la dimension d'interdépendance du système par le jeu ; enfin, la logique de subjectivation est liée à la dimension d'action historique du système par la dialectique.⁴

La dimension de l'intégration du système. La logique de l'intégration, souvent peu consciente, constitue le fondement de la dimension sociale de l'individu. C'est ainsi qu'une multitude d'actions vont de soi. L'explication de l'action des individus par la socialisation et l'intégration des logiques du système est ce qui fonde la sociologie classique (qui en revient à une sociologie de la socialisation). La socialisation consiste à la fois en une éducation et en un contrôle social. Elle est une sorte d'interface (ou de cause) entre l'action et le système ; elle explique les conduites des individus par l'assimilation de normes.⁵

¹ *Ibid.*, p. 136.

² *Ibid.*, p. 136.

³ *Ibid.*, p. 135.

⁴ *Ibid.*, p. 37 ; Dubet, F., Martuccelli, D., *Dans quelle société vivons-nous ?*, op. cit., p. 63.

⁵ Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, op. cit., pp. 137-138.

La dimension d'interdépendance du système. Le modèle du système correspondant à la logique stratégique des individus est celui de l'interdépendance et des actions individuelles. Dans ce modèle, le système est déterminé par l'action, ce n'est pas lui qui détermine l'action. Cette conception théorique est inspirée du modèle économique, même si l'utilitarisme des acteurs n'est pas total. Les acteurs réalisent des choix en fonction des situations, mais Dubet refuse l'idée d'une action entièrement libre et rationnelle car l'acteur doit faire face à des contraintes lorsqu'il effectue un choix. De plus « le “marché” est déjà là et, pour l'essentiel, l'optimum des choix est déjà fixé par la distribution des ressources, les modèles des aspirations, les règles du jeu... »¹. Par ailleurs, les actions individuelles ne peuvent être induites trop rapidement à partir de données macro-sociologiques postulant une rationalité limitée des acteurs. Le jeu est caractérisé par des règles du jeu et des contraintes déjà définies au sein desquelles les individus ont un champ de liberté et peuvent créer de nouvelles conduites ou influencer sur ces règles, mais l'espace de jeu préexiste aux acteurs. Le non respect de certaines règles peut d'ailleurs entraîner une exclusion du jeu.²

La dimension d'action historique du système. La subjectivation des individus n'est pas uniquement due à leur socialisation, mais également à « l'historicité »³, c'est-à-dire à l'activité sociale préexistant à l'individu concernant la définition du sujet, de la Raison, de Dieu, etc.⁴ Au cours de l'histoire, les individus ont constitué des figures culturelles du sujet dont la représentation leur permet de construire leur subjectivité.

V. SOCIALISATION ET SUBJECTIVATION

Durant cette présentation de l'expérience sociale, nous avons mobilisé les concepts de socialisation et de subjectivation, deux notions couramment utilisées dans la sociologie contemporaine. Comme ils sont essentiels à l'appréhension de l'expérience sociale de l'individu et qu'ils font référence à un ensemble d'acceptions différentes selon les auteurs, nous allons les présenter brièvement.

¹ *Ibid.*, p. 145.

² *Ibid.*, p. 145.

³ Touraine, A., *Production de la société*, Paris, Seuil, 1973.

⁴ Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, *op. cit.*, p. 147.

1. Socialisation

La notion de socialisation a été conceptualisée au sein de deux grands courants théoriques : elle peut être définie comme « l'intériorisation normative et culturelle »¹, c'est-à-dire que le système et les acteurs sont un ; et elle peut être aussi appréhendée par le biais de la distance entre l'acteur et le système dans une conception de l'individu post-moderne.

Dans le cadre de ce premier grand courant, Durkheim est un des premiers théoriciens de la socialisation ; il considère que les faits sociaux s'imposent à l'individu qui n'a pas d'emprise sur eux, qu'ils le dominent, sans que celui-ci ne les éprouve comme une contrainte car il les a intériorisés. Les individus se soumettent aux exigences de la société en ayant l'impression de conserver toute leur liberté. Les raisons d'agir verbalisées par les acteurs sont considérées comme des illusions, c'est l'intériorisation de la société qui définit l'acteur.² La sociologie de Durkheim en revient à une étude de la socialisation (qui est pour lui l'objectif premier de l'éducation). La socialisation, telle qu'elle a été analysée par Durkheim, s'est réalisée à partir de ce que Dubet nomme « le programme institutionnel » : tout ce qui concerne le travail sur autrui par des institutions phares comme l'école, l'éducation ou l'hôpital. La notion de programme institutionnel désigne le « processus social qui transforme des valeurs et des principes en action et en subjectivité par le biais d'un travail professionnel spécifique et organisé. »³. Le paradoxe consistant « dans le même mouvement, [à socialiser] l'individu et [à prétendre] le constituer en sujet »⁴ est à l'origine du programme institutionnel. L'école socialise l'individu et en même temps elle ne souhaite pas seulement avoir une action d'intégration sur celui-ci dans la mesure où une de ses valeurs essentielles consiste en la libération de l'individu par la Raison. L'école ambitionne donc de former des sujets en les socialisant. « C'est là la véritable magie du programme institutionnel, qui produit un individu autonome, c'est-à-dire un acteur conforme aux normes, aux règles sociales, et un sujet maître de lui-même, un individu dont le Je réflexif ne peut jamais se confondre totalement avec son Moi social. »⁵ C'est-à-dire que le programme institutionnel repose sur une logique de continuité entre la socialisation et la subjectivation ; cette continuité s'affaiblit fortement dans cette période contemporaine parce que « la correspondance entre les dimensions subjectives

¹ Martuccelli, D., Dubet, F., « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école », *op. cit.*, p. 512.

² Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, *op. cit.*, p. 23.

³ Dubet, F., *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002, p. 24.

⁴ *Ibid.*, p. 35.

⁵ *Ibid.*, p. 35.

de l'action et les dimensions objectives du statut se sont affaiblies »¹. Le déclin du programme institutionnel a pour conséquence la nécessité pour l'individu d'être acteur de son existence et la redéfinition des principes de socialisation des individus.

C'est ainsi que la socialisation de l'individu moderne pose question, comme le souligne Martuccelli dans sa *Grammaire de l'individu*. Plusieurs auteurs, à l'aide de nouveaux outils conceptuels, tentent d'appréhender nouvellement la façon dont l'individu contemporain est socialisé. Ainsi Martuccelli propose le concept de support dans l'analyse de l'individu contemporain qui doit « se tenir de l'intérieur » ou « être tenu de l'extérieur »². Ce support consiste en un « Ensemble hétérogène d'éléments, réels ou imaginaires, tissés au travers des liens avec les autres ou avec soi-même, passant par un investissement différentiel des situations et des pratiques, grâce auxquelles l'individu se tient, parce qu'il est tenu, et est tenu, parce qu'il se tient, au sein de la vie sociale. »³. L'individu, pour vivre, a intériorisé des appuis dont l'origine lui est extérieure, il « ne doit se tenir de l'intérieur que parce qu'il est, de fait, tenu de l'extérieur »⁴.

Le paradoxe est très présent : « Plus la position d'un individu dans la société est élevée, plus il se trouve pratiquement tenu de l'extérieur, plus il s'auto-conçoit comme se tenant de l'intérieur. »⁵. De plus, c'est en étant tenu par l'extérieur (sans nécessairement en avoir conscience) que la plupart des individus construisent leur personnalité. Pour Lahire, la multiplicité des contextes sociaux fréquentés par l'individu induit pour lui une pluralité de répertoires d'habitudes ; il a vécu diverses expériences socialisatrices et il évolue dans un ensemble de champs responsables des habitus qui se développent en tant que « système de dispositions »⁶. L'acteur est donc pluriel en raison de la particularité des conditions socio-historiques contemporaines. Il se comporte donc différemment dans les divers champs dans lesquels il est inséré. « *Un acteur pluriel est donc le produit de l'expérience – souvent précoce – de socialisation dans des contextes sociaux multiples et hétérogènes*. Il a participé successivement au cours de sa trajectoire ou simultanément au cours d'une même période de temps à des univers sociaux variés en y occupant des positions différentes. »⁷ De plus, dès sa première socialisation, il est soumis à des logiques contradictoires qui ne vont pas dans le sens

¹ *Ibid.*, pp. 68-69.

² Martuccelli, D., *Grammaires de l'individu*, Paris, Gallimard, 2002, p. 82.

³ *Ibid.*, p. 78.

⁴ *Ibid.*, p. 82.

⁵ *Ibid.*, p. 92.

⁶ Lahire, B., *L'homme pluriel*, Paris, Nathan, 1998.

⁷ *Ibid.*, p. 42.

d'une unité de l'acteur.¹ La diversité des espaces de socialisation est une donnée importante dans la compréhension de la socialisation de l'individu contemporain. Nous pouvons dire que les sociologues appréhendent l'acteur comme étant plus ou moins socialisé. Pour Dubar par exemple, la socialisation « constitue une incorporation des manières d'être (de sentir, de penser et d'agir) d'un groupe, de sa vision du monde et de son rapport à l'avenir, de ses postures corporelles comme de ses croyances intimes. »². Même s'il place l'ambivalence et la complexité au cœur de la réalité sociale, il n'en demeure pas moins que, pour parler en termes triviaux, son acteur est « plus socialisé » que celui de Dubet, même s'il doit lui aussi composer avec des logiques contradictoires.

2. Sujet et subjectivation

La subjectivation est un concept indissociable de celui de socialisation. Initialement la sociologie est apparue en réaction à l'idée d'un sujet libre de ses actes. Le sujet est certainement une des notions les plus controversées dans la sociologie contemporaine. Même parmi les sociologues du sujet (Charlot, Touraine, Morin) ses acceptions sont des plus diverses. D'autres auteurs abordent de près cette notion, comme Dubet avec la subjectivation ou Kaufmann et de Singly avec la notion d'individualisation qui renvoie en partie à cette même réalité d'un individu qui se veut libre de ses actions.³

Une sociologie du sujet ne va pas de soi et pose question. Pour Charlot, la théorie sociologique de la subjectivation développée par Dubet, qui ne pose pas le postulat du sujet, reste dans les carcans de la sociologie classique. Selon Charlot, ne pas prendre le sujet pour objet de recherche entraîne des difficultés théoriques ; de fait, pour cet auteur : « s'il y a un processus de subjectivation, il construit quelque chose qu'il faut bien appeler sujet. »⁴. Celui qui vit, ressent, expérimente ce dont parle Dubet est inévitablement pour Charlot un psychisme dont la nature est celle d'un sujet.⁵ Alors que pour Charlot « L'expérience scolaire est celle d'un sujet et une sociologie de l'expérience scolaire doit être une sociologie du sujet. »⁶, pour Dubet, « l'objet d'une sociologie de l'expérience sociale est la subjectivité des

¹ *Ibid.*, p. 42.

² Dubar, C., *La socialisation*, Paris, Armand Colin, 2002, p. 83.

³ Singly, F. de, *Les uns avec les autres*, op. cit., 2003.

⁴ Charlot, B., *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 2002, p. 47.

⁵ *Ibid.*, p. 49.

⁶ *Ibid.*, p. 41.

acteurs »¹. Le concept d'expérience renvoie ainsi à des pratiques sociales d'une part et à un objet théorique d'autre part. De plus, Charlot critique le relatif flou dans le cadre théorique de Dubet qui propose un double référentiel : il est selon lui à la fois dans un modèle binaire opposant la subjectivation à la socialisation et dans une logique ternaire proposant les logiques de subjectivation, de stratégie et d'intégration.²

Alors que l'individu individualisé a plusieurs appartenances, de Singly estime qu'il ne devient un sujet qu'en se dégageant de celles-ci et en étant à même d'avoir une distance critique avec les façons de vivre de sa communauté d'appartenance.³ De la même façon, Dubet fait de la distance au rôle un élément central du processus historique de subjectivation. L'individu marque une distance entre l'objectivité de son rôle et sa subjectivité, c'est-à-dire que plus l'individu montre une distance vis-à-vis de son rôle, plus son activité réflexive est importante. Pour Dubet, le sujet se définit par la distance qu'il construit avec sa socialisation. Pour Ehrenberg, alors qu'autrefois la figure de l'anti-sujet était le fou (celui qui n'a plus la faculté d'adopter un rôle), c'est désormais la figure du drogué qui représente l'anti-sujet car il ne peut pas être lui-même, construire et conduire sa vie seul, sans l'usage d'une substance extérieure dont il est dépendant.⁴

Par contre, pour Charlot, la logique du sujet est une « logique spécifique ». Le sujet « ne s'ajoute pas à des Moi sociaux intériorisés, il ne s'en met pas à distance, il ne les combat pas. Le sujet s'approprie le social sous une forme spécifique, y compris sa position, ses intérêts, les normes et les rôles qu'on lui propose ou impose. Le sujet n'est pas une distance vis-à-vis du social, il est un être singulier qui s'approprie le social sous une forme spécifique, transmuée en représentations, en comportements, en aspirations, en pratiques, etc. En ce sens le sujet a une réalité sociale, qui peut être étudiée, analysée autrement qu'en termes de différence ou de distance. »⁵.

En revanche, pour plusieurs auteurs, l'unité et la subjectivité de l'acteur n'existent pas en soi et doivent être construites par l'individu. Les acteurs devant en permanence être dans un travail de construction d'eux-mêmes et de justification, ils se construisent comme sujets ; c'est-à-dire que c'est par un travail sur soi que l'acteur se constitue en sujet. Pour Kaufmann, assez proche de Berger et Luckmann quant à la définition du sujet, la réflexivité est produite

¹ Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, op. cit., p. 98.

² Charlot, B., *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*, op. cit., p. 44.

³ Singly, F. de, *Les uns avec les autres*, op. cit., p. 50.

⁴ Ehrenberg, A., *La fatigue d'être soi*, Paris, Odile Jacob, 2000, p. 19.

⁵ Charlot, B., *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*, op. cit., p. 47.

par un défaut de la socialisation que l'individu essaie de diminuer.¹ C'est-à-dire que l'individu a une possibilité réduite de construire sa subjectivité. Certes Kaufmann a abandonné la notion classique de rôle, mais il appréhende l'individu comme disposant de répertoires et jouant un « rôle » qu'il n'a pas répété, qui n'est pas déjà écrit.²

Dans la pensée de Touraine, le sujet est un concept central. L'acception qu'il en a est très spécifique et marquée par ses premiers travaux sur les mouvements sociaux : « Il n'y a de sujet que rebelle, partagé entre colère et espoir. »³. L'individu contemporain réalise deux expériences essentielles : à la fois il découvre durant sa vie qu'il est culturellement et socialement construit et que ses actions sont socialement déterminées, et en même temps il fait l'expérience de sa propre liberté « en repoussant certaines pressions qui ne peuvent pas résister complètement à [son] rejet »⁴. Le sujet est un individu qui dit « je » et est libre ; ce « je » est défini comme la « *volonté d'individuation de chaque individu* »⁵. L'innovation et la création sont également des caractéristiques essentielles du sujet qui n'est pas un acteur extérieur à tout principe, mais celui qui s'est constitué en « principe d'orientation de ses conduites »⁶. Le sujet comporte une dimension réalisée et non réalisable : à la fois il ne peut pas se réaliser complètement et à la fois il vit parfois des moments pendant lesquels il se sent réalisé et comblé.⁷ C'est-à-dire qu'un individu n'est jamais totalement sujet, mais « il y a du sujet » dans tout individu⁸, « Le sujet n'est pas un individu concret. Un individu peut ou non se comporter comme un sujet. »⁹. Le sujet est avant tout une quête de l'individu qui recherche des conditions lui permettant d'être acteur de sa vie. L'individu ne supportant pas d'être divisé, il cherche à se reconstruire, à s'unifier, à créer du sens et tente de s'affirmer comme sujet.¹⁰ Il est « recherche vivante et inquiète de sens de chacun de nos gestes, de chacune de nos pensées »¹¹. La question du sens est centrale dans le concept de sujet : après que les institutions aient perdu de leur poids, le sujet est ce qui donne un nouveau sens à la vie. Il est « le sens trouvé dans l'individu et qui permet à cet individu d'être acteur (...) [de] vivre sa vie ». ¹² Charlot, par contre, est radicalement opposé à l'idée qu'un individu puisse être sujet

¹ Kaufmann, J.-C., *Ego, pour une sociologie de l'individu*, op. cit.

² Singly, F. de, *Les uns avec les autres*, op. cit., p. 100.

³ Touraine, A., *Un nouveau paradigme pour comprendre le monde d'aujourd'hui*, Paris, Fayard, 2005, p. 166.

⁴ *Ibid.*, pp. 144-145.

⁵ Touraine, A., Khosrokhavar, F. *La recherche de soi, dialogue sur le sujet*, Paris, Fayard, 2000, pp. 101-103.

⁶ *Ibid.*, pp. 113-141.

⁷ *Ibid.*, pp. 101-111.

⁸ Touraine, A., *Un nouveau paradigme pour comprendre le monde d'aujourd'hui*, op. cit., p. 159.

⁹ Touraine, A., Khosrokhavar, F., *La recherche de soi. Dialogue sur le sujet*, op. cit., p. 103.

¹⁰ Touraine, A., *Pourrons-nous vivre ensemble ? Egaux et différents*, Paris, Fayard, 1997.

¹¹ Touraine, A., *Un nouveau paradigme pour comprendre le monde d'aujourd'hui*, op. cit., p. 184.

¹² Touraine, A., Khosrokhavar, F., *La recherche de soi. Dialogue sur le sujet*, op. cit., p. 120.

par moments, qu'il puisse être plus ou moins sujet ou qu'il soit privé de sa capacité à être sujet ; même un individu aliéné demeure sujet. Il existe plusieurs façons de se construire comme sujet sans qu'aucun sujet ne le soit plus qu'un autre. Un des fondements des conceptions théoriques de Charlot est que tout être humain est sujet¹, ce qui est fortement contesté par de nombreux sociologues.

VI. QUELQUES CARACTERISTIQUES DE L'EXPERIENCE SOCIALE DE L'INDIVIDU CONTEMPORAIN

Comme nous l'avons vu, les conduites des acteurs ne sont pas uniquement fonction de l'intériorisation du social ou de stratégies rationnelles, elles « sont organisées par des principes stables mais hétérogènes. C'est cette hétérogénéité elle-même qui invite à parler d'expérience, l'expérience sociale étant définie par la combinaison de plusieurs logiques d'action. »². Ainsi la sociologie de l'expérience de Dubet nous apparaît comme pertinente ; elle intègre et synthétise en son système d'explication les spécificités des théories sociologiques principales. Dubet propose une sociologie qui « n'a pas l'ambition de proposer la vision unifiée d'un monde social qui n'a plus de centre »³. C'est ainsi que le concept d'expérience sociale désigne « les conduites individuelles et collectives dominées par l'hétérogénéité de leurs principes constitutifs, et par l'activité des individus qui doivent construire le sens de leurs pratiques au sein même de cette hétérogénéité. »⁴. Dans la théorie sociologique de l'expérience qui nous servira de cadre théorique de référence, le fait que l'expérience sociale soit éclatée est un des fondements de notre conception de la société.

Les individus organisent leur expérience à partir de formes socialement définies, elle n'est « ni une éponge, ni un flux de sentiments et d'émotions, elle n'est pas l'expression d'un être ou d'un pur sujet, car elle est socialement construite. »⁵. Bien que l'expérience soit personnelle, elle existe pour l'individu lorsqu'elle est reconnue par autrui. Il y a là un paradoxe intéressant que Dubet illustre par deux exemples : l'expérience spirituelle et l'expérience amoureuse, deux expériences qui relèvent de l'intime, du pur subjectif et qui

¹ Charlot, B., « Education et globalisation », in C. Wulf, J. Beillerot, (sous la dir.), *L'éducation en France et en Allemagne*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 343.

² Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, op. cit., p. 91.

³ *Ibid.*, p. 15.

⁴ *Ibid.*, p. 15.

⁵ *Ibid.*, p. 101.

s'expriment pourtant dans des formes socialement définies. « Il n'est pas de discours plus stéréotypé que le discours amoureux, puisqu'on choisit de n'y parler que la langue déjà disponible, celle des poètes et des déclarations toutes faites, comme si l'expérience la plus individuelle ne pouvait se reconnaître que dans des clichés les plus usés, mais qui n'en épuisent pas pour autant la valeur émotionnelle. (...) L'expérience la plus personnelle ne se défait pas des catégories sociales de son témoignage. »¹.

Nous constatons que la notion d'expérience met trois traits en lumière : d'une part l'action des individus n'est plus seulement définie par les rôles sociaux et la culture parce que les individus tentent de construire une cohérence entre les différents éléments de leur vie. La société n'étant plus une, l'acteur, par un travail, construit son expérience. C'est-à-dire que les « principes culturels et sociaux qui organisent les conduites »² sont hétérogènes. D'autre part, les acteurs sont dominés et l'unification de leur expérience est difficile, c'est-à-dire qu'ils ne maîtrisent pas les logiques de l'action de leur expérience. Enfin, les acteurs ont sans cesse une distance critique vis-à-vis de leur engagement dans l'action : ils expliquent ce qu'ils vivent, ce qui leur arrive, et ils ne sont jamais totalement dans l'action (ce qui ne signifie pas non plus que ces acteurs sont indépendants de la société). Les individus tentent de devenir acteurs de leur expérience et cette distance critique vis-à-vis de la diversité des logiques d'action est pour cela nécessaire. L'expérience sociale des acteurs comporte une dimension réflexive, induisant une certaine autonomie qui en fait des sujets.

1. La réflexivité

Les acteurs ne cessent de penser leur action, de se justifier, de comprendre leurs actions ; et cette subjectivité – qui est une activité sociale et n'est pas uniquement le vague « vécu » des acteurs – est le seul matériau du sociologue de l'expérience. Le sentiment de liberté des individus, que le chercheur doit prendre en considération, rend compte de l'expérience des acteurs qui doivent gérer plusieurs logiques de l'action. « Cette sociologie compréhensive exige le double refus de la stratégie du soupçon et de la naïveté, de l'image d'un acteur totalement aveugle ou totalement clairvoyant. »³ C'est le travail de l'acteur qui est l'objet de la sociologie de l'expérience, c'est-à-dire son activité, ce qu'il fait pour assembler les différentes logiques de l'action ayant entre elles des relations de tension, pour donner du sens

¹ *Ibid.*, p. 102.

² *Ibid.*, p. 16.

³ *Ibid.*, p. 98.

et de la cohérence à ce qu'il fait¹, c'est-à-dire finalement, la façon dont « les individus s'y prennent pour être des individus »².

Au cœur de la notion d'expérience, le concept de réflexivité³, qui est « un trait propre à la modernité »⁴, est essentiel – Beck ou Giddens parlent d'ailleurs de « modernité réflexive »⁵. Plusieurs auteurs comme Dubet, Kaufmann ou Lahire appréhendent la place de la réflexivité dans les conduites des individus. Que l'individu pense ce qu'il fait durant son action n'est pas propre à l'individu contemporain, mais son attitude réflexive est particulièrement intense en raison de la diminution des normes et des rôles sociaux dans sa vie.⁶ De plus, l'expérience sociale est une « combinatoire » définie par l'harmonie de plusieurs logiques d'action renvoyant à des logiques différentes du système social. Lorsque les acteurs ont à gérer ces différentes logiques cela induit « une activité des individus, une capacité critique et une distance à eux-mêmes. (...) Mais la distance à soi, celle qui fait de l'acteur un sujet est elle-même sociale, elle est socialement construite dans l'hétérogénéité des logiques et des rationalités de l'action. »⁷. L'activité réflexive est d'autant plus intense que la situation dans laquelle il se trouve comporte un degré d'incertitude. Appréhender l'action comme une expérience sociale et non comme un rôle revient à attribuer une place centrale à la réflexivité. « Une sociologie de l'expérience invite à considérer chaque individu comme un « intellectuel », comme un acteur capable de maîtriser consciemment, dans une certaine mesure en tout cas, son rapport au monde. »⁸. Cette « distance à soi », issue de la diversité des actions leur permet de devenir auteurs partiels de leur expérience participant ainsi de la dynamique d'élaboration de soi. Le processus de « distance critique » et de réflexivité fait partie intégrante de l'expérience sociale et est un facteur d'autonomie des acteurs, qui deviennent sujets. De la même façon, le sens que l'individu attribue à son expérience fait partie intégrante de son expérience.⁹

¹ *Ibid.*, pp. 183-186.

² Dubet, F., « Pour une conception dialogique de l'individu », *op. cit.*

³ Nous reviendrons sur le concept de réflexivité dans le chapitre 10.

⁴ Giddens, A., *La constitution de la société*, tr. fr., Paris, PUF, 2005, p. 19.

⁵ Beck, U., *La société du risque*, tr. fr., Paris, Flammarion, 2006, p. 335.

⁶ Dortier, J.-F., « Comment l'individu pense en société », in X. Molénat, (sous la dir.), *L'individu contemporain*, Auxerre, Editions Sciences humaines, 2006.

⁷ Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, *op. cit.*, p. 92.

⁸ *Ibid.*, p. 105.

⁹ *Ibid.*, pp. 15-17.

2. La nécessité d'être libre et authentique

L'idée de liberté apparaît, chez de nombreux auteurs, comme étant au cœur de l'expérience sociale de l'individu contemporain qui revendique par exemple ses choix culturels et peut choisir sa religion, ses croyances ou sa sexualité¹. Nous pouvons dire que la modernité consiste en l'affirmation de la liberté de l'acteur², c'est-à-dire qu'elle accorde une plus grande place à la « liberté créatrice de l'acteur » et moins aux besoins des systèmes sociaux³. Avec la modernité, l'individu peut choisir son héritage. C'est même, pour de Singly, « l'héritier qui écrit le testament »⁴, c'est-à-dire que, dans les sociétés contemporaines, le passé pèse moins dans la vie sociale et dans l'expérience de l'individu. Nous observons également un renversement du rôle des institutions : alors qu'elles étaient garantes de l'intégration sociale par le biais de la définition des normes et des valeurs qu'elles visaient à faire respecter, elles ont actuellement un rôle de défense des individus, notamment contre les normes sociales, ce qui fait dire à Touraine que « notre société est de moins en moins une société d'assujettis et de plus en plus une société de volontaires »⁵. Pour de Singly les sociétés modernes doivent « réunir des individus qui sont désormais individualisés, alors que la société holiste rassemblait des individus qui, dès leur naissance, étaient associés. »⁶. Nos sociétés contemporaines occidentales sont marquées par une contradiction fondamentale : les individus souhaitent un lien social conséquent sans que leur liberté ne soit atteinte. De plus, les jugements des individus sont moins directement déterminés par leur origine sociale mais sont de plus en plus le produit de leurs expériences sociales (qu'ils ont participé à construire).⁷

La nécessité d'être libre et authentique⁸ ainsi que l'injonction à être performant et à optimiser ses capacités⁹ sont des caractéristiques majeures de l'expérience sociale, ce qui n'est pas sans poser des difficultés à l'individu. Ehrenberg appréhende la dépression, maladie de l'individu contemporain, comme un révélateur de son expérience. Alors que les normes sociales du siècle précédent attendaient de l'individu qu'il soit conforme à son groupe d'appartenance et qu'il se comporte comme les membres du groupe, il doit désormais faire preuve d'initiative,

¹ Touraine, A., *Un nouveau paradigme pour comprendre le monde d'aujourd'hui*, *op. cit.*, p. 173.

² *Ibid.*, p. 149.

³ *Ibid.*, p. 143.

⁴ Singly, F. de, *Les uns avec les autres*, *op. cit.*, p. 33.

⁵ Touraine, A., « La sociologie après la sociologie », *op. cit.*, pp. 51-61, p. 59.

⁶ Singly, F. de, *Les uns avec les autres*, *op. cit.*, p. 14.

⁷ Gaxie, D., « Appréhension du politique et mobilisations des expériences sociales », *Revue française de science politique*, vol. 52, n° 2, 2002.

⁸ Singly, F. de, *Les uns avec les autres*, *op. cit.*, p. 104.

⁹ Ehrenberg, A., *Le Culte de la performance*, Paris, Calmann-Lévy, 1991.

de réflexion et de réflexivité. Ainsi les normes de notre société ne reposent plus sur « la culpabilité et la discipline, mais sur la responsabilité et l'initiative »¹. L'individu ne commet donc plus de fautes, mais il peut se révéler être insuffisant, c'est pourquoi nous observons donc un « déplacement de la culpabilité vers la responsabilité »². L'individu est responsable de ce qui lui arrive : sa liberté grandit lorsqu'il réalise ce qu'il souhaite ; en revanche il est seul responsable de ses échecs, dans la mesure où il ne trouve plus en Dieu la cause de ce qui surgit dans sa vie.³ De plus l'individu de la modernité « devient son propre juge »⁴ ; contrairement à ses prédécesseurs il doit conduire seul son existence et n'est pas constamment sous le regard de la communauté. Si la dépression est si présente actuellement, c'est parce que les individus doivent se motiver eux-mêmes, ils doivent se comporter comme des sujets et ils sont contraints d'être la fin de leur existence. L'individu peut être appréhendé à partir de caractéristiques telles que la fatigue, le stress, le manque de temps, signes d'une certaine « puissance » ou « grandeur » de l'individu⁵, et en même temps, paradoxalement, cet individu est fortement soumis à l'ennui.⁶ « La responsabilité, l'injonction d'être soi-même et de s'assumer ou encore (mais c'est déjà une toute autre chose, ne l'oublions pas) d'être toujours au meilleur de sa forme, est le nouveau noyau de l'éthique moderne. »⁷

DE L'EXPERIENCE SOCIALE A L'EXPERIENCE SCOLAIRE

Ce premier chapitre nous a permis d'appréhender la pertinence et l'efficacité de la notion d'expérience sociale dans la compréhension de l'individu contemporain. Afin d'appréhender empiriquement le travail de l'acteur sur lui-même pour se constituer en sujet, il convient de se centrer sur une « application » particulière de la notion d'expérience sociale. Ainsi la notion d'expérience scolaire, telle que nous l'appréhendons avec Dubet, et qui est conceptualisée selon la même structure que la notion d'expérience sociale, permet au sociologue de porter son regard sur la façon dont l'individu se construit durant l'enfance et l'adolescence. Quelle est l'expérience scolaire des enfants et adolescents ? Comment celle-ci marque-t-elle les individus ? Nous allons désormais nous centrer sur le concept d'expérience scolaire et la façon dont celui-ci est conceptualisé en France.

¹ Ehrenberg, A., *La fatigue d'être soi*, op. cit., p. 16.

² *Ibid.*, p. 16.

³ Dubet, F., *Le déclin de l'institution*, op. cit., p. 77.

⁴ *Ibid.*, p. 38.

⁵ Martuccelli, D., *Grammaires de l'individu*, op. cit., pp. 84-85.

⁶ *Ibid.* p. 90.

⁷ *Ibid.* p. 110.

Chapitre 2

L'expérience scolaire lycéenne en France

L'EXPERIENCE SCOLAIRE : UN TRAVAIL DE L'ACTEUR AU CŒUR DE LOGIQUES DE L'ACTION AUTONOMES

L'école, comme institution, remplissait les fonctions de socialisation initialement garanties par la religion dans les sociétés traditionnelles, « elle socialis[ait] les acteurs aux valeurs laïques et universelles des sociétés modernes ».¹ Aujourd'hui, l'école a un plus faible pouvoir intégrateur², celle-ci contrôle moins les conduites des individus au-delà de la classe.

Par ailleurs, alors que l'école de la République avait tenté d'imposer le monopole de la distribution culturelle face à l'Eglise, aujourd'hui, avec la montée en puissance des médias et la croissance des technologies de l'information, la culture scolaire n'est pas dominante. De plus, depuis la massification, l'école doit être de plus en plus « efficace » et l'accès au savoir a perdu de sa gratuité. Enfin, la culture scolaire initialement destinée à une petite frange de la population qui lui accordait une grande valeur, est désormais adressée à tous, donc à certaines

¹ Dubet, F., Martuccelli, D., « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école », *Revue française de sociologie*, XXXVII, 1996, p. 527.

² Dubet, F., *Les lycéens*, *op. cit.*

personnes pour lesquelles sa valeur ne va pas de soi.¹ La fonction d'intégration culturelle de l'école socialisant les enfants dans une culture commune n'est pas prédominante par rapport à la fonction d'intégration sociale de l'école avec la distribution des qualifications scolaires (donc des positions sociales).² Aujourd'hui, dans le même mouvement, l'école distribue des positions sociales et produit des acteurs ajustés à ces positions.³

Ainsi, l'école n'est plus « une instance de socialisation, c'est-à-dire une institution construite sur des valeurs culturelles qui fabrique des rôles sociaux que les acteurs reproduisent ensuite dans la société »⁴. C'est pourquoi, depuis une vingtaine d'années, les recherches n'analysent plus l'école à partir de ce qui était perçu comme les « lois » ou les fonctions du système mais elles donnent la parole aux collégiens et lycéens afin d'analyser leur expérience.⁵

Au cours du XX^{ème} siècle, l'école a été appréhendée soit comme une institution de socialisation à la manière de Durkheim ou Bourdieu dans laquelle l'élève – dont les conduites sont directement déterminées par sa position sociale – est l'autre face du système, soit comme un marché composé de ressources face auxquelles l'élève est à la fois un stratège et un consommateur.⁶

L'expérience scolaire est le côté subjectif du système scolaire, c'est-à-dire que nous retrouvons tous les éléments du système au sein des élèves qui les articulent selon une logique propre. Les trois logiques de l'action – intégration, stratégie et subjectivation – au sein desquelles les élèves construisent leur expérience correspondent aux trois principales fonctions de l'école : intégration, distribution des compétences et éducation.⁷ L'expérience scolaire de l'élève est constituée par trois dimensions autonomes et contradictoires que les lycéens doivent articuler : l'appropriation d'une culture scolaire ; la mise en projet de l'élève en vue de la construction de sa vie d'adulte ; et la formation subjective de soi à partir des savoirs accumulés à l'école. Dans la logique d'intégration, l'élève comprend et intériorise les attentes et les normes du système éducatif, se situe dans les « hiérarchies scolaires » et se

¹ Dubet, F., « Les épreuves et les enjeux de la culture scolaire », in F. Jacquet-Francillon, D. Kambouchner, (sous la dir.), *La crise de la culture scolaire*, Paris, PUF, 2005 ; ainsi que Dubet, F., « Les enjeux scolaires en France », *Revue internationale d'éducation, Sèvres*, n°28, p. 57.

² Dubet, F., « Ecole, citoyenneté, intégration », in J. Bourdon, C. Thélot, (sous la dir.), *Education et formation*, Paris, CNRS éditions, 1999, p. 58.

³ Dubet, F., Martuccelli, D., *A l'école ! Sociologie de l'expérience scolaire*, op. cit.

⁴ Dubet, F., Cousin, O., Guillemet, J.-P., « Sociologie de l'expérience lycéenne », *Revue française de pédagogie*, n°94, 1991, p. 11.

⁵ *Ibid.*

⁶ *Ibid.*

⁷ Dubet, F., Martuccelli, D., « Sociologie de l'expérience scolaire », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 27, n°2, 1998, p. 175.

socialise au sein de groupes d'appartenance. Au sein de la logique stratégique, la socialisation de l'élève ne se résume pas à « l'intériorisation d'un habitus », mais consiste en « l'apprentissage d'une capacité stratégique » nécessitant de sa part une distance par rapport aux rôles et aux appartenances. Enfin, dans la logique de subjectivation, l'élève est également capable d'une certaine distance à lui-même, mais aussi d'une capacité critique qui fait de lui un sujet.¹ L'école, qui transforme les individus dans leurs relations aux autres², le fait en proposant trois types d'individuation : des individus intégrés capables de vivre en société, des individus stratégiques déterminés par leurs « capacités de gestion instrumentale », mais aussi des individus qui désirent se constituer comme sujets dans un rapport authentique à soi critiquant les « masques ».³ L'élève se définit donc par la combinaison de ses appartenances, de ses intérêts et d'une distance à lui-même.

L'expérience scolaire des élèves ne va pas de soi. Elle est une épreuve essentielle dans la formation de l'individu⁴ dont la seule unité est le travail de l'acteur pour se percevoir comme l'auteur de son expérience⁵, que nous pouvons définir comme « la manière dont les acteurs, individuels ou collectifs, combinent les diverses logiques de l'action qui structurent leur monde scolaire »⁶. L'élève est un acteur qui construit son expérience « à travers des choix culturels et des orientations, [et élabore] des stratégies et les significations de ses stratégies dans un système de relations sociales. »⁷ L'expérience scolaire est donc un travail pour les individus qui construisent du sens à un environnement qui n'en possède pas *a priori* à partir de logiques d'action qu'ils n'ont pas choisies.⁸ S'il est possible de parler d'expérience, c'est parce que les fonctions du système éducatif sont distinctes et que c'est à l'acteur d'exercer un travail au cœur de ces logiques contradictoires.⁹

La socialisation, qui a pu être appréhendée comme « le processus de subordination des pulsions égoïstes de l'enfant à des sentiments capables d'assurer la vie morale de la

¹ Dubet, F. *Sociologie de l'expérience*, *op. cit.*, pp. 62-66.

² Clanet, C., « L'interculturel et la formation des maîtres : institution et subjectivation », in R., Dasen, C., Perregaux, (sous la dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?*, Bruxelles, De Boeck Université, 2002, p. 232.

³ Dubet, F., *Les lycéens*, *op. cit.*, p. 271.

⁴ Barrère, A., Martuccelli, D., « La fabrication des individus à l'école », in A. Van Zanten, (sous la dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte et Syros, 2000, p. 261.

⁵ Dubet, F., Martuccelli, D., « Sociologie de l'expérience scolaire », *op. cit.*

⁶ Dubet, F., Martuccelli, D., *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, *op. cit.*, p. 62.

⁷ Dubet, F., Cousin, O., Guillemet, J.-P., « Sociologie de l'expérience lycéenne », *op. cit.*, p. 6.

⁸ Dubet, F., *Les lycéens*, *op. cit.*, p. 19.

⁹ Dubet propose le même cadre théorique de référence concernant l'expérience étudiante dont les trois logiques de l'action sont « la nature du projet poursuivi, le degré d'intégration dans la vie universitaire et l'engagement dans une « vocation » intellectuelle. » (Dubet, F., « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, XXXV, 1994, p. 511.).

société. »¹, est donc désormais un processus complexe et paradoxal puisqu'elle consiste en une inculcation, et en même temps la socialisation ne se réalise que lorsque les acteurs sont à même de la maîtriser.² Comme les fonctions de l'institution éducative s'autonomisent, la socialisation n'est plus un apprentissage de rôles comme il y a encore quelques décennies : c'est aux acteurs de la construire de façon libre et autonome en construisant leur expérience à partir d'un matériau social qui ne leur appartient pas.³ Mais la construction de cette expérience évolue entre l'école primaire, le collège et le lycée.

I. DE L'ÉCOLE PRIMAIRE AU LYCÉE

1. Expériences scolaires écolière et collégienne

A l'école élémentaire, l'unité normative au sein de la classe est très forte et les écoliers ne se distancient pas encore véritablement de la parole de l'enseignant – même s'ils développent déjà des compétences sociales comme la capacité de dire ce qui leur semble illégitime ou la réduction des incertitudes dans la vie avec leurs pairs⁴. Alors que c'est majoritairement le principe d'intégration qui sous-tend l'expérience scolaire écolière⁵, celle-ci est déjà éprouvée par les écoliers comme une tension entre l'enfant et l'élève, reflet du rapport des parents à l'école, qui est vécue comme une violence par les élèves d'origine populaire et comme du stress par ceux des classes moyennes.⁶

De l'école primaire au collège, l'expérience scolaire ne cesse d'évoluer : alors qu'elle est construite autour d'un principe d'intégration à l'école élémentaire, l'expérience scolaire collégienne est articulée par une tension entre une construction de la subjectivité d'une part et le maintien « dans un conformisme scolaire et familial »⁷ d'autre part. Le collège est marqué par la disparition de « l'unité normative » de l'école primaire⁸ et par la séparation des différentes facettes de l'expérience scolaire : la logique d'intégration ne sous-tend plus

¹ Barrère, A., Martuccelli, D., « La fabrication des individus à l'école », *op. cit.*, p. 254.

² Dubet, F., Martuccelli, D., *A l'école ! Sociologie de l'expérience scolaire*, *op. cit.*

³ Dubet, F., Martuccelli, D., « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école », *op. cit.*, p. 530.

⁴ Rayou, P., *La grande école, approche sociologique des compétences enfantines*, *op. cit.*

⁵ Dubet, F., Martuccelli, D., *A l'école ! Sociologie de l'expérience scolaire*, *op. cit.*

⁶ Dubet, F., Martuccelli, D., « Sociologie de l'expérience scolaire », *op. cit.*, p. 179.

⁷ Dubet, F., Martuccelli, D., *A l'école ! Sociologie de l'expérience scolaire*, *op. cit.*, p. 241.

⁸ *Ibid.*, p. 145.

l'expérience des collégiens ; la logique de réciprocité dans la relation à l'enseignant fait son apparition et la question de l'orientation s'immisce dans leur expérience.¹ L'expérience collégienne est sous le signe d'un « déclin des évidences scolaires »², c'est-à-dire que ce qui allait de soi au primaire est remis en question, y compris la nécessité de travailler. L'obligation de travailler n'est plus le moteur des conduites des élèves qui ne sont plus le simple prolongement de leurs parents. Ils doivent donc trouver en eux-mêmes la motivation au travail, dont le sens devient de plus en plus flou.³ Les élèves « savent qu'il faut travailler à l'école, mais pas forcément pourquoi ».⁴

Au collège apparaît une distance entre le processus de socialisation et le besoin de l'adolescent de construire sa subjectivité. L'univers se complexifie à plusieurs niveaux : les « sphères de justice » se diversifient, c'est-à-dire que l'autorité du professeur ne va plus de soi comme à l'école primaire (en raison de l'exigence de réciprocité dans la relation à l'enseignant). Le collégien connaît ses « alliés » et « ses adversaires » parmi le personnel éducatif et administratif et dispose ainsi d'une marge de manœuvre plus conséquente pour construire sa subjectivité et atteindre ses objectifs. Enfin les études perdent de leur évidence et une différence apparaît entre la culture scolaire et la culture adolescente ou juvénile.⁵ La subjectivité des adolescents reste fragile et en construction, c'est pourquoi ils veillent à ne pas l'exposer de peur d'être fragilisés. Cette difficile construction de la subjectivité se fait avec l'aide d'une « face » et en abandonnant les rôles intériorisés de l'enfance⁶. Cette « face » permet aux collégiens de protéger leur intimité tout en étant ouvert aux autres, elle consiste « dans un seul et même mouvement, à faire comme les autres pour essayer d'être soi-même »⁷. Elle est une bonne stratégie pour établir une distance entre le monde scolaire et la subjectivité naissante des élèves, subjectivité qui ne va cesser de croître au lycée.

¹ *Ibid.*, p. 145.

² *Ibid.*, p. 145.

³ Barrère, A., Martuccelli, D., « La fabrication des individus à l'école », *op. cit.*, p. 258.

⁴ Dubet, F., Martuccelli, D., *A l'école ! Sociologie de l'expérience scolaire*, *op. cit.*, p. 145.

⁵ Singly de, F., *Les Adonaissants*, Paris, Armand Colin, 2006.

⁶ Dubet, F., Martuccelli, D., *A l'école ! Sociologie de l'expérience scolaire*, *op. cit.*, p. 171.

⁷ Dubet, F., Martuccelli, D., « Sociologie de l'expérience scolaire », *op. cit.*, p 180.

2. Autonomisation des logiques de l'action au lycée et construction de la subjectivité

Au lycée l'expérience scolaire se complexifie encore et les adolescents – dont les comportements sont moins dictés par des normes – sont plus confrontés à des choix. Tous les lycéens ne parviennent pas à faire des liens entre leurs aspirations et l'utilité de leurs études, et à construire une distance avec l'institution et ses jugements.¹ Les principes qui constituent l'expérience scolaire s'autonomisent davantage et nécessitent d'être à nouveau définis, ce qui oblige l'adolescent à un travail sur lui-même plus important. L'expérience scolaire lycéenne est particulièrement structurée par une logique de sélection « qui conduit les jeunes à adopter des stratégies très fortement empreintes d'instrumentalisme, se traduit par la dissociation de la vie culturelle et de l'école, par la faible capacité de socialisation de l'institution, par la séparation de la personne et du système. »² Comme les lycéens sont plus autonomes dans la construction de leur vie, leur intégration sociale se complexifie.³

Durant les cours, la construction de la subjectivité des lycéens se fait en terme de passion ou d'ennui, de découverte ou de rejet, et les élèves sont en tension entre le désir d'authenticité d'une part, et le conformisme⁴ ou la nécessité du respect des critères scolaires⁵ d'autre part. La recherche d'authenticité est une caractéristique importante de l'expérience de ces adolescents pour qui la recherche de personnalité ne va pas de soi dans la mesure où leurs expériences sont dialectiques : ils tentent à la fois de ne pas être aliénés par la compétition scolaire et par la culture juvénile.⁶ La période du lycée est importante puisque c'est là « que l'individu émerge pleinement de la socialisation scolaire ou, au contraire, qu'il se sent emporté par un sentiment d'échec et de dévalorisation personnelle. »⁷ Les processus d'individuation des lycéens sont différents selon les élèves : pour certains la subjectivation est inhérente aux études et à l'expérience scolaire tandis que pour d'autres ce processus est impossible et la scolarité peut alors perdre son sens. La souffrance qui en résulte peut être terrible : l'échec à l'école peut finir par définir les lycéens, c'est-à-dire que la socialisation scolaire peut entraver la construction de la subjectivité.⁸

¹ Dubet, F., Martuccelli, D., « Sociologie de l'expérience scolaire », *op. cit.*

² Dubet, F., Cousin, O., Guillemet, J.-P., « Sociologie de l'expérience lycéenne », *op. cit.*, p. 10.

³ Dubet, F., Martuccelli, D., *A l'école ! Sociologie de l'expérience scolaire*, *op. cit.*, p. 241.

⁴ Pasquier, D., *Cultures lycéennes*, Paris, Autrement, 2005.

⁵ Rayou P., *La « dissert de philo »*, *Sociologie d'une épreuve scolaire*, *op. cit.*, p. 155.

⁶ Rochex, J.-Y., *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF, 1998.

⁷ Barrère, A., Martuccelli, D., « La fabrication des individus à l'école », *op. cit.*, p. 259.

⁸ *Ibid.*, p. 260.

Construire sa subjectivité à l'école et en lien avec les savoirs scolaires ne va pas de soi. Même la pratique de la philosophie, qui se veut le lieu d'exercice par excellence de la subjectivité, n'est que difficilement, et pour certains lycéens seulement, l'occasion d'un exercice de leur subjectivité dans la mesure où ceux-ci sont pris dans des logiques de limitation de la prise de risque en raison d'un rapport instrumentalisé aux savoirs.¹ Les lycéens peuvent vivre à l'école un conflit entre les intérêts et leurs goûts ou passions. Par ailleurs, les quelques élèves qui vivent quelque chose de l'ordre d'une réalisation de soi dans leurs études doivent le cacher aux autres parce que les logiques du groupe de pairs ne valorisent pas les engagements excessifs dans les études.² Mais cette subjectivité élaborée au sein de l'école ne se construit pas uniquement dans les enseignements, « la vie des cafés, des groupes, des intérêts divers, des amitiés, des amours participe aussi de la formation des sujets, même si le lycée ne les contrôle pas directement. »³

Certains lycéens se socialisent et construisent leur subjectivité au sein du système scolaire, d'autres le font en dehors et d'autres encore le font contre l'école.⁴ Les expériences lycéennes peuvent être hiérarchisées entre un « sentiment de maîtrise » et un « sentiment d'aliénation ». Des élèves ont le sentiment que leurs études sont utiles car elles s'ancrent dans un projet familial et sont un investissement dans la réalisation de leurs projets de vie. D'autres élèves en revanche ne perçoivent pas l'utilité de leurs études et la « vie réelle et la vie scolaire », ainsi que « la culture de masse juvénile et la culture scolaire » sont complètement dissociées.⁵ Il existe de grandes divergences entre les différentes expériences lycéennes en fonction de la filière de l'adolescent, de l'emplacement géographique de son lycée et de son âge.

3. Classification des lycéens

Les expériences scolaires d'élèves de bons lycées parisiens sont très différentes des expériences scolaires d'élèves scolarisés en lycées professionnels. Le lycée s'est complexifié depuis la massification et les filières se diversifient selon une hiérarchisation précise : il existe des filières très valorisées comme des voies de relégation dans l'enseignement général, technologique et professionnel. Les filières scientifiques sont en tête, tandis que les filières techniques sont en dernière position. Les établissements, comme les classes d'une même

¹ Rayou, P., *La « dissert de philo », Sociologie d'une épreuve scolaire, op. cit.*

² Dubet, F., Martuccelli, D., *A l'école ! Sociologie de l'expérience scolaire, op. cit.*, pp. 246-248.

³ Dubet, F., *Les lycéens, op. cit.*, p. 31.

⁴ Dubet, F., Martuccelli, D., *A l'école ! Sociologie de l'expérience scolaire, op. cit.*, p. 242.

⁵ *Ibid.*, p. 242.

discipline, subissent le même classement draconien.¹ Ainsi Dubet distingue quatre types de lycéens en fonction de leur expérience scolaire.

Les « vrais lycéens » tout d'abord, sont situés en haut du système scolaire. Ils maîtrisent « parfaitement le métier d'élève » et passent « du registre de la stratégie à celui de l'intégration juvénile »². Le bac n'est pas pour eux une fin en soi, mais un passage, ils ne se questionnent pas sur le sens de leurs études qui va de soi : il s'agit de réaliser les études les plus brillantes possibles comme celles de leurs parents ou grands-parents. Les études sont un moyen d'augmentation de leur capital pour se placer au plus haut sur l'échelle sociale. Ces élèves « affirment le rôle éducatif et intellectuel de l'école »³ et mêlent « le style aristocratique et l'esprit de compétition »⁴. « L'expérience est principalement organisée autour de la performance, y compris par la recherche de loisirs « intelligents », comme les séjours linguistiques par exemple. »⁵ Ces « vrais lycéens » sont généralement dans des « vrais lycées », c'est-à-dire que Dubet dans son analyse associe fortement la typologie des lycéens à l'emplacement géographique.

L'objectif des « bons lycéens »⁶ est d'avoir une vie personnelle équilibrée ainsi qu'une performance scolaire honorable. Ils ne sont pas dans de grandes compétitions et « construisent leur expérience à partir d'une nette séparation des logiques de l'action »⁷. Les bons lycéens ne sont pas engagés vis-à-vis du système scolaire dans un parcours à mobilité sociale ascendante, ils travaillent sans que l'école et la réussite ne soient tout pour eux. Le succès, contrairement aux « vrais lycéens », ne va pas de soi et ils établissent une certaine distance avec la culture scolaire. Pour ces lycéens, la dimension affective dans la relation pédagogique (l'intérêt que leur portent les enseignants) occupe une place plus importante.⁸

Les « nouveaux lycéens » sont en général la première génération de leur famille à être au lycée, ils représentent cette catégorie de la population qui a bénéficié de la massification de l'enseignement secondaire. Leur expérience scolaire est particulièrement marquée par une ambivalence puisqu'en même temps qu'ils « montent socialement », ils « descendent

¹ Dubet, F. *Sociologie de l'expérience. op. cit.*

² Dubet, F. *Sociologie de l'expérience. op. cit.*, p. 207

³ Dubet, F., *Les lycéens, op. cit.*, p. 51.

⁴ *Ibid.*, p. 111.

⁵ Dubet, F. *Sociologie de l'expérience. op. cit.*, p. 207

⁶ Dans l'article « Sociologie de l'expérience lycéenne » signé par Dubet, Cousin, Guillemet qui présente pour la première fois une classification des lycéens ne figure pas encore la distinction entre « vrais lycéens » et « bon lycéens » (Dubet, F., Cousin, O., Guillemet, J.-P., « Sociologie de l'expérience lycéenne », *op. cit.*).

⁷ Dubet, F. *Sociologie de l'expérience. op. cit.*, p. 207

⁸ Dubet, F., *Les lycéens, op. cit.*

scolairement »¹. Ils occupent principalement les filières et les établissements les moins renommés et se perçoivent comme les perdants de la compétition scolaire, souvent dévalorisés et en relatif échec scolaire. La relation à l'enseignant est essentielle dans l'appréhension de la matière et leur réussite dépend selon eux des qualités de l'enseignant. Ces lycéens travaillent peu à la maison car ils estiment travailler suffisamment à l'école.²

Enfin, il existe les « futurs ouvriers », que sont les lycéens des lycées professionnels. Dubet en distingue deux types : pour les premiers, le lycée est perçu comme une institution socialisante car ils sont issus de familles ouvrières ou techniciennes. Pour les seconds, le lycée est considéré comme une voie de relégation.

II. LE TRAVAIL

1. Le travail scolaire

L'expérience scolaire est constituée de plusieurs dimensions dont le travail en est une principale. L'école démocratique est la cause de fortes tensions dans le travail scolaire³ puisque ses deux grandes significations que sont l'utilité sociale et l'intérêt intellectuel qui allaient de pair avant la massification sont désormais disjointes.⁴ Il est donc d'autant plus nécessaire d'avoir de la motivation, cette faculté « de trouver du sens et d'investir une énergie suffisante dans [le] travail »⁵. Différentes causes peuvent être à l'origine de cette motivation. On distingue : l'importance du coefficient (65,8% des lycéens), l'intérêt intellectuel de la matière (48% d'entre eux), l'entente avec l'enseignant (31%) et la réussite scolaire (23%).⁶

Il est possible de dissocier quatre dimensions dans le travail scolaire : l'impératif d'organisation qu'il suppose, son incertitude et la gestion de ses implicites, le sens que le sujet donne à son travail quotidien et enfin sa dimension subjective dans la mesure où il se joue un rapport à soi et un travail sur soi dans tout travail.⁷ En effet, le travail scolaire – qui est de

¹ *Ibid.*, p. 118.

² *Ibid.*

³ Dubet, F., « Les “différences” à l'école : entre l'égalité et la performance », in M. Wieviorka, J. Ohana, (sous la dir.), *La différence culturelle, colloque de Cerisy*, Paris, Balland, 2001.

⁴ Barrère, A., *Les lycéens au travail*, Paris, PUF, 1997, p. 140.

⁵ Barrère, A., « Le travail scolaire : crise du sens et réponse lycéenne », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 27, n°2, 1998, p. 198.

⁶ *Ibid.*, p. 195.

⁷ Barrère, A., *Les lycéens au travail, op. cit.*, pp. 49-51.

moins en moins « investi d'une mission socialisatrice »¹ – est pour l'élève le lieu de nombreux enjeux personnels de construction de soi dans lesquels celui-ci s'expose, se risque² et peut aussi se découvrir et grandir en estime de soi.³ Les lycéens vivent un conflit entre l'élève et la personne qu'ils sont dans la mesure où l'espace du lycée n'est qu'un espace pour l'élève : « L'élève n'est là que pour apprendre et qui ne sait rien – de scolairement reconnu – n'est rien. »⁴

La moyenne de travail scolaire des lycéens est de 12h par semaine et 25% d'entre eux travaillent plus de 15h par semaine. De plus, comme les élèves ont entre 25h et 32h de cours par semaine cela représente au moins une moyenne de 39h. En revanche, si on évalue le nombre d'heures de travail demandé par l'ensemble des enseignants au lycée, la somme est de 19h hebdomadaires.⁵ Il est très fréquent que les collégiens – et *a fortiori* les lycéens – consacrent plus de temps à l'école que des adultes à leur activité professionnelle.⁶

a. Equivalent travail

L'école a des caractéristiques démocratiques dans la mesure où elle part du postulat que tous les élèves ont la même valeur, qu'ils ne doivent pas être maltraités et où elle protège des jugements sur la personne. Mais en même temps l'école a des caractéristiques méritocratiques fortes dues à son rôle de distribution des compétences et de hiérarchisation sociale.⁷ C'est-à-dire qu'elle juge les élèves en fonction de leurs résultats scolaires et tous les élèves « ont intégré que l'école est le lieu où fonctionne la règle de l'excellence »⁸. La conciliation de ces deux paramètres, l'égalité de tous et les jugements scolaires, ne va pas de soi.⁹

Plus la compétition scolaire est intensive, plus le travail scolaire s'impose comme le paramètre sur lequel porte le jugement scolaire, en vue de préserver les personnes. Ainsi, la

¹ *Ibid.*

² Barrère, A., « Présentation », *Spirale*, n°33, 2004, p. 10.

³ Barrère, A., *Les lycéens au travail*, *op. cit.*, p. 175.

⁴ Rayou, P., « Par-dessus le marché : le modèle du marché dans l'approche de l'expérience lycéenne », *Revue française de Pédagogie*, n°116, 1996, p. 29.

⁵ Barrère, A., « Les forçats de l'école, Réflexion sur la valeur du travail au lycée », *Spirale*, n°22, 1998, p. 106.

⁶ Zaffran J., « Loisirs et temps libre. Deux regards croisés sur les temporalités adolescentes », in G. Langouët, (sous la dir.), *Les jeunes et leurs loisirs en France*, Paris, Hachette, 2004, p. 103.

⁷ Sur les travaux sur la méritocratie et ses limites : Duru-Bellat, M., *L'inflation scolaire*, Paris, Seuil, 2006 ; Dubet, F., *L'égalité des chances*, Paris, Seuil, 2004.

⁸ Pacteau, C., « Je serai ce que je suis à l'école », in J.-C. Ruano-Borballan, *Eduquer et former*, Auxerre, Editions Sciences Humaines, 1998.

⁹ Dubet, F., « Le travail comme équivalent démocratique du jugement scolaire », in J. Ion, M. Peroni, (sous la dir.), *Engagement public et exposition de la personne*, Paris, L'Aube, 1997, p. 13.

maxime « à travail égal, résultats égaux » permet de ne jamais porter de jugement sur les personnes ou leurs capacités. C'est le travail qui apparaît comme la cause du succès ou de l'échec lors d'un devoir et les enseignants vont parler de travail insuffisant lorsque l'élève n'a pas réussi. « Entre les personnes, toutes égales et respectables, et les résultats scolaires tous inégaux, se tient donc le travail fourni comme une ressource dont chacun pourrait disposer librement. »¹ Et c'est dès l'école primaire qu'est répandue cette idée selon laquelle la réussite dépend des efforts fournis.² Le travail est une des valeurs principales de l'école, il est « le pilier central de la méritocratie scolaire ».³ L'omniprésence de cette affirmation qu'à travail égal, l'élève obtient une note égale, en fait un principe de justice essentiel qui permet par ailleurs à l'école de se légitimer puisqu'en travaillant, tout élève peut réussir.⁴

Or cette affirmation est un mythe, la réussite scolaire n'est pas nécessairement en rapport avec le temps passé à ses devoirs⁵, et les « bons élèves » ne travaillent pas plus que les « mauvais élèves ».⁶ Le discours sur la réussite par le travail crée donc des tensions très fortes chez les élèves en échec. Lorsqu'un élève travaille intensément sans réussite, la « fiction » du travail comme seul responsable de la performance disparaît.⁷ Lorsqu'un élève sait qu'il a travaillé, comme le travail scolaire est le gage de la réussite, il devient le seul responsable de son échec et de son malheur. Il ne se présente alors pas d'autre issue pour lui que le constat de sa fondamentale médiocrité. L'école, qui affirme l'égalité de tous les élèves en même temps qu'elle instaure une compétition entre eux, induit cette impossibilité, pour les élèves qui échouent, de trouver une autre justification qu'eux-mêmes à leur échec. Ainsi, sans juger directement la personne, « l'équivalent-travail » peut amener l'élève à un fort jugement sur lui-même. C'est le propre d'un système qui soit à la fois démocratique et méritocratique que « de protéger la personne et de l'exposer directement en cas d'échec ».⁸ « Pour le dire cruellement, une école démocratique de masse fait en sorte que les élèves ne s'en prennent qu'à eux-mêmes quand ils échouent. »⁹ De plus, alors que l'école valorise et favorise les scolarités longues, dès le collège, elle oriente de nombreux élèves contre leur gré vers « des

¹ *Ibid.*, p. 16.

² Barrère, A., Martuccelli, D., « La fabrication des individus à l'école », *op. cit.*, p. 258.

³ Barrère, A., « Les forçats de l'école, Réflexion sur la valeur du travail au lycée », *op. cit.*, p. 106.

⁴ *Ibid.*, p. 105.

⁵ Léonardis, M. de, Féchant, H., Prêteur, Y., « Modalités de l'expérience scolaire et socialisation familiale chez des collégiens de troisième générale », *Revue française de pédagogie*, n°151, 2005.

⁶ Barrère, A., « Les forçats de l'école, Réflexion sur la valeur du travail au lycée », *op. cit.*, p. 106.

⁷ Dubet, F., « Le travail comme équivalent démocratique du jugement scolaire », *op. cit.*, p. 16.

⁸ *Ibid.*, p. 21.

⁹ Dubet, F., « Les figures de la violence à l'école », *Revue française de pédagogie*, n°123, 1998, p. 41.

filières de relégation ». Cette contradiction est violente pour ces élèves auxquels l'école avait fait naître des « espoirs de succès ».¹

Lorsque des élèves font régulièrement l'expérience que le discours selon lequel travailler (qui, en outre, est une vertu !) permet la réussite scolaire ne fonctionne pas, cela a pour effet une forte démobilisation de l'engagement scolaire², un abandon de la partie pour ne plus avoir à perdre, et éventuellement un retournement du jugement contre le professeur par la violence verbale³. La violence au sein de l'école, thématique de plus en plus présente depuis une quinzaine d'années, n'est pas due avant tout à une perméabilité de l'école à la violence urbaine, mais peut être comprise comme une réponse à la violence de l'école.⁴ Le sens du travail, qui n'est pas simple à construire pour de nombreux élèves, est une véritable épreuve.⁵

Barrère distingue deux figures de lycéens en fonction de leurs résultats scolaires et du temps consacré au travail, que sont les figures « d'adéquation » et celles de « dérégulation » ou de « tension ». Parmi les figures « d'adéquation » sont présentes deux types d'élèves : le « bosseur » qui réussit et n'expérimente pas cette tension du lien entre le travail et la réussite, et le « fumiste », qui travaille le minimum et est persuadé de sa réussite s'il travaillait plus. Parmi les figures de « dérégulation », on distingue le « touriste », un bon stratège maîtrisant le jeu scolaire qui réussit en travaillant peu, du « forçat » qui expérimente cet écart entre le travail fourni et la réussite scolaire et s'acharne au travail sans maîtriser les règles du jeu. Ce type de lycéen, qui fournit parfois un travail considérable, représente 49% des lycéens de milieu populaire.⁶ Ce même auteur estime que les élèves en réussite « n'étudient pas les mêmes objets de savoirs que les élèves plus en difficultés »⁷ et que les élèves dits « bons » étudient plutôt en classe tandis que les élèves en difficultés étudient plutôt à la maison.

¹ Dubet, F., « Violence urbaines », *La société française contemporaine, Cahiers français*, n°291, 1999, p. 94.

² Barrère, A., *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2003.

³ Dubet, F., « Les figures de la violence à l'école », *op. cit.*

⁴ *Ibid.*, p. 35.

⁵ Barrère, A., *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, *op. cit.*

⁶ *Ibid.*, pp. 108-110.

⁷ Felix, C., « Des gestes de l'étude personnelle chez des collégiens : une perspective comparatiste », *Spirale*, n°33, 2004, p. 89.

b. Travail et attentes institutionnelles

L'entrée en seconde est une période charnière dans la carrière scolaire des élèves qui, parce qu'ils arrivent dans un nouveau groupe, mettent de l'énergie dans la constitution d'un nouveau réseau relationnel et adoptent parfois pour cela des comportements déviants en classe.¹ Le regard des pairs sur le travail scolaire est une caractéristique essentielle durant l'adolescence et le moment du lycée.² Le rapport au travail des lycéens est caractérisé par la « réticence » : ils veillent à conserver la possibilité de choisir plus tard leur profession tout en préservant leur estime d'eux-mêmes qu'ils construisent par la vie juvénile et le regard des pairs.³

L'entrée au lycée est aussi marquée par des attentes différentes des enseignants concernant le travail scolaire des élèves qui doivent modifier leur rapport au travail.⁴ Les élèves ont des difficultés pour savoir ce qu'il faut travailler, ce qui est prioritaire, alors que ces dimensions étaient plus explicites au collège où ils maîtrisaient les attentes institutionnelles à leur égard.⁵ Elèves et enseignants peuvent avoir des difficultés de compréhension et de communication mutuelles : alors que les élèves sont particulièrement vigilants et attentifs à l'écrit et à la restitution du cours de l'enseignant lors des contrôles, les enseignants apprécient particulièrement les participations orales des élèves durant la classe. Ainsi, alors que les élèves peuvent reprocher à l'enseignant de n'être jugés que par les notes, celui-ci peut leur reprocher de ne travailler que pour elles.⁶ Sembel distingue deux types de travail scolaire : le « travail pour l'institution » (correspondant généralement à la satisfaction de la demande des enseignants et qui n'est pas un « vrai travail ») du « travail pour soi » dans lequel l'élève réalise des apprentissages.⁷ La relation à l'enseignant est un élément important dans le rapport au travail de l'élève.

¹ Loisel Decque, M., « La chute des résultats scolaires en seconde : des lycéens analysent leurs parcours », *Spirale*, n°33, 2004.

² Barrère, A., *Les lycéens au travail*, op. cit., p. 61.

³ Rayou, P., « Travailler à l'école, au lycée, à l'université », *Spirale*, n°33, 2004, p. 142.

⁴ Bautier, E., Rochex, J.-Y., *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, op. cit., p. 94.

⁵ Sembel, N., *Le travail scolaire*, Paris, Nathan, col. 128, 2003.

⁶ Barrère, A., *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, op. cit.

⁷ Sembel, N., *Le travail scolaire*, op. cit.

2. La relation à l'enseignant

Les relations entre professeurs et élèves – qui sont depuis toujours « au cœur de tout processus d'apprentissage »¹ – font l'objet de débat et ne vont pas de soi. En témoigne ce dossier du *Monde de l'éducation* n°353 de décembre 2006 « Prof-élèves, faut-il s'aimer pour réussir ? ».² En dehors de la classe il y a peu d'échanges entre les enseignants et les élèves. L'écoute de la parole des lycéens est limitée par une organisation forte (programmes, fonctions des enseignants, emplois du temps, etc.), et pour certains élèves la parole est même impossible, tant l'indifférence et le sentiment de mépris sont saillants.³ Mais les élèves ont une forte demande de relation vis-à-vis des enseignants et du personnel administratif du lycée.⁴ Dans la relation avec l'enseignant c'est – de loin – le dialogue, la possibilité de parler avec les professeurs qui est la plus forte attente des élèves.⁵ Fréquemment les lycéens regrettent les relations distantes avec leurs enseignants tout en ne désirant pas une trop grande familiarité avec eux.⁶ Cette relation pédagogique paradoxale est, entre autres, due à une inégalité de condition entre l'élève et le professeur, et sachant qu'« une relation strictement égalitaire tournerait soit à l'écrasement de l'élève soit à la dissolution de la situation d'enseignement »⁷ : soit l'enseignant serait un « copain » comme un autre et il ne serait plus possible d'apprendre, soit l'élève aurait toujours tort en raison de la supériorité de l'enseignant dans la matière enseignée.

Pour de nombreux lycéens l'évolution entre la seconde et la terminale consiste en le passage d'une culture juvénile marquée par l'opposition à une culture commune du lycée plus pacifiée.⁸ C'est ainsi que la relation avec les enseignants est fortement marquée par l'opposition eux / nous en seconde avant que la dimension méprisante et hautaine reprochée à l'enseignant cède la place à un discours dans lequel il est considéré comme une aide pour grandir.

¹ Hess, R., Weigand, G., « La relation pédagogique », in J.-C. Ruano-Borballan, (sous la dir.), *Eduquer et former*, Auxerre, Editions Sciences Humaines, 1998.

² « Prof-élèves, faut-il s'aimer pour réussir ? », *Le monde de l'éducation*, n°353, décembre 2006.

³ Gouze, B., *La parole des lycéens*, Reims, CRDP Champagne-Ardenne, 2002.

⁴ *Ibid.*

⁵ Establet, R., Fauguet, J.-L., Felouzis, G., Feuilladiou, S., Vergès, P., *Radiographie du peuple lycéen*, Paris, ESF, 2005, p. 100.

⁶ Rayou, P., *La cité des lycéens*, *op. cit.*, p. 106.

⁷ *Ibid.*, p. 106.

⁸ Establet, R., *et alii.*, *Radiographie du peuple lycéen*, *op. cit.*, p. 112.

3. La réussite scolaire

En raison de la massification, la sélection scolaire n'est pas loin d'être équivalente à la sélection sociale.¹ Désormais, tous les adolescents ont accès à la compétition scolaire, même si tous n'ont pas les mêmes chances de réussite, et la sélection qui se déroulait avant l'école il y a quelques décennies s'opère maintenant par l'école,² qui est pour certains élèves parfois plus un « parcours du combattant [qu'un] lieu d'appropriation du savoir »³. Régulièrement des journalistes comme Léotard⁴ ou Fauconnier⁵ dénoncent des dysfonctionnements du système scolaire français en mettant en lumière la violence de la compétition et la difficile accessibilité de la maîtrise du jeu scolaire à une certaine catégorie d'élèves, ceux dont les parents ne maîtrisent pas les rouages de l'institution scolaire et de la réussite sociale.

Comme le montre Zéroulou concernant la réussite d'enfants issus de milieux défavorisés, l'investissement de la famille dans le projet scolaire de l'enfant est un élément déterminant de la réussite scolaire.⁶ Les relations familiales sont essentielles dans la scolarisation de l'enfant et déterminantes sur sa carrière scolaire (qui est notamment favorisée lorsque le style éducatif de la famille repose sur « l'autonomisation » et « l'épanouissement » de l'enfant⁷). Le rapport au savoir des enfants est pour une grande part structuré par celui des parents, mais aussi par celui de leurs enseignants⁸ dont l'engagement dans un même projet pédagogique est un facteur déterminant sur l'accentuation ou la réduction des inégalités sociales.⁹ L'environnement pédagogique de l'élève a donc un effet majeur sur sa réussite, quel que soit son milieu socioculturel.¹⁰ Les moments d'orientation durant les conseils de classe sont aussi fortement responsables des inégalités sociales dans les carrières scolaires des élèves. Ainsi un élève de 5^{ème} qui n'a jamais redoublé et ayant 9 de moyenne passera en 4^{ème} dans 80% des cas

¹ Dubet, F., *Pourquoi changer l'école ?*, Paris, Textuel, 1999.

² Dubet, F., « Le travail comme équivalent démocratique du jugement scolaire », *op. cit.*

³ Charlot, B., « Le rapport au savoir », in J. Bourdon, C. Thélot, (sous la dir.), *Education et formation*, Paris, CNRS éditions, 1999.

⁴ Léotard, M.-L. (de), *Le dressage des élites*, Paris, Plon, 2001.

⁵ Fauconnier, P., *La fabrique des meilleurs*, Paris, Seuil, 2005.

⁶ Zéroulou, Z., « La réussite scolaire des enfants d'immigrés », *Revue française de sociologie*, XXIX, 1988.

⁷ Bergonnier-Dupuy, G., « Famille(s) et scolarisation », *Revue française de pédagogie*, n°151, 2005, p. 5.

⁸ Charlot, B., « Pour le savoir, contre la stratégie », in F. Dubet, (sous la dir.), *Ecole, famille : le malentendu*, Paris, Textuel, 1997.

⁹ Dubet, F., Cousin, O., Guillemet, J.-P., « Mobilisation des établissements et performances scolaires », *Revue française de sociologie*, XXX, 1989.

¹⁰ Tazouli, Y., Flieller, A., Vrignaud, P., « Comparaison des relations entre l'éducation parentale et les performances scolaires dans deux milieux socio-culturels contrastés (populaire et non populaire) », *Revue française de pédagogie*, n°151, 2005, p. 40.

lorsque son père est cadre supérieur tandis que son homologue de père ouvrier passera dans 50% des cas.¹

Le fait d'aimer ou non l'école n'est pas nécessairement en lien avec la performance scolaire² ; par contre, pour réussir, les élèves doivent savoir faire des sacrifices. Cette capacité de sacrifice de soi, de ses activités, de son temps ou de son plaisir immédiat est une compétence que les lycéens doivent acquérir pour réussir. Même ceux qui réussissent sans fournir trop d'efforts doivent être à même d'évaluer quand ils doivent travailler, quitte à faire des renoncements sur le moment.³

Comme la passion pour les études n'est pas valorisée au lycée où l'ambiance générale est plutôt à l'opposition envers l'école, les « amours intellectuelles » des bons élèves « doivent rester clandestines ou marginales ».⁴ Les élèves ayant de bons résultats n'ont donc pas la vie facile au lycée en France : s'ils veulent demeurer en relation avec leurs pairs sans être exclus, ils doivent être à même de jouer un subtil jeu d'investissement de la vie juvénile en masquant leur intérêt pour le travail.⁵

4. L'instrumentalisme scolaire

Lorsque Rayou interroge les lycéens sur leurs projets, il constate « beaucoup de calcul et bien peu d'enthousiasme ».⁶ Effectivement, c'est au lycée que l'instrumentalisme scolaire est le plus fort et que les élèves exercent au mieux leur « métier d'élève » avec ses stratégies et ses compétences. Comme la charge de travail s'intensifie au lycée, les élèves sont de plus en plus acculés à développer des capacités dans la gestion de leur temps et de leurs priorités dans leur travail.⁷ Réussir ses études ne va plus de soi et « les élèves savent que l'on n'est pas "lycéen", mais qu'on le devient »⁸. L'instrumentalisme scolaire s'impose alors comme « le principe organisateur du travail scolaire »⁹, permettant aux lycéens d'établir des priorités dans leur travail.

¹ Duru, M., Mingat, A., « Facteurs institutionnels de la diversité des carrières scolaires », *Revue française de sociologie*, XXVIII, 1987, p. 8.

² Léonardis, M. de, Féchant, H., Prêteur, Y., « Modalités de l'expérience scolaire et socialisation familiale chez des collégiens de troisième générale », *op. cit.*, p. 57.

³ Rayou, P., *La cité des lycéens*, *op. cit.*, p. 80.

⁴ *Ibid.*, p. 89.

⁵ Singly de, F., *Les Adonaissants*, *op. cit.*

⁶ Rayou, P., *La cité des lycéens*, *op. cit.*, p. 42.

⁷ Dubet, F., Martuccelli, D., *A l'école ! Sociologie de l'expérience scolaire*, *op. cit.*, p. 249.

⁸ *Ibid.*, p. 265.

⁹ Barrère, A., « Le travail scolaire : crise du sens et réponse lycéenne », *op. cit.*, p. 205.

Le sens du travail scolaire est plus problématique et n'est pas directement accessible par les lycéens comme cela pouvait être le cas il y a encore quelques décennies. L'instrumentalisation du travail scolaire permet de lui redonner un sens, même immédiat¹ : l'élève – qui apprend aussi à mettre en place toutes sortes de routines² – va fournir des efforts ou au contraire laisser tomber une matière en fonction de son coefficient et de l'intérêt qu'il lui porte, en rapport avec son projet d'orientation scolaire. L'instrumentalisme concerne également les savoirs enseignés à l'école. Ainsi, l'objectif principal de la majorité des lycéens quant à l'enseignement du français est d'acquérir du vocabulaire et une capacité d'expression avant de s'approprier une culture et une histoire littéraires.³ L'élève développe toutes sortes de stratégies comme celle de « briller » avant le conseil de classe⁴ ou de tricher. Ici la fraude n'est pas appréhendée de façon morale, elle est une stratégie « comme une autre » qui permet la réussite⁵ et est acceptée par les pairs si elle ne modifie pas la hiérarchie scolaire.⁶ Au sein de cet instrumentalisme, l'élève attend de l'enseignant qu'il aille jusqu'au bout du programme et qu'il évalue les élèves de la même façon qu'ils seront évalués pour le baccalauréat.⁷ L'enseignant est considéré comme un arbitre, un juge de la performance des lycéens, qui estiment qu'un « bon professeur » parvient à finir le programme et oriente ses cours comme une préparation aux examens.⁸

Les lycéens ont en moyenne cent notes par an – soit une note tous les deux jours travaillés – auxquelles ils accordent une très grande importance⁹ et qui modifient parfois leurs relations entre eux lorsque ce sont elles qui déterminent le regard qu'ils posent les uns sur les autres. L'instrumentalisme scolaire permet que la note ou le passage en classe supérieure suffise comme motivation au travail pour l'élève.¹⁰ Mais comme la note est la motivation principale des lycéens au travail, il leur est très difficile de demeurer motivés par une matière lorsque les résultats ne sont pas au rendez-vous. L'échec scolaire devient alors la démotivation par excellence.¹¹

¹ *Ibid.*

² Perrenoud, P., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 2004.

³ Delclaux, M., Bounoure, A., « Les lycéens et l'enseignement du français », *Revue française de pédagogie*, n° 94, 1991.

⁴ Dubet, F., Cousin, O., Guillemet, J.-P., « Sociologie de l'expérience lycéenne », *op. cit.*, p. 11.

⁵ Rayou, P., « Par-dessus le marché : le modèle du marché dans l'approche de l'expérience lycéenne », *op. cit.*, p. 28.

⁶ Dubet, F., Cousin, O., Guillemet, J.-P., « Sociologie de l'expérience lycéenne », *op. cit.*, p. 11.

⁷ Dubet, F., Martuccelli, D., *A l'école ! Sociologie de l'expérience scolaire*, *op. cit.*, p. 249.

⁸ Dubet, F., *Les lycéens*, *op. cit.*, p. 52.

⁹ Barrère, A., « Le travail scolaire : crise du sens et réponse lycéenne », *op. cit.*, p. 202.

¹⁰ *Ibid.*, p. 159.

¹¹ Barrère, A., *Les lycéens au travail*, *op. cit.*, p. 162.

Le rapport des lycéens à leur lycée est utilitaire, ils parlent de leur expérience comme d'une « action stratégique située dans un marché scolaire »¹. Ils dissocient deux logiques au sein de leur expérience scolaire : « une tension entre l'action stratégique et les intérêts sociaux d'une part, la formation intellectuelle, l'éducation, d'autre part »². Les lycéens doivent choisir leur établissement au sein d'un marché scolaire. Alors que les familles n'ont pas le droit d'inscrire leur enfant dans le collège ou le lycée de leur choix (ce qui est actuellement remis en question par le nouveau gouvernement), 10% des familles adoptent par exemple des stratégies pour mettre leur enfant dans un autre collège que celui de leur zone géographique.³ De même que le marché de l'immobilier fait l'objet de fréquentes réactualisations, les hebdomadaires sortent des classements exhaustifs des lycées permettant aux familles de choisir le meilleur des lycées pour leur enfant.⁴

Le choix de la filière est également à effectuer au sein d'un marché scolaire, même si le choix à opérer par les élèves ne correspond pas toujours à celui qu'ils auraient aimé effectuer s'ils avaient eu tous les possibles. Une partie des élèves n'a pas la possibilité de choisir, certains se voient attribuer une filière d'office – dont dépendent leurs débouchés professionnels. Pour certains lycéens l'objectif est de « survivre » dans le système scolaire, de « s'accrocher » pour échapper à un échec qui serait stigmatisant. Mais malgré l'instrumentalisation des savoirs et les stratégies individuelles de réussite, le modèle du marché n'est pas suffisant dans la compréhension des actions des lycéens qui construisent aussi leur subjectivité au lycée.⁵

¹ Dubet, F. *Sociologie de l'expérience. op. cit.* p. 201

² *Ibid.*, p. 202

³ Ballion, R., « Les stratégies scolaires », in J.-C. Ruano-Borballan, (sous la dir.), *Eduquer et former*, Auxerre, Editions Sciences Humaines, 1998.

⁴ A titre d'exemple nous pourrions nous référer au dossier « Les vrais bons lycées Paris Ile-de-France, le meilleur pour votre enfant », *Le nouvel Observateur*, n°2202, du 18 au 24 janvier 2007.

⁵ Rayou, P., « Par-dessus le marché : le modèle du marché dans l'approche de l'expérience lycéenne », *op. cit.*

III. PROJET ET SENS DE L'EXPERIENCE SCOLAIRE

1. L'avenir et le projet

C'est au lycée que les élèves se trouvent être le plus engagés dans leurs études car la finalité professionnelle est de plus en plus présente. Le travail scolaire prend pleinement son sens de préparation de l'avenir et les élèves associent à leur place dans la compétition scolaire « des espérances de carrière, de promotion ou d'insertion professionnelles »¹. L'avenir – et notamment l'avenir professionnel – est source d'inquiétude pour les lycéens.² En effet, 80% des lycéens sont préoccupés par leur avenir professionnel et universitaire, même si 58% disent savoir précisément quelle profession ils souhaitent exercer.³ De nombreux lycéens n'ont qu'un projet professionnel assez flou et veillent à garder le plus de possibilités d'orientation ouvertes. De plus, le choix des élèves est « le plus souvent, un choix négatif qui oriente vers ce qui paraît le moins éloigné de l'idéal visé ».⁴ Le baccalauréat, « indispensable et insuffisant »⁵, est l'objectif à atteindre, il apparaît à tous les acteurs du système scolaire (élèves, enseignants, parents, etc.) comme indispensable mais sans que les élèves sachent précisément à quoi il est indispensable. Paradoxalement, le lycée permet aussi aux adolescents de prolonger leur jeunesse et de retarder le moment où ils devront effectuer de réels choix. Parfois « le lycée permet de prolonger la jeunesse sans préparer réellement l'avenir, il diffère le moment des choix. Il organise une file d'attente. »⁶

Le lycée, depuis une trentaine d'années, peut apparaître comme un « marché » composé de deux voies principales que sont l'enseignement général et l'enseignement professionnel, qui possèdent tous deux une multitude de filières et options clairement hiérarchisées en fonction de la réussite des élèves.⁷ Chacune de ces deux voies est structurée à partir de « filières royales » et de « filières de relégation ». Mais ce marché est limité dans la mesure où tout n'est pas accessible. On constate « une forte adéquation des ambitions aux possibilités offertes par les filières suivies »⁸ : les lycéens « ne choisissent que ce qu'ils peuvent choisir »⁹

¹ Dubet, F., Martuccelli, D., *A l'école ! Sociologie de l'expérience scolaire*, op. cit., p. 241.

² Establet, R., et alii., *Radiographie du peuple lycéen*, op. cit., p. 59.

³ Il s'agit d'une recherche effectuée sur 281 lycéens parisiens, Seca, J.-M., « Représentations sociales de la pratique rock en milieu lycéen », *Revue française de pédagogie*, n°94, 1991, p. 33.

⁴ Dubet, F., Martuccelli, D., *A l'école ! Sociologie de l'expérience scolaire*, op. cit., p. 245.

⁵ Barrère, A., « Le travail scolaire : crise du sens et réponse lycéenne », op. cit., p. 192.

⁶ Dubet, F., Martuccelli, D., *A l'école ! Sociologie de l'expérience scolaire*, op. cit., p. 245.

⁷ *Ibid.*, p. 243.

⁸ Establet, R., et alii., *Radiographie du peuple lycéen*, op. cit., p. 59.

⁹ Dubet, F., Martuccelli, D., *A l'école ! Sociologie de l'expérience scolaire*, op. cit., p. 244.

en fonction de leurs ressources, même si du point de vue des lycéens « il existe une “obligation” d’être libre, une obligation de choisir même si l’on finit par choisir ce qui était inévitable, tant au sommet avec les classes scientifiques et les classes préparatoires, qu’en “bas” avec les formations de relégation et les classes d’attente. ».¹ Le projet des lycéens est donc fréquemment un « projet contraint » dans lequel « l’élève choisit ce qui reste. ». Ce qui est en définitive une obligation est ensuite transformé en projet pour que le parcours scolaire à venir ne soit pas dénué de sens. Le sens est construit une fois le projet trouvé ou imposé. Cette définition du projet n’est pas nécessairement vécue douloureusement dans la mesure où les lycéens « intériorisent souvent les aspirations de leur classe sociale et peuvent avoir la prescience de leur destin ; ils rêvent alors de ce à quoi ils peuvent prétendre. ».²

La construction du projet est paradoxale puisque les élèves qui reportent le plus le moment du choix d’orientation sont ceux qui ont le plus de ressources pour se projeter. Leur projet sera de « passer le meilleur des baccalauréats dans le meilleur des lycées, pour entrer dans la meilleure des classes préparatoires afin de passer le meilleur des concours. Bref, très souvent, le projet des bons élèves est de rester des bons élèves le plus longtemps possible. »³ Ici le choix de la classe préparatoire est un moyen pour de nombreux élèves de ne renoncer à rien de ce qu’ils aiment tout en gardant plusieurs portes ouvertes pour leur avenir.⁴ En revanche, ce sont les élèves en échec qui doivent faire des projets plus tôt et poser des choix. « Mais eux, ils ne possèdent guère les ressources du choix et doivent s’engager librement dans les seules formations qui leur sont offertes. En ce sens, le thème du projet, tel qu’il est repris par l’institution, est paradoxal, voire pervers, car il pousse au choix et à la responsabilité personnelle ceux qui ne peuvent pas vraiment choisir. »⁵

2. Le sens de l’expérience scolaire

L’école ayant une fonction symbolique – en plus de la fonction sociale de transmission – la question du sens de l’expérience scolaire est à prendre en considération.⁶ Cette question du sens s’est imposée dans les années soixante, en parallèle à la massification scolaire. Elle est pour les élèves « une question pratique » qui peut se résumer de la façon suivante : « pourquoi

¹ *Ibid.*, p. 244.

² *Ibid.*, p. 245.

³ *Ibid.*, pp. 245-246.

⁴ Rayou, P., « Par-dessus le marché : le modèle du marché dans l’approche de l’expérience lycéenne », *op. cit.*, p. 28.

⁵ Dubet, F., Martuccelli, D., *A l’école ! Sociologie de l’expérience scolaire*, *op. cit.*, pp. 245-246.

⁶ Rochex, J.-Y., *Le sens de l’expérience scolaire*, *op. cit.*

travailler ? »¹. Il s'agit ici d'une question contemporaine dans la mesure où le sens des actions est de moins en moins donné d'emblée aux acteurs comme cela était le cas il y a encore une cinquantaine d'années ; c'est aujourd'hui aux acteurs de le construire.² Le sens de l'expérience scolaire varie au cours du cursus scolaire des élèves en fonction de plusieurs facteurs comme l'activité de l'élève et la construction de sa subjectivité ou le rapport de sa famille à l'école.³ Tous les élèves attribuent un sens, parfois malgré eux, à leur expérience⁴ et celui-ci est en lien avec l'avenir de l'élève. Sans une projection, même anxieuse et incertaine, dans l'avenir, l'élève ne peut pas construire un sens à sa présence en cours. C'est pour « avoir un bon métier *et donc* un bon avenir et une belle vie »⁵ 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. »⁶

Le temps du lycée est particulièrement marqué par la question du sens des études comme par celle du projet professionnel. Les lycéens sont « engagés dans un rapport d'utilité à leurs études qui acquièrent un sens dans la perspective des projets d'avenir »⁷, ce qui peut engendrer des tensions entre les désirs de carrière et la « vocation ». Le terme de « vocation » est à entendre ici comme le « sentiment d'accomplissement personnel »⁸ de l'acteur durant son cursus d'études et il renvoie à la fois au sens et à l'intérêt intellectuel des études pour l'acteur.⁹ Mais pour de nombreux élèves, le sens de l'expérience scolaire réside dans une certaine survie au sein du système éducatif, et leur objectif n'est plus d'apprendre ou de se former, mais de « “passer” de classe en classe, d'aller ainsi “le plus loin possible” et de pouvoir prétendre *ipso facto* à “un bon métier”, à une vie meilleure que celle de leurs parents ou de ceux qui ne sont pas allés “aussi loin”. »¹⁰

¹ Dubet, F., « Ecole : la question du sens », in J.-C. Ruano-Borballan, (sous la dir.), *Eduquer et former*, Auxerre, Editions Sciences Humaines, 1998, p. 408.

² *Ibid* ; Dubet, F., Martuccelli, D., « Sociologie de l'expérience scolaire », *op. cit.*, p. 170.

³ Rochex, J.-Y., *Le sens de l'expérience scolaire*, *op. cit.*

⁴ Bautier, E., Charlot, B., Rochex, J.-Y., « Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir », in A., Van Zanten, (sous la dir.), *L'école, l'état des savoirs*, *op. cit.*, p. 181.

⁵ Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J.-Y., *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, *op. cit.*, p. 72.

⁶ Rayou, P., *La cité des lycéens*, *op. cit.*, p. 68.

⁷ Dubet, F., Martuccelli, D., *A l'école ! Sociologie de l'expérience scolaire*, *op. cit.*, p. 241.

⁸ Dubet, F., « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *op. cit.*, p. 517.

⁹ Le terme de vocation est différent du projet : il consiste en un sentiment de réalisation de soi qui peut être présent sans projet ni utilité des études.

¹⁰ Bautier, E., Charlot, B., Rochex, J.-Y., « Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir », *op. cit.*, p. 183.

3. Le mépris

Le mépris occupe une place parfois conséquente au sein de l'expérience scolaire de certains élèves rendant la construction du sens de leur expérience difficile et douloureuse. Le mépris se présente sous trois formes : « le mépris attaché à la hiérarchisation sélective », « le mépris des enseignants qui « rabaissent » les élèves », et « le mépris comme expression de l'indifférence »¹. Ce mépris est une conséquence de la structure du système scolaire où la hiérarchie est construite sur « un mécanisme de relégation par les échecs relatifs. Chacun se sent défini par le niveau atteint, mais aussi par celui qu'il n'a pas atteint. La deuxième terminale S se sent méprisée par la première, les littéraires par les scientifiques, les économistes par les « purs » littéraires, les anglicistes par les germanistes, les hispanisants par les anglicistes... La chaîne est infinie et se prolonge dans l'enseignement technique et professionnel où les élèves continuent à parler de l'enseignement « normal » pour désigner les filières générales. »². Les différentes filières du lycée (scientifique, littéraire, économique et technique) sont ainsi inégales du point de vue de la dignité³ et les élèves qui choisissent le « moins » alors qu'ils peuvent le « plus » ne sont pas compris par les enseignants qui font parfois tout pour les en dissuader, même si le choix de ces filières correspond à leurs goûts et s'inscrit dans un projet professionnel. Ajoutons que les lycéens ont également l'impression que les enseignants ne les connaissent que du point de vue de leurs performances scolaires et qu'ils ignorent leur « véritable personnalité ». L'échec peut également être une source de mépris lorsque « se brise la correspondance entre le travail accompli et les performances réalisées »⁴.

¹ Dubet, F., *Les lycéens*, *op cit.*, p. 237.

² Dubet, F., Martuccelli, D., *A l'école ! Sociologie de l'expérience scolaire*, *op. cit.*, p. 250.

³ Rayou, P., « Par-dessus le marché : le modèle du marché dans l'approche de l'expérience lycéenne », *op. cit.*, p. 26.

⁴ Dubet, F., Martuccelli, D., *A l'école ! Sociologie de l'expérience scolaire*, *op. cit.*, p. 251.

IV. EXPERIENCES SCOLAIRES ET EXTRASCOLAIRES

1. L'école est un espace de sociabilité

Le passage de l'enfance à l'adolescence est celui d'un monde dominé par les adultes (et notamment les parents) à celui d'un monde dominé par les pairs¹ et, pour les élèves qui n'aiment pas aller au collège, « l'institution scolaire est surtout perçue comme un lieu privilégié de la socialisation entre pairs ».²

Au lycée, la vie juvénile – qui, longtemps, n'a pas été considérée – occupe une place essentielle.³ Les lycéens n'entretiennent pas qu'un rapport individualiste à leur lycée, la sphère intégrative de la communauté juvénile, dont les logiques sont opposées à celles de l'action stratégique, est également importante pour eux ; l'adolescent souhaite participer à la vie d'un groupe de pairs dans lequel « l'amitié, la confiance et l'amour »⁴ sont valorisées. La *philia*, l'amitié entre pairs, est très présente au lycée et est une aide importante dans l'expérience scolaire des lycéens.⁵ Le lycée est également un lieu de sociabilité, d'expérimentation de vie de couple, de jeux amoureux, etc.⁶

Longtemps les manifestations de la vie juvénile ont été interdites au lycée et une ouverture, ou plus simplement une tolérance à la jeunesse caractérise le lycée depuis mai 68. Mais les lycéens s'investissent peu dans la vie de leur établissement et « la plupart des élèves attendent de leur lycée qu'il ne se mêle pas de leur jeunesse »⁷. La vie scolaire avec sa cafétéria, son club, son foyer est souvent désertée par les lycéens qui préfèrent rester avec leurs amis.⁸ C'est-à-dire que la « vraie vie » est rarement présente au sein de l'établissement.⁹ Les élèves souhaitent généralement garder une étanchéité entre les activités scolaires et leur vie privée dans laquelle ils choisissent quelques amis dont ils sont particulièrement proches¹⁰.

¹ Claes, M., *L'univers social des adolescents*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2003.

² Léonardis, M. de, Féchant, H., Prêteur, Y., « Modalités de l'expérience scolaire et socialisation familiale chez des collégiens de troisième générale », *op. cit.*, p. 57.

³ Dubet, F., *Les lycéens*, *op. cit.*, p. 26.

⁴ *Ibid.*, p. 203

⁵ Rayou, P., « Par-dessus le marché : le modèle du marché dans l'approche de l'expérience lycéenne », *op. cit.*, p. 30.

⁶ Juhem, P., « Les relations amoureuses des lycéens », *Sociétés contemporaines*, n°21, 1995.

⁷ Dubet, F., Martuccelli, D., *A l'école ! Sociologie de l'expérience scolaire*, *op. cit.*, p. 255.

⁸ Rayou, P., « Par-dessus le marché : le modèle du marché dans l'approche de l'expérience lycéenne », *op. cit.*, p. 30.

⁹ Rayou, P., « La citoyenneté lycéenne et étudiante », in A. Van Zanten, (sous la dir.), *L'école, l'état des savoirs*, *op. cit.*, p. 266.

¹⁰ *Ibid.*

2. Temps libre, expérience scolaire et expériences extrascolaires

Comme l'école n'est pas le seul espace de socialisation et d'éducation, l'adolescent peut être acteur de son éducation en dehors de l'école.¹ Il est important d'appréhender également l'expérience des lycéens en dehors des situations formelles d'éducation. C'est ainsi que le temps scolaire ne peut pas être séparé du temps libre de l'élève dans la mesure où il participe, comme l'école, de la socialisation de l'enfant ou de l'adolescent², et où l'école exerce une influence sur les différents temps sociaux des lycéens.³ Par ailleurs les médias et les groupes de pairs sont deux nouveaux modes de construction des légitimités culturelles et ont une influence conséquente sur la socialisation des lycéens.⁴

Les lycéens sont très critiques à l'égard de l'institution éducative et de l'emprise qu'elle tente d'exercer sur eux. Comme nous l'avons vu, ils s'engagent très peu dans les « dispositifs participatifs » proposés depuis le début des années 90, notamment par la vie scolaire.⁵ Ils ont l'impression que l'école « accapare » leur vie, d'autant plus qu'elle est la préoccupation première de leurs familles.⁶ Comme ils sont la cible d'offres et de sollicitations de plus en plus nombreuses, ils ont l'impression que le temps libre est ce dont ils manquent le plus alors qu'ils n'en ont jamais eu autant.⁷

La compétition scolaire étant forte, les parents poussent de plus en plus leurs enfants vers des « loisirs semi-scolaires » qui participent « à la valorisation et au renforcement des principes scolaires »⁸. Ainsi les modèles véhiculés par l'école ont donné naissance à plusieurs types d'activités, qui, bien qu'elles se pratiquent en dehors, restent en définitive dans les « fonts baptismaux de l'école ».⁹ Cela est particulièrement valable pour les « vrais lycéens » qui ont fait leurs règles du jeu de la réussite à l'école et qui, de ce fait, « optent pour des loisirs qui, bien que se déroulant durant le temps libre, ne sont pas pratiqués à fonds perdus »¹⁰.

¹ Roucoux, N., Brougère, G., « Loisir et éducation », *Revue française de Pédagogie*, n°124, 1998.

² Zaffran, J., « Le temps scolaire, le temps libre et le temps des loisirs : comment réussir au collège français en s'engageant dans la course des temps sociaux », *Loisir et société*, vol. 24, n°1, 2001.

³ Zaffran, J., *Les collégiens, l'école et le temps libre*, Paris, Syros, 2000.

⁴ Pasquier, D., *Cultures lycéennes, op. cit.*, p. 160.

⁵ Rayou, P., « Les univers politiques des élèves : entre repli et engagement », in C. Xypas, (sous la dir.), *Les citoyennetés scolaires*, Paris, PUF, 2003, p. 77.

⁶ Boyer, R., « Le temps libre des collégiens et lycéens », in Y. Lemel, B. Roudet, (sous la dir.), *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence, socialisation différentielle*, Paris, L'Harmattan, p. 250.

⁷ Béraud-Caquelin, H., « Représentation et pratiques des loisirs chez les collégiens et les lycéens », in G. Langouët, (sous la dir.), *Les jeunes et leurs loisirs en France, op. cit.*, p. 39.

⁸ Zaffran J., « Loisirs et temps libre. Deux regards croisés sur les temporalités adolescentes », in G. Langouët, (sous la dir.), *Les jeunes et leurs loisirs en France, op. cit.*, p. 105.

⁹ Zaffran, J., *Les collégiens, l'école et le temps libre, op. cit.*, p. 95.

¹⁰ Zaffran J., « Loisirs et temps libre. Deux regards croisés sur les temporalités adolescentes », *op. cit.*, p. 106.

Temps libre, temps scolaire et réussite scolaire sont étroitement liés.¹ A titre d'exemple, plus l'adolescent avance dans son cursus scolaire, moins la réussite scolaire est compatible avec la pratique d'activités sportives libres (hors des structures), et plus cette pratique est signe d'une difficulté d'adaptation scolaire. En revanche la pratique sportive de compétition au sein d'un club est compatible avec la réussite scolaire² et on constate que les bons élèves ont fréquemment un penchant vers les pratiques sportives institutionnalisées et en particulier pour la compétition.³

LA DIMENSION CULTURELLE DE L'EXPERIENCE SCOLAIRE

Ce que nous avons analysé jusqu'à présent est propre à l'expérience scolaire d'élèves français, mais quelle est la dimension culturelle et nationale de l'expérience scolaire ? En effet, les recherches françaises actuelles en sciences de l'éducation ne font pour ainsi dire pas mention de l'expérience scolaire de lycéens d'autres nationalités. L'expérience scolaire de lycéens étrangers est-elle la même que celle des lycéens français ? Comment est conceptualisée ailleurs l'expérience scolaire des lycéens ? Est-ce selon les mêmes catégories ? Le travail des adolescents pour se constituer en sujets est-il le même et sont-ils pris au sein des mêmes logiques contradictoires ? Le concept d'expérience scolaire apparaît comme un concept français : les données à partir desquelles il est présenté, comme la tradition sociologique au sein duquel ce concept s'inscrit, sont françaises.

Dans *La cité des lycéens*, Rayou constate que des élèves ayant effectué un séjour en Allemagne ont un autre regard sur leur propre expérience scolaire ; « Les plus fortes critiques entendues à l'égard de l'organisation des études proviennent sans doute d'élèves ayant fait en Troisième un séjour en Allemagne. Ils ont pu donner corps à l'idée largement répandue chez les jeunes d'un meilleur dosage des apprentissages outre-Rhin. Olivier, qui a "vécu à l'heure allemande", s'estime depuis fondé à remettre en question le mauvais équilibre de la journée et la succession des matières. La fréquentation quotidienne de la piscine, les rencontres entre copains qu'elle rendait possibles lui font juger sévèrement les emplois du temps à trous, les heures de permanence et les journées interminables passées dans l'établissement. »⁴ Situer

¹ Zaffran, J., « Le temps scolaire, le temps libre et le temps des loisirs : comment réussir au collège français en s'engageant dans la course des temps sociaux », *op. cit.*

² Parlebas, P., Martin, O., « Sport, loisir et réussite scolaire », in G. Langouët, (sous la dir.), *Les jeunes et leurs loisirs en France*, *op. cit.*

³ *Ibid.*

⁴ Rayou, P., *La cité des lycéens*, *op. cit.*, p. 47.

l'expérience scolaire dans un contexte interculturel à l'aide de ce détour par l'Allemagne semble pertinent dans l'analyse de l'expérience scolaire, notamment par la mise en évidence de spécificités culturelles, comme cela a déjà été fortement mis en valeur concernant les systèmes préscolaires.¹

¹ Brougère, G., Tobin, J., « Culture et sexualité à l'école maternelle, Etude comparée entre les Etats-Unis et la France », *op. cit.*, p. 168 ; Brougère, G., « L'exception française : L'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires », *op. cit.* ; Brougère, G., Rayna, S. (sous la dir.), *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire*, *op. cit.*

Chapitre 3

La *Bildung* allemande

DES RECHERCHES EMPIRIQUES SUR L'ÉCOLE EN ALLEMAGNE ?

Afin de situer l'expérience scolaire dans un contexte interculturel, nous avons commencé par essayer d'effectuer une revue de la littérature allemande sur l'expérience scolaire ou ce qu'on pourrait transposer par l'expression « *schulische Erfahrung* » ou « *schulische Bildung* » ou « *Bildung in der Schule aus Schülersicht* » (la *Bildung* à l'école du point de vue des élèves). Très rapidement nous avons constaté que le concept d'expérience scolaire est proprement français et qu'il n'existe pas d'homologue allemand¹. De plus, les recherches sur l'école dans le champ de la sociologie subjective, c'est-à-dire ayant pour matériau la subjectivité des élèves, sont très peu nombreuses en Allemagne et plusieurs auteurs déplorent le manque de recherches empiriques sur l'école – même si nous constatons l'existence d'un ouvrage sur la considération de la subjectivité des élèves dans les différentes théories pédagogiques².

¹ Par exemple, lorsqu'on entre « *Schulische Erfahrung* » dans le serveur de la bibliothèque de la *Freie Universität*, celui-ci ne donne aucun résultat.

² Fromm, M., *Die Sicht des Schüler in der Pädagogik, Untersuchungen zur Behandlung der Sicht von Schülern in der pädagogischen Theorienbildung und in der quantitativen und qualitativen empirischen Forschung*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 1987.

Ainsi, Tillmann estime qu'il est urgent de renforcer la recherche empirique sur l'école car, au lieu d'observer la réalité de l'école allemande, les Allemands continuent d'être dans une quête d'idéal.¹ Il rappelle ici le célèbre article de Kahl et Spiewak paru dans le journal *die Zeit* le 10 mars 2005, dans lequel les auteurs affirment qu'on préfère retourner les classiques pédagogiques et discuter « le grand et le tout », sans « rechercher à tout prix la connaissance »². Weigand, dans *Schule der Person*, estime que les théories de l'école ne parlent pratiquement pas des élèves : « En règle générale l'école est décrite comme une institution sociale, ses fonctions sont analysées, mais les acteurs principaux, les enfants, ne sont presque pas l'objet des théories de l'école »³. De son côté, Kramer regrette qu'il existe si peu d'études biographiques sur l'école⁴, tandis que Bittner constate que les enfants n'apparaissent pas dans les théories sur l'école⁵. Enfin, Nölle affirme quant à elle qu'on sait très peu de choses sur les opinions subjectives des élèves et sa recherche se veut, en ce sens, une « innovation scientifique » dans la mesure où elle décrit différents pôles dans la relation entre l'enseignant et l'enseigné et propose une catégorisation des élèves⁶. Par contre, c'est en fonction de la facilité ou de la difficulté pédagogique des enseignants avec les élèves que ceux-ci sont catégorisés ; c'est-à-dire en restant centré sur le point de vue de l'enseignant.

L'école du point de vue des élèves a été abordée par Kleinespel dans une étude sur une école expérimentale (*Laborschule*). Cet auteur a travaillé sur les cursus de formation d'une part, mais aussi sur l'expérience de formation des élèves (*Bildungsperspektiven*). Elle constate l'exigence de ces élèves que l'école soit un lieu d'expérience (*Erfahrung*) et le regret d'un nombre important d'entre eux pour qui l'école n'a pas été un espace d'élaboration de sens dans leur adolescence.⁷ Ulich, dans un article de la revue *Die deutsche Schule*⁸, sur le vécu d'anciens élèves par rapport à leur socialisation à l'école, remarque qu'en plus des matières scolaires, les élèves disent avoir appris de l'école des compétences relationnelles, un

¹ Tillmann, K.-J., „Schulpädagogik und Bildungsforschung“, *Die Deutsche Schule*, 97. Jg., Heft 4., 2005, p. 414.

² « Denn statt empirisch zu forschen, wird in Deutschland lieber das Grosse und Ganze diskutiert. Statt die Schulwirklichkeit zu beobachten und hinweise für eine Reform des Unterrichts zu geben, wälzt man pädagogische Klassiker... Diese auf Selbstbestätigung ausgerichtete Tradition ist nicht unbedingt auf Erkenntnis aus. »

³ Weigand, G., *Schule der Person*, Würzburg, Ergon Verlag, 2004, p. 40 : « In der Regel wird die Schule als gesellschaftliche Einrichtung beschrieben, ihre Funktionen werden analysiert, aber die Hauptakteure, die Kinder, sind kaum Gegenstand von Schultheorie ».

⁴ Kramer, R.-T., *Schulkultur und Schülerbiographien*, Opladen, Leske + Budrich, 2002.

⁵ Bittner, G., *Lebensgeschichten. Über das Autobiographische im pädagogischen Denken*, Zug (Die Graue Ed.), 1997: « In der Theorie der Schule kommen Kinder (...) so gut wie nicht vor ».

⁶ Nölle, K., *Schülerinnen und Schüler über Schule – Subjektive Sichtweisen und ihre Relevanz für pädagogisches Handeln*, Frankfurt am Main, Haag + Herchen Verlag, 1993, p. 130.

⁷ Kleinespel, K., *Schule als biographische Erfahrung, Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen*, Weinheim und Basel, Beltz Verlag, 1990.

⁸ Ulich, K., „Schulische Sozialisation im Rückblick“, *Die Deutsche Schule*, 98. Jg., 2. Vj., 2006.

développement harmonieux de leur personnalité et une adaptation à des règles qu'ils n'ont pas choisies. De plus, les relations avec les enseignants ainsi que les relations entre pairs font partie des éléments particulièrement importants que les élèves retiennent de leur scolarité.

Les recherches sur le lycée du point de vue des élèves sont très peu nombreuses. En revanche, nous constatons que le concept de *Bildung* monopolise la littérature allemande des sciences de l'éducation (*Erziehungswissenschaft*). Ce concept est au cœur des problématiques éducatives et fait l'objet de nombreuses recherches. Par contre la *Bildung*¹ des élèves allemands, contrairement au concept d'expérience scolaire élaboré à partir de données empiriques, est abordée d'un point de vue philosophique et idéologique. Nous ne nous centrerons donc pas dans cette partie sur la vision subjective de l'école de la part des jeunes, mais nous tenterons de nous inscrire dans le débat scientifique en Allemagne. Une des premières choses que nous constatons est que la *Bildung*, qui fait régulièrement l'objet d'un paragraphe ou d'un chapitre dans les ouvrages de sciences de l'éducation, est fréquemment rapportée à son histoire. Le concept de *Bildung* est la base permettant de penser l'éducation des allemands, des premiers apprentissages des enfants jusqu'à la vie adulte (et durant celle-ci). Bien que ce concept ait évolué au cours de l'histoire, il n'a jamais été abandonné au profit d'un autre outil conceptuel permettant de penser l'éducation en Allemagne.

I. ÉLÉMENTS HISTORIQUES DU CONCEPT DE *BILDUNG*

« La plus belle qualité de l'homme allemand, la plus renommée et celle aussi dont il se flatte le plus volontiers, c'est son intériorité. Ce n'est pas pour rien qu'il a donné au monde ce genre littéraire hautement spirituel et humain qu'est le roman de formation (*Bildung*) et de développement, qui est toujours en même temps autobiographie et confession, comme un pendant qui lui est propre du roman occidental de critique sociale. L'intériorité, la *Bildung* de l'homme allemand, c'est l'absorption en soi ou introspection (*Versenkung*) ; c'est une conscience culturelle individualiste ; c'est le souci (*Sinn*) du soin, de la formation (*Formung*), de l'approfondissement et de l'accomplissement du moi propre ou, en terme religieux, du salut et de la justification de la vie propre ; c'est donc un subjectivisme spirituel, une sphère, si je puis dire, de culture piétiste, personnelle, friande d'autobiographie et de confession, dans laquelle le

¹ Comme L. Dumont, dans l'ouvrage *L'idéologie allemande* (Paris, Gallimard, 1991), par commodité de langage, nous parlerons de la *Bildung* en utilisant l'article défini singulier.

monde, l'objectif, le monde politique, est senti comme profane et rejeté avec indifférence, parce que, comme dit Luther, cet "ordre extérieur est sans importance" (*nichts gelegen ist an...*). »

Thomas Mann (1855-1936), *Considérations d'un apolitique*¹

1. Contexte d'émergence de la *Bildung*

A travers cette présentation historique de l'émergence de la notion de *Bildung*, c'est la spécificité de son univers culturel qu'il s'agit d'appréhender. C'est entre 1770 et 1830 que la notion de *Bildung* se densifie et se constitue comme un idéal de formation qui va orienter la pédagogie et l'enseignement. Cet idéal est considéré comme une condition du changement politique et social et est une spécificité de la culture allemande.² Durant ces soixante années, une très grande effervescence intellectuelle et créative a permis à l'Allemagne d'asseoir une sorte de suprématie dans le domaine des « sciences de l'esprit » (*Geisteswissenschaften*), dans laquelle le concept de *Bildung* a joué un rôle central. A la fin du XVIII^{ème} siècle a lieu en Allemagne une « transformation conceptuelle »³ : avec la *Bildung* il s'agit de la naissance d'une « idée-valeur »⁴ qui désigne l'éducation et en particulier l'éducation de soi-même. Ce mot n'est pas nouveau, « mais sa signification s'étend, se transforme, s'élève, il devient le signe d'une idée majeure qui repousse au second rang des conceptions voisines et s'attache une valeur fondamentale. Alors que *Bildung* était synonyme de *Erziehung* (*d'erziehen*, éduquer, élever [un enfant]) et touchait aux Lumières (*Aufklärung*), l'idée va englober tout cela et se hisser au voisinage de *Kultur* et *d'Humanität*. »⁵ Cet idéal d'éducation par soi-même a marqué la vie des intellectuels de cette période.

La *Bildung* émergeant en même temps que la première révolution industrielle, la bourgeoisie, en réaction, soutient fortement ce concept qui lui permet de contredire l'utilitarisme, la pensée orientée sur l'efficacité et le fait de former simplement les personnes à l'apprentissage d'un métier. Le *Gebildete* (l'homme formé, qui bénéficie de *Bildung*) doit devenir autonome dans sa capacité à penser et à agir, en accédant à la liberté du jugement et en acquérant une capacité de critique. Cette formation des individus était perçue comme nécessaire au fonctionnement harmonieux de la société. De plus, bien que l'individu des Lumières soit présent en

¹ Cité par Dumont, L., *L'idéologie allemande*, op. cit., p. 76.

² Gandouly, J., *Pédagogie et enseignement en Allemagne de 1800 à 1945*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, 1997, pp. 9-13.

³ Dumont, L., *L'idéologie allemande*, op. cit., p. 108.

⁴ *Ibid.*, p. 108.

⁵ *Ibid.*, p. 108.

Allemagne, il est pour certains un individu dénué de vie qu'il faut transformer. C'est pourquoi la notion de *Bildung* connaîtra un tel essor aux XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècles.

2. Racines philosophiques et spirituelles

Comme le fait remarquer Delory-Momberger, la notion de *Bildung* a « une double fondation, religieuse et philosophique »¹. Au départ la notion de *Bildung* signifie imitation dans le sens utilisé par le moine hollandais Thomas a Kempis (1379-1471) dans son ouvrage *Imitatio Christi* où le chrétien cherche à rendre présent le Christ en lui dans son quotidien.² « A partir de *Bild*, « image » et de *bilden*, « représenter », « former », l'idée de forme est depuis toujours essentielle au mot. *Bildung* est « forme », « formation » dans un sens religieux depuis les mystiques de la fin du Moyen âge. Les deux moments de cette « formation » sont d'abord l'ouverture à la grâce divine et ensuite son action sur le dévot, dont l'unique modèle est Jésus-Christ. »³

C'est dans un courant protestant allemand, le piétisme – reposant sur une « intimité de la pratique religieuse », qui est celui étant allé le plus loin dans « la recherche de l'intériorité et dans la démarche d'exploration et d'auto-contrôle du moi »⁴ – que la *Bildung* réapparaît à la fin du XVIII^{ème} siècle et s'impose comme déterminante dans les conceptions éducatives. Les valeurs de la *Bildung*, qui reposent sur une « ferveur pour la vie »⁵, font penser à un transfert des valeurs du christianisme. Dès la fin du XVIII^{ème} siècle, le concept de *Bildung* commence à se transformer en perdant la référence à Jésus-Christ, mais en conservant cette dimension de réalisation de soi au sein de l'universel : « le concept de *Bildung* s'inscrit alors dans une pensée de la totalité : la *Bildung* est le mouvement de formation de soi par lequel l'être propre et unique (*eigentlich*) que constitue tout homme fait advenir les dispositions qui sont les siennes et participe ainsi à l'accomplissement de l'humain comme valeur universelle ».⁶ Dans la conceptualisation de la *Bildung* à la fin du XVIII^{ème} et au début du XIX^{ème} siècle, les penseurs se réfèrent au monde organique où l'homme est un organisme vivant en relation avec son milieu, indiquant ainsi « une vision du monde dans laquelle à la fois l'homme

¹ Delory-Momberger, C., « *Bildung* et écologie humaine : de la philosophie de la nature à la pédagogie de l'environnement », *Education permanente*, n° 148, 2001-3, p. 45.

² *Ibid.*

³ Dumont, L., *L'idéologie allemande*, op. cit., pp. 108-109.

⁴ Delory-Momberger, C., « *Bildung* et récit de vie », *Chemin de formation au fil du temps...*, n°4, Université de Nantes, 2002, p. 14.

⁵ Dumont, L., *L'idéologie allemande*, op. cit., p. 83.

⁶ Delory-Momberger, C., « *Bildung* et écologie humaine : de la philosophie de la nature à la pédagogie de l'environnement », op. cit., p. 51.

participe au développement du monde et le monde s’accomplit dans l’homme »¹. L’origine religieuse de la *Bildung* va la marquer par la suite dans une référence permanente à une dimension « spirituelle » (sans être religieuse), c’est-à-dire dans une référence à l’esprit de l’homme (dans une conception tripartite de l’humain, corps, âme et esprit). Une autre racine de l’idéal de la *Bildung* est à chercher dans la philosophie de l’Antiquité où les grecs visaient à travers ce qu’ils appelaient la *paideia* à former l’homme « pour qu’il accède à une perfection dans son corps et dans son âme »².

L’émergence de la *Bildung* se fait de pair avec le *Bildungsroman*, un type de roman spécifiquement allemand de formation ou d’éducation qui met en scène l’expérience (*Erlebnis*) de la *Bildung*. C’est l’ensemble de la vie du héros – avec ses heurts et malheurs – qui est l’occasion de réaliser des apprentissages et sa vie est appréhendée comme étant en devenir³, cette dimension d’inachèvement étant une caractéristique forte de la notion de *Bildung*. Le *Bildungsroman* (dont un des plus célèbres – si ce n’est le plus célèbre⁴ – est *Les années d’apprentissage de Wilhelm Meister* écrit par Goethe en 1796) a imposé la *Bildung* comme modèle biographique en Allemagne puis en France au XVIII^{ème} avec des auteurs comme Balzac, Stendhal et Zola.⁵

3. Etapes de conceptualisation de la *Bildung*

« Celui qui, quand il meurt peut se dire “J’ai saisi autant du monde que je pouvais et l’ai changé en mon humanité”, celui-là a atteint son but... il a fait ce qui s’appelle vivre dans le sens le plus élevé du terme. »⁶

Humboldt (1767-1835) a considérablement influencé la pensée éducative allemande. Il est en grande partie responsable du développement de la notion de *Bildung*. Pour Humboldt, le modèle de la *Bildung* est celui de la *paideia* des Grecs ; il propose de consacrer toute la vie à « se faire soi-même », c’est ce qu’il y a de plus noble à ses yeux. C’est la notion de *Bildung* qui a permis à Humboldt d’incarner son idéal extrêmement fort et sa recherche d’absolu. Pour lui, « la tâche dernière de notre existence » est de « procurer un contenu aussi grand que

¹ *Ibid.*, p. 45.

² Löwe, M., *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung*, Opladen, Leske + Budrich, 2003, p. 20 : « der Formung des Menschen zur Vollkommenheit an Leib und Seel ».

³ Delory-Momberger, C., « *Bildung* et récit de vie », *op. cit.*

⁴ Thibault, M.-C., « Wilhelm Meister, de Goethe, un personnage entre récit d’expérience et récit de formation », *Chemin de formation au fil du temps...*, n°4, Université de Nantes, 2002.

⁵ Delory-Momberger, C., *Biographie et éducation*, Paris, Anthropos, 2003.

⁶ Lettre de Humboldt à sa femme, de Rome, dans Dumont, L., *L’idéologie allemande*, *op. cit.*, p. 122.

possible au concept d'Humanité dans notre personne, aussi bien pendant le temps de notre vie qu'au-delà par les traces d'activité vivante que nous laissons derrière nous. Cette tâche s'accomplit seulement en attachant notre moi au monde pour l'action réciproque la plus générale, la plus vive et la plus libre. »¹. Selon Humboldt, le *Gebildete* (celui qui bénéficie de la *Bildung*) doit chercher à appréhender le plus possible de connaissances pour s'unir à elles.

La force de Humboldt fut l'incarnation de l'idéal de la *Bildung*, sur le plan institutionnel. Ainsi, Humboldt a été le directeur de la culture et de l'enseignement dans le royaume de Prusse, et a réalisé une réforme de l'enseignement en Prusse en 1810 qui servira de référence en Allemagne et dans d'autres pays. Par les réformes de l'éducation et de la formation qu'il entreprend, Humboldt fait de la *Bildung* l'élément central du système scolaire et universitaire ; il est notamment à l'origine du système allemand en trois niveaux : école élémentaire, lycée et université.² Mais ce qui mobilise particulièrement Humboldt est la formation des personnes dans leur globalité et non seulement des citoyens³, son grand principe étant que « l'homme ne doit pas être sacrifié au citoyen »⁴. Ainsi, au sein du *Gymnasium* (ce qui peut être appréhendé comme un équivalent français du lycée) tel qu'il a été institutionnalisé par Humboldt, l'enseignement dispensé est humaniste.⁵ Les apprentissages réalisés ont pour visée d'être transformés en « *Bildung* intellectuelle »⁶. Pour Humboldt, c'est bien la transformation effective de l'individu à partir des connaissances qui est visée. Et c'est pourquoi les disciplines essentielles ne sont qu'au nombre de quatre : les mathématiques, la philosophie, la philologie et l'histoire. Une discipline comme les sciences de la nature ne lui apparaît pas comme essentielle dans la mesure où elle n'a pas cette vertu transformatrice en premier lieu. Au sein de l'université telle qu'elle est pensée et créée par Humboldt, les enseignants et les étudiants sont ensemble au service de la science, de la recherche et de la connaissance. L'Université de Humboldt est « le précurseur [de l'université moderne] par son accent sur la recherche au sens large et parce que, du fait de son rapport étroit avec la *Bildung*, elle introduit des exigences individualistes comme celles qu'on a vu fleurir dans les mouvements étudiants, soit, chez nous [en France], en 1968. »⁷. A l'université

¹ Humboldt, dans un fragment intitulé par son éditeur « Theorie de la Bildung » en 1973, cité par Dumont, L., *L'idéologie allemande*, op. cit., p. 122.

² Löwe, M., *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung*, op. cit., p. 20.

³ Weigand, G., *Schule der Person*, op. cit., p. 338.

⁴ Gandouly, J., *Pédagogie et enseignement en Allemagne de 1800 à 1945*, op. cit., p. 26.

⁵ Dumont, L., *L'idéologie allemande*, Paris, Gallimard, 1991, p. 167.

⁶ *Ibid.*, p. 169.

⁷ *Ibid.*, p. 170.

de Humboldt, la science ou la recherche ne sont pas au service de l'Etat¹ mais de la *Bildung* de l'individu ; de plus, Humboldt exige de l'Etat qu'il permette à l'Université d'exister et qu'il reconnaisse les valeurs de l'Université comme supérieures à celle de l'Etat sans chercher à les modifier. La règle qui prédomine aux études universitaires est la liberté, afin que demeure une activité commune de recherche ininterrompue et sans cesse renouvelée. Chaque étudiant est « face à l'idée pure de la science »², les cours ne sont pas obligatoires et sont choisis par les étudiants en fonction de leur utilité dans l'avancée de leur travail.

Humboldt soutient l'idée de la séparation de la formation professionnelle et de la *Bildung* ; chacun, même le plus pauvre, doit recevoir une formation humaine et générale. Cependant, la *Bildung* était réservée aux hommes et surtout aux plus riches. Les filles n'étaient pas formées de la même façon en suscitant une telle liberté de penser, leur formation consistait à devenir des femmes au foyer, des mères de familles et des épouses ; on pensait même qu'il était néfaste qu'elles réfléchissent de manière autonome.³ Alors que la *Bildung* est idéologiquement pour tous, elle est dans les faits investie comme une stratégie de distinction des classes sociales supérieures. Accéder à la *Bildung* permet également une accession à l'argent et au pouvoir.⁴

Durant la fin du XVIII^{ème} et le début du XIX^{ème} siècle, d'autres penseurs, pédagogues et philosophes, ont contribué à la conceptualisation de la *Bildung* comme à sa mise en œuvre institutionnelle. Ainsi Pestalozzi (1746-1827) appréhende l'homme comme « l'œuvre de sa nature, de son espèce, et de soi-même »⁵ et a travaillé à l'unification de l'homme à travers la *Bildung* en vue d'un changement social ; Fichte (1762-1814) quant à lui n'a pas d'autre but que de créer une nouvelle nature humaine⁶ à travers la *Bildung*. Schleiermacher (1768-1834), théologien et pasteur, a mis l'accent dans sa conception de la *Bildung* sur l'apprentissage par l'expérience⁷ ; Herbart (1776-1841), philosophe et pédagogue, successeur de Kant sur la chaire de philosophie de Königsberg, a contribué avec Schleiermacher à la constitution de la pédagogie comme science. Plusieurs penseurs allemands, comme Schleiermacher, Kant, Humboldt, Herbart et d'autres ont particulièrement insisté sur la responsabilité de l'Etat de

¹ Comme cela pouvait par exemple être le cas en France avec l'école Polytechnique où les étudiants sont en formation pour servir l'Etat.

² Dumont, L., *L'idéologie allemande*, op. cit., p. 171.

³ Löwe, M., *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung*, op. cit., p. 20.

⁴ *Ibid.*, p. 24.

⁵ Gandouly, J., *Pédagogie et enseignement en Allemagne de 1800 à 1945*, op. cit., p. 25.

⁶ *Ibid.*, p. 36.

⁷ Nölle, K., *Schülerinnen und Schüler über Schule – Subjektive Sichtweisen und ihre Relevanz für pädagogisches Handeln*, op. cit.

former des personnes et non pas uniquement des citoyens et contribueront au développement d'une pensée allant à l'encontre du système classique d'enseignement.¹ Chez ces pédagogues, c'est l'image de l'homme qui est première dans leurs conceptions éducatives, ce qui a contribué à la connotation idéologique de la *Bildung*, puis de toute la pensée éducative allemande.

Au XIX^{ème} siècle la *Bildung* s'impose de plus en plus comme pouvant être un élément pour constituer une unité au sein de la nation allemande constituée de multiples *Länder* (ou Royaumes) autonomes.² C'est-à-dire que le concept universalisant et idéaliste de *Bildung* va devenir un marqueur identitaire et fédérateur de la nation allemande. Dans les années 1890, apparaît un phénomène nouveau : l'émergence de principes éducatifs en marge de l'école classique avec le mouvement de la *Reformpädagogik* (que Gandouly traduit par mouvement du réformisme pédagogique)³ dans lequel « l'accent est mis sur les aspects modernisateurs et progressistes de l'enseignement. »⁴ L'Allemagne en cette fin du XIX^{ème} siècle et au début du XX^{ème} a particulièrement influencé la réflexion et l'expérimentation de pédagogies nouvelles qui ont vu le jour dans différents pays d'Europe. La *Reformpädagogik* bat son plein dans la république de Weimar et insiste sur l'expérience comme principal moyen pédagogique. Dans cette approche pédagogique, l'effort est focalisé sur l'éducation en dehors de l'école.⁵ Scharrelmann par exemple, un des praticiens de ce courant, suggérait que les enseignants ne proposent plus des savoirs à intégrer mais qu'ils invitent les élèves à réfléchir de manière autonome à partir de leurs centres d'intérêts. Cette *Reformpädagogik* s'est développée d'abord dans certaines écoles particulières mais son intérêt principal repose dans le transfert de cette approche au sein de l'école primaire allemande qui souhaite développer plus particulièrement les capacités manuelles et la personnalité de l'élève.⁶ Ce courant a eu un impact institutionnel en Allemagne contrairement à la France qui n'a pas su intégrer le courant des « pédagogies nouvelles » au sein de l'institution éducative ; ces dernières sont toujours restées en marge ou en dehors sans donner lieu à des réformes. C'est cette même notion de *Bildung*, au cœur des conceptions éducatives allemandes, qui a permis qu'en Allemagne cette *Reformpädagogik* ait un impact sur le système d'éducation.

¹ Weigand, G., *Schule der Person*, op. cit., p. 335.

² Löwe, M., *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung*, op. cit., pp. 21-24.

³ Gandouly, J., *Pédagogie et enseignement en Allemagne de 1800 à 1945*, op. cit., p. 61.

⁴ *Ibid.*, p. 63.

⁵ Hofer, C., Oelkers, J., *Schule als Erlebnis, Vergessene Texte der Reformpädagogik*, Braunschweig, Westmann, 1998, pp. 11-13.

⁶ *Ibid.*, pp. 11-13.

Durant la période de 1800 à 1945, l'espoir de voir apparaître, par l'éducation, un homme nouveau, n'a pas été abandonné, avant que celui-ci ne soit dénaturé par le national-socialisme. En Allemagne, le débat entre un contrôle rigoureux des connaissances ou la *Reformpädagogik* a toujours eu lieu et n'ont cessé de se succéder des périodes durant lesquelles l'accent était mis tantôt sur l'une, tantôt sur l'autre de ces deux conceptions éducatives.¹ C'est ainsi que dans les années 1950 nous verrons apparaître ce que Helmunt Schelsky a appelé *die skeptische Generation* (la génération sceptique), cette génération de jeunes qui se distancient des idéaux, en raison des expériences négatives du national-socialisme.² A partir des années 60, cela s'est intensifié et l'Allemagne a été marquée par un courant de pensée autour de la *Bildungskatastrophe* (la catastrophe de la Bildung), qui a généré un retour en arrière quant au contrôle des connaissances et à l'apprentissage intellectuel (notamment scientifique) qui sont devenus prioritaires et se sont intensifiés.³ En réaction à ce courant, les années 70-80 ont été marquées par un retour aux objectifs de la *Reformpädagogik* avec une réapparition de la dimension subjective et subjectivante des apprentissages, l'investissement du quotidien des élèves comme objet d'enseignement et l'orientation de l'enseignement par l'expérience et l'action.⁴ Enfin, la critique d'une orientation trop exclusive sur l'enfant et d'une *Kuschelpädagogik* (pédagogie du cocooning) conduisant à un affaiblissement des apprentissages a induit, à partir des années 1990, une augmentation de la rigueur dans le contrôle des connaissances.

La notion de *Bildung* a donc connu des mutations au cours de ces deux derniers siècles tout en conservant en permanence sa dimension idéaliste et philosophique, de façon plus ou moins accentuée selon les périodes. Même si la notion de *Bildung* comporte une valeur générale, en lien avec la réalisation de soi, elle a toujours constitué par ailleurs une sorte de capital culturel, de ressource, permettant à l'individu de maintenir sa position sociale.⁵

¹ Weigand, G., *Schule der Person*, op. cit., p. 146.

² Löwe, M., *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung*, op. cit., p. 37.

³ Weigand, G., *Schule der Person*, op. cit.

⁴ Regenbrecht, A., „Erfahrung und Unterricht“, *Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik, Erfahrung und Schulisches Lernen*, Heft 12, Münster, Aschendorff, 1995.

⁵ Löwe, M., *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung*, op. cit., p. 24.

II. LE CONCEPT ACTUEL DE *BILDUNG*

1. Eléments de définition

Dans la littérature contemporaine allemande, la notion de *Bildung* est sécularisée mais signifie encore une « pratique de l'éducation de soi, un souci du développement intérieur, qui désigne toute situation, tout événement comme l'occasion d'une expérience de soi et d'un retour réflexif sur soi-même, dans la visée d'un perfectionnement et d'une complétude de l'être personnel »¹. Le concept de *Bildung*, intraduisible, pourrait signifier en français quelque chose de l'ordre d'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.

Cette transformation de soi est appréhendée comme un processus qui aboutit autant à la compréhension de soi-même qu'à la compréhension du monde². La notion de *Bildung* met l'accent sur le processus au sein duquel tout est devenir, sur l'idée de formation et d'éducation tout au long de la vie. Il s'agit d'une formation et d'une transformation de soi qui met l'accent sur l'inachèvement. La *Bildung* est à comprendre comme un « processus de développement et d'épanouissement des capacités de compréhension des personnes, de développement d'un potentiel de compétence, d'action, de résolution de problèmes et de mise en place de relations »³.

Ce processus de transformation n'a pas lieu sans l'intervention de savoirs. Mais le rôle de l'enseignant n'est pas seulement d'être un « transmetteur de savoirs » : il se vit comme un éducateur, c'est-à-dire qu'il aide l'élève à s'approprier les savoirs de façon autonome. L'enseignant se comprend donc comme un médiateur entre l'élève et les exigences de la société à partir de la matière qu'il enseigne.⁴ L'attention est réellement portée sur le sujet apprenant et c'est au niveau de la transformation effective de l'individu que l'enseignant

¹ Delory-Momberger, C., *Biographie et éducation*, op. cit., pp. 18-19.

² Wulf, C., Zirfas, J., „Bildung im Ritual, Perspektiven performativer Transritualität“, in C. Wulf, (u. a.), *Bildung im Ritual*, Wiesbaden, V.S. Verlag für Sozialwissenschaften, p. 361.

³ Behrer, K., Rauschenbach, T., „Die offene Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen. Ein gelungenes Zusammenspiel von Schule und Jugendhilfe ?“, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Heft 1, 2006, p. 55 : « Prozess der Entwicklung und Entfaltung derjenigen Fähigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen, zu lernen, Leistungspotenziale zu entwickeln, zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zu gestalten. ».

⁴ Nölle, K., *Schülerinnen und Schüler über Schule – Subjektive Sichtweisen und ihre Relevanz für pädagogisches Handeln*, op. cit., 1993.

apporte son aide. Dans la théorie classique de *Bildung*, l'élève obtenait des connaissances sur lesquelles il était possible de s'appuyer pour se comporter de manière adaptée dans le monde.¹

A travers ce modèle de la *Bildung*, il s'agit de stimuler l'élève dans ses dons, en lui permettant d'utiliser sa raison, sa liberté et son langage², même si cette idée est critiquée depuis 1960 et est considérée comme une idéologie puisque les « dons » des élèves sont culturellement et socialement distribués.³

Par ailleurs, la relation pédagogique (*Pädagogischer Bezug*) occupe une place importante dans la tradition pédagogique allemande et la mise en œuvre de la *Bildung*. L'éducateur doit viser l'accomplissement de l'élève, en se maintenant à une certaine distance pour lui permettre de trouver son propre chemin et sa réalisation personnelle. Dans cette perspective les objectifs éducatifs sont justifiés d'un point de vue pédagogique, si leur contenu et leur structure donnent sens à la vie de l'élève et lui donnent sa forme la plus accomplie.⁴ La problématique de la relation pédagogique est très présente dans les sciences de l'éducation depuis deux siècles. La conception éducative anti-autoritaire allemande actuelle, inspirée de la *Geisteswissenschaft* qui s'est développée en opposition à la tradition autoritaire bismarckienne, considère la relation entre l'éduqué et l'éduquant comme étant le centre de l'éducation.⁵ Nohl, par exemple, en 1949 (dans *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* – Les mouvements pédagogiques en Allemagne et leurs théories), développe une théorie de l'éducation dont le centre est le rapport fonctionnel éduqué / éduquant qui repose sur le rôle d'accompagnement de l'éducateur dans le développement du jeune afin qu'il se libère des « injonctions non justifiées de la société ». La relation éducative est un moment de spontanéité définie par des phénomènes irrationnels comme la sympathie et l'empathie.⁶ Même si actuellement le modèle de la relation pédagogique est également influencé par les recherches sur l'interaction pédagogique et si l'enseignant a moins pour

¹ *Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg*, Berlin, Wissenschaft und Technik Verlag, 2003, p. 78.

² Weigand, G., *Schule der Person*, op. cit., pp. 373-375.

³ Arnold, G., Bellenberg, G., „Neue Bildungschancen für wen ?“, *Die Deutsche Schule*, 97. Jg., Heft 4, 2005, p. 404.

⁴ Nölle, K., *Schülerinnen und Schüler über Schule – Subjektive Sichtweisen und ihre Relevanz für pädagogisches Handeln*, op. cit.

⁵ Colin, L., Hess, R., Weigand, G., *La relation pédagogique dans les rencontres interculturelles. Texte de travail n°11*, OFAJ, 1994.

⁶ *Ibid.*

injonction de se centrer complètement sur l'élève¹, l'éducation allemande est encore fortement marquée par ce modèle développé à partir de la *Geisteswissenschaft*.²

Enfin, le processus de *Bildung* n'a pas lieu uniquement à un niveau individuel ou dans la relation duelle avec l'éducateur ; les différents rituels au sein de la société (à partir des quatre grands champs de socialisation que sont l'école, la famille, la jeunesse et les médias) participent également de cette transformation de soi. Dans les rituels, en accédant à un être ensemble à travers cette mise en forme des corps, les personnes forment une communauté que Wulf estime être indispensable à la *Bildung*.³

2. Relation de la *Bildung* avec d'autres concepts

a. Education informelle, non formelle et Bildung

En Allemagne, l'expérience (*Erfahrung*) est *Bildung*. C'est-à-dire que l'expérience est formatrice, transformatrice, mise en forme. L'idée ou l'esprit de la *Bildung* n'est pas tant l'accumulation de savoirs, de connaissances, par les sujets, mais la transformation effective du sujet (à partir des savoirs et de l'expérience de la vie). En Allemagne, de par la valorisation culturelle de l'éducation informelle, l'expérience scolaire peut être parfois appréhendée comme une expérience parmi d'autres. L'éducation formelle, informelle et non-formelle est intégrée dans un même processus de formation et de transformation de l'individu (*Bildung*). C'est-à-dire qu'on retrouve moins la distinction entre « la vie à l'école » et « la vie à côté de l'école » avec ses activités « extrascolaires » (amis, fêtes, clubs sportifs, etc.) mais différentes activités concourant à la formation du sujet. L'expérience est première sur le cadre formel ou non de réalisation des apprentissages. Ainsi, dans le débat allemand, l'éducation informelle n'a pas le statut périphérique qu'elle a en France, même si, dans la mesure où c'est l'école qui détient le monopole de délivrer des certificats de fin d'études – ce qui est incontesté – l'école a un rôle clé dans la distribution des chances et des ressources sur le plan social.⁴

¹ Nölle, K., *Schülerinnen und Schüler über Schule – Subjektive Sichtweisen und ihre Relevanz für pädagogisches Handeln*, op. cit.

² Colin, L., Hess, R., Weigand, G., *La relation pédagogique dans les rencontres interculturelles*, op. cit.

³ Wulf, C., „Einleitung : Bildung in schulischen, religiösen und Jugendkulturellen Ritualen“, in C. Wulf, (u. a.), *Bildung im Ritualen*, Wiesbaden, V.S. Verlag für Sozialwissenschaften, 2004, pp. 9-10.

⁴ Kramer, R.-T., *Schulkultur und Schülerbiographien*, op. cit., p. 17.

Dans le premier *Bildungsbericht*¹ publié durant l'été 2006 la *Bildung* est pensée à partir du concept de « *Bildung im Lebenslauf* » (*Bildung* « durant le cours de la vie »). Ce qui signifie que la politique officielle reconnaît que la *Bildung* représente plus que la formation scolaire, c'est-à-dire commence dans la petite enfance et se poursuit jusqu'à un âge avancé en se réalisant également en dehors des institutions traditionnellement consacrées à la *Bildung*² ; la notion de *Bildung*, comme celle d'éducation informelle, aide ainsi à penser les rapports entre l'éducation et les pratiques sociales³. Les notions d'éducation informelle et d'éducation tout au long de la vie sont inhérentes à la notion de *Bildung* qui met l'accent sur les processus d'écriture de soi⁴ et la dimension d'inachèvement. Parce que la *Bildung* se réalise aussi en dehors de l'école, les états fédéraux recommandent aux écoles de faciliter le contact avec les arts et les manifestations culturelles ; l'idée étant qu'il est possible d'apprendre « *in situ* ». ⁵

Pour plusieurs auteurs, la *Jugendarbeit* – que nous pourrions traduire par l'engagement de jeunes dans la vie associative (c'est-à-dire des structures d'éducation non formelle) – est indispensable à la *Bildung* et complémentaire de l'école.⁶ Müller, Schmidt et Schulz dans leur ouvrage *Wahrnehmen können, Jugendarbeit und informelle Bildung*⁷ (Pouvoir prendre au sérieux, engagement de jeunes et *Bildung* informelle), définissent la *informelle Bildung* comme un processus composé de contenus ouverts pouvant être utilisés de différentes manières, sans être trop régulés, qui n'a pas pour but de fournir un diplôme ou une qualification, mais qui aide les jeunes dans leur recherche d'orientation, à être à l'aise avec eux-mêmes, à développer un sentiment de valeur personnelle et à être actif sur le plan culturel.⁸ Pour ces auteurs, la *Jugendarbeit* permet d'apprendre à vivre, et les apprentissages qu'elle permet peuvent être nettement plus précieux que ceux réalisés à l'école. Ce type d'activité peut aider les jeunes à devenir plus responsables et à construire une vie qu'ils

¹ Un rapport sur la *Bildung* en Allemagne commandité par le *Bildungsministerium* (BMBF) et le *Kultusministerkonferenz* (KMK) et réalisé par le *Deutschen Institut für internationale pädagogische Forschung* (DIPF).

² Demmer, M., „Bildungsbericht 2006 und nationale Bildungsstrategie“, *Die Deutsche Schule*, 98. Jg., Heft 4, 2006.

³ Brougère, G., « Jeu, loisirs et éducation informelle », *Education et Sociétés*, n°10, 2002, p. 5.

⁴ Cf. les travaux de Christine Delory-Momberger : Delory-Momberger, C., *Histoire de Vie et Recherche biographique en éducation*, *op. cit.* ; Delory-Momberger, C., *Biographie et Education*, *op. cit.*

⁵ Richter, U., Schwake, R., Heyden-Busch, M., Busch, A., „Stadtteilkulturarbeit – Kooperation zwischen Freizeithem und Schule“, in G. Brenner, M. Nörber, (Hrsg.), *Jugendarbeit und Schule, Kooperation statt Rivalität um die Freizeit*, Weinheim und München, Juventa, 1992, p. 33.

⁶ Brenner, G., Nörber, M., (Hrsg.), *Jugendarbeit und Schule, Kooperation statt Rivalität um die Freizeit*, Weinheim und München, Juventa, 1992, p.11 ; Faulde, J., *Schule und Außerschulische Jugendbildung, Eine Untersuchung zu institutionellen Aspekten des Kooperation*, Weinheim, Deutsch Studien Verlag, 1996.

⁷ Müller, B., Schmidt, S., Schulz, M., *Wahrnehmen können, Jugendarbeit und informelle Bildung*, Freiburg im Breisgau, Lambertus, 2005.

⁸ *Ibid.*, p. 13.

estiment être réussie, la *Bildung* consistant notamment en l'apprentissage de la capacité à réfléchir par soi-même et sur soi-même. A travers la *Jugendarbeit*, les jeunes apprennent à « devenir des adultes en marchant droit »¹ par le développement de plusieurs compétences, comme la capacité de réfléchir de façon autonome, d'être indépendants des sources externes de reconnaissance ou de se détacher de leur passé pour construire leur vie.

Même si la notion de *Bildung* est fréquemment appréhendée avec sa dimension informelle, la capacité de la *Bildung* à avoir réellement lieu en dehors de l'école est un débat fréquent.

b. Bildung, Erfahrung, Erlebnis, Erkenntnis

Dans la tradition éducative allemande, l'expérience (*Erfahrung* et *Erlebnis*) occupe une place importante à deux niveaux : à la fois en proposant aux élèves de réaliser des expériences concrètes à l'école, mais aussi en prenant appui sur les expériences passées des élèves (effectuées par chacun dans la vie quotidienne) dans la transmission de connaissances et la réalisation d'apprentissages.

Les politiques éducatives insistent régulièrement sur l'importance de l'expérience². L'expérience au sein de l'école doit être en rapport avec le quotidien des élèves, l'école en Allemagne est par exemple pour certains pédagogues un lieu « d'éducation à la paix ».³ L'école doit prendre en considération les problèmes de la vie quotidienne des élèves, les apprentissages scolaires et non-scolaires ne doivent pas être séparés. Dans les années 80, le quotidien immédiat des élèves est même investi comme un support d'enseignement.⁴ L'école, et en particulier la *Ganztagschule* (l'école toute la journée), doit être un espace de vie⁵ et un *Erfahrungsraum*, c'est-à-dire un « lieu d'expérience »⁶ ; cela apparaît d'autant plus valable pour Regenbrecht que les certitudes métaphysiques diminuent, et que l'homme se base davantage sur ses expériences concrètes comme objet de connaissance.⁷

¹ *Ibid.*, p. 31.

² Regenbrecht, A., „Erfahrung und Unterricht“, *op. cit.*

³ Preuss-Lausitz, U., *Die Kinder des Jahrhunderts, Zur Pädagogik des Vielfalt im Jahr 2000*, Weinheim und Basel, Beltz Verlag, 1993.

⁴ Regenbrecht, A., „Erfahrung und Unterricht“, *op. cit.*

⁵ Pöppel G. K., „Zu welchem Zweck sollen sich Schule und Unterricht öffnen?“, *Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik, Erfahrung und Schulisches Lernen*, Heft 12, Münster, Aschendorff, 1995.

⁶ Harnut von Hentig, cité par Kleinespel, K., *Schule als biographische Erfahrung, Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen*, Weinheim und Basel, Beltz Verlag, 1990.

⁷ Regenbrecht, A., „Erfahrung und Unterricht“, *op. cit.*

Regenbrecht distingue quatre dimensions au sein de l'expérience¹ : l'*Erfahrenheit* ou *Alltagserfahrung* qui peut signifier ce qui est acquis grâce à l'expérience dans le quotidien ; les *Erfahrungswissenschaften* ou les connaissances faites de manière empirique à partir d'études ou d'hypothèses (*experimentell gewonnen*) ; les *überlieferten Erfahrungen*, c'est-à-dire les expériences transmises, notamment au moyen de la symbolisation verbale ; et enfin la *reflektierte Erfahrung von Selbsterfahrung*, l'expérience réflexive autonome durant laquelle le sujet n'obtient pas de nouvelles connaissances sur un objet, mais se prend lui-même comme objet d'étude. Expérience et connaissances (*Erkenntnisse*) sont ici étroitement mêlées, comme pour Lott, pour qui « L'expérience a à voir avec la connaissance »², ou pour Herbart qui définit l'*Erfahrung* comme une connaissance que l'homme obtient dans son quotidien en vivant, naturellement ; même s'il estime indispensable ensuite que l'individu prenne une distance critique avec son expérience dans la mesure où il estime qu'aucune expérience complètement subjective ne permet d'accéder à des connaissances.³ En revanche les connaissances apprises à l'école diffèrent des connaissances apprises par l'expérience, de par l'intention explicite d'apprendre et la systématisme des apprentissages (les contenus sont ordonnés, classés). Bien que l'apprentissage méthodique fonctionne comme une instance critique pour l'individu dans son quotidien, Regenbrecht précise que l'école n'a pas pour seul but d'apprendre, l'élève doit se *bilden* (former) à l'école. C'est-à-dire qu'apprendre ne permet pas systématiquement de se *bilden*.

III. REMISE EN CAUSE DU *BILDUNGSSYSTEM*

1. Le « *PISA choc* »

Comme nous l'avons évoqué, la *Bildung* est apparue comme un élément de constitution de l'unité au sein de la nation allemande et est devenue un marqueur identitaire et fédérateur de cette nation, ce qui explique la prédominance et l'importance vitale de cette idée dans la vie quotidienne des allemands ; c'est-à-dire que la crise de la *Bildung* constitue une remise en cause paradigmatique fondamentale.

¹ *Ibid.*, p. 3.

² Lott, J., *Erfahrung – Religion – Glaube*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 1991.

³ Regenbrecht, A., „Erfahrung und Unterricht“, *op. cit.*

Dans presque tous les ouvrages consacrés au système scolaire allemand est fait mention de l'étude internationale PISA (*Program for International Student Assessment*) et du « PISA choc » qui a suivi la publication de cette recherche en Allemagne (en décembre 2001, l'Allemagne était à la 21^{ème} place sur 32 en lecture ; en 2003 ce sont les résultats en mathématiques qui ont beaucoup fait parler avec la 16^{ème} place, et la 18^{ème} en lecture). PISA fait partie du quotidien de tous les Allemands ; il est par exemple possible de trouver dans les supermarchés allemands, devant les caisses à côté des piles et des chewing-gums, un petit livre illustré cartonné ressemblant à s'y méprendre à un livre pour enfants intitulé *PISA-Alarm !*¹ qui met en scène – de façon très humoristique ! – la stupidité des jeunes allemands : l'incapacité de trouver Berlin sur la carte de l'Allemagne, l'absence de nouvelles technologies dans l'enseignement en Allemagne, le « bon vieux temps » qui a produit des génies comme Einstein, etc.

Depuis le début des années 2000, PISA donne l'impression qu'une bombe a explosé en Allemagne et les responsables politiques sont accusés de n'avoir pas réagi suffisamment rapidement après la publication de cette étude il y a 6 ans.² Le système scolaire comme le *Bildungssystem* en général apparaissent comme en considérable déclin et tout est passé en revue : la trop courte durée de l'école primaire, le manque de formation professionnelle à la *Hauptschule*, le fait que 10% des *Schüler* qui arrivent à l'*Abitur* n'aient pas acquis les standards minimaux, etc.³ Des explications sont recherchées à la meilleure place de la Suisse⁴ ou de l'Autriche⁵ ; on tente également de donner des explications au fait que l'Allemagne soit championne de la sélection sociale sur le plan international⁶ alors même que le système de *Bildung* est pour tous, l'égalité des chances du *Bildungssystem* est en débat et ce système est fortement critiqué.⁷ Tout le monde tente de tout mettre à plat afin de trouver des solutions pour sortir de la crise. Les *Länder* de Berlin et Brandenburg ont par exemple organisé une *Bildungskommission* en réaction à PISA et à l'impression que les élèves travaillaient mal.⁸

¹ Stein, U., *PISA-Alarm!*, Oldenburg, Lappan, 2003.

² Demmer, M., „Bildungsbericht 2006 und nationale Bildungsstrategie“, *Die Deutsche Schule*, 98. Jg., Heft 4, 2006.

³ Herrmann, U., „Chancen sind versprochen – Benachteiligung ist Realität“, *Die Deutsche Schule*, 98. Jg., Heft 1, 2006.

⁴ Schweitzer, J., „PISA-Vergleiche ohne Tabus!“, *Die Deutsche Schule*, 97. Jg., Heft 4, 2005.

⁵ Lors de l'étude internationale TIMSS publiée en 1997, Tilman, dans Achs, O., Blüml, K., Bständig, S., Olechowski, R., (Hrsg.), *Bildung heute : Umbau, Abbau, oder Neubau*, Innsbruck, Studien Verlag, 2003.

⁶ Arnold, G., Bellenberg, G., „Neue Bildungschancen für wen?“, *op. cit.*

⁷ Rüesch, P., *Spielt die Schule eine Rolle ? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern – eine Mehrebenenanalyse*, Berlin, Peter Lang, 1998.

⁸ *Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg, op. cit.*

Les différents *Länder* sont comparés en fonction de leurs résultats à PISA (et on constate par exemple que la Bavière a un excellent niveau en mathématiques sur le plan international !¹).

Depuis la publication de cette étude, on cherche à élaborer un enseignement qui soit plus centré sur l'effort et l'efficacité dans le but de sauver le système d'éducation en Allemagne². Des éditeurs sortent des livres scolaires qui proposent des méthodes pour obtenir les standards exigés par PISA ainsi que des entraînements pour réussir les tests d'efficacité. De plus, quelques enseignants privés proposent la même chose avec un « *teaching to the tests* » (« entraînement » aux tests) n'ayant plus aucun lien avec l'esprit de la *Bildung* mais formant uniquement la mémoire à court terme.³ Pour les Allemands, le risque de ces méthodes est que la *Bildung* perde de son essence si elle se trouve être réduite uniquement à ce qui peut être mesuré, évalué, comparé avec les autres nations.⁴

En même temps, la question de la validité scientifique de l'étude PISA bat son plein⁵ comme il est possible de le constater dans cet article de la *Berliner Zeitung*, *Pisa ist wissenschaftlich unseriös*⁶, qui avance entre autres arguments le fait qu'en Allemagne 96,3% d'une même tranche d'âge ont été testés (car scolarisés) tandis qu'en Turquie 54% seulement ont passé le test et 58% au Mexique ; ou encore que 10% des Allemands ont coché plusieurs cases au QCM de mathématiques alors qu'il était demandé d'en cocher une seule.

2. Eléments du débat actuel

En Allemagne, les notions de *Bildung*, *Pädagogik* (pédagogie) et *Erziehung* (éducation) sont centrales dans les préoccupations de l'opinion publique. Contrairement à la France, la réflexion sur la formation de l'homme n'est pas moins importante que l'action politique⁷. La notion de *Bildung* fait l'objet de nombreux débats en Allemagne. L'ouvrage publié en 2003 sous la direction de Achs, Blüml, Bständig, et Olechowski, qui rend compte des communications d'un colloque en 2001 à Glöckel en Autriche est révélateur du

¹ Schweitzer, J., „PISA-Vergleiche ohne Tabus!“, *op. cit.*

² Weigand, G., *Schule der Person*, *op. cit.*, p. 25.

³ Herrmann, U., „Chancen sind versprochen – Benachteiligung ist Realität“, *op. cit.*

⁴ Schlömerkemper, J., „Wie kultiviere ich die Bildung bei dem Standard?“, *Die Deutsche Schule*, 98. Jg., Heft 3, 2006.

⁵ Ce type de grande étude internationale pose systématiquement des questions relatives à la limite de validité des résultats. L'étude précédente, TIMSS a également suscité des questionnements. Voir : Arnold, K.-H., *Fairness beim Schulsystemvergleichen*, Berlin, Waxmann, 1999.

⁶ Harmsen, T., „Pisa ist wissenschaftlich unseriös“, *Berliner Zeitung*, 08 11 06, Feuilleton, p. 28.

⁷ Dumont, L., *L'idéologie allemande*, *op. cit.*

questionnement actuel relatif à la *Bildung* : *Bildung heute : Umbau, Abbau, oder Neubau*¹ (La *Bildung* aujourd'hui : modification, déconstruction ou reconstruction). De même, le récent rapport de 2006, en collaboration avec les gouvernements des états fédéraux, propose une réflexion nationale sur la *Bildung* au sein du système scolaire allemand, dans l'idée notamment que le *Bildungssystem* permette une meilleure répartition des chances entre tous. Les principales questions étant actuellement : « Qu'est-ce qu'un bon système éducatif et avec l'aide de quels indicateurs pouvons-nous le vérifier ? »², ou « que doivent apprendre nos élèves ? »³. Chacun y va de son analyse, y compris Plötzgen, un jeune bachelier de 20 ans qui livre son analyse du *Bildungssystem* allemand : il constate une évolution des mentalités chez les jeunes par rapport aux précédentes décennies, c'est-à-dire qu'ils se désintéressent de la politique, souhaitent « profiter de la vie » ; il estime également que les enseignants ne se donnent plus avec passion dans leur profession.⁴

Ce que quelques auteurs allemands constatent actuellement est que la visée idéologique de la *Bildung* ne suffit pas à conduire une politique éducative et à optimiser les apprentissages des élèves. Schlömerkemper par exemple tente d'harmoniser les idéaux et buts classiques de la *Bildung* avec une pensée normative comportant des critères et des évaluations. Il estime qu'il est nécessaire d'évaluer les conditions dans lesquelles les élèves peuvent apprendre sans rester uniquement dans l'idéologie.⁵ Dans cette même logique de recherche de critères d'évaluation, Brahm fait remarquer que les *Kopfnoten* (évaluation du comportement social et du comportement de l'élève dans le travail), supprimées dans les années 60, avaient été récemment réintroduites dans certains Länder, même si elles ne font pas l'unanimité en raison de la difficulté d'évaluation objective de la part de l'enseignant. Ainsi le courage (*Fleiss*), la discipline, l'organisation (*Ordnung*) ou la capacité d'efficacité sont à nouveau évalués.⁶

Depuis la pédagogie humaniste, le questionnement de l'école allemande porte sur sa finalité : doit-elle enseigner ou éduquer ?⁷ Une des principales questions du débat actuel consiste en une interrogation sur la place du curseur entre une grande autonomie et liberté des élèves dans

¹ Achs, O., Blüml, K., Bständig, S., Olechowski, R., (Hrsg.), *Bildung heute : Umbau, Abbau, oder Neubau*, *op. cit.*

² Demmer, M., „Bildungsbericht 2006 und nationale Bildungsstrategie“, *op. cit.*, p. 396 : « Was ist ein gutes Bildungssystem und mit Hilfe welcher Indikatoren kann man es erkennen? ».

³ Klemm, K., « L'étude PISA et ses répercussions sur l'évolution du système scolaire en Allemagne », in C. Wulf, J. Beillerot, *L'éducation en France et en Allemagne*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 153.

⁴ Plötzgen, S. D., *Probleme und Chancen des deutschen Bildungssystems, Eine Bestandsaufnahme aus Schülersicht*, Marburg, Tectum Verlag, 2003.

⁵ Schlömerkemper, J., „Wie kultiviere ich die Bildung bei dem Standard?“, *op. cit.*

⁶ Brahm, G., „Kopfnoten in der Schule“, *Die Deutsche Schule*, 98. Jg., Heft 3, 2006.

⁷ Weigand, G., *Schule der Person*, *op. cit.*

leurs apprentissages d'une part, et des impératifs communs à tous ainsi qu'une évaluation formelle des apprentissages réalisés d'autre part. Quoi qu'il en soit, la compétition entre les élèves – considérée comme nuisible à la *Bildung*¹ – est très peu favorisée par les enseignants. Même lorsque les standards à apprendre sont nombreux et communs à tous les élèves, chacun reste seul face à ses apprentissages et responsable de sa *Bildung* indépendamment du regard de ses pairs. C'est pour cela que durant les deux premières années d'école (équivalentes au CP et CE1), l'évaluation par les notes, qui met de fait les enfants en situation de concurrence et de comparaison, a été supprimée.²

3. Propositions pédagogiques

Le système scolaire en Allemagne a vécu plus de réformes que le système scolaire français, il semble plus malléable, et plusieurs auteurs élaborent des propositions de réforme de l'école. Récemment, la réunification de l'Allemagne a posé de nouvelles questions pédagogiques, et a été l'occasion de proposer une pédagogie adaptée à des classes mixtes composées d'élèves en provenance de l'Est et de l'Ouest³, dans un rapport commandité en 1988 par le ministère fédéral pour les relations intra-Allemandes juste avant la réunification entre l'Allemagne de l'Est et de l'Ouest ; les auteurs analysent les différences d'éducation afin de proposer un système éducatif homogène.⁴

Dans la littérature allemande, de nombreux ouvrages tentent d'élaborer une « théorie de l'école »⁵. Le but des analyses de l'école est l'élaboration de propositions pédagogiques⁶ et la transformation des méthodes d'apprentissage⁷ afin d'améliorer la société.⁸

¹ Schlömerkemper, J., „Wie kultiviere ich die Bildung bei dem Standard?“, *op. cit.*

² Krüger, H.-H., Lersch, R., *Lernen und Erfahrung, perspektivent einer Theorie schulischen Handelns*, Opladen, Leske + Budrich, 1993.

³ Preuss-Lausitz, U., *Die Kinder des Jahrhunderts, Zur Pädagogik des Vielfalt im Jahr 2000*, Weinheim und Basel, Beltz Verlag, 1993.

⁴ Anweiler, O., Mitter, W., Peisert, H., Schafer, H.-P., Stratenwerth, W., *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bunderepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*, Köln, Verlag Wissenschaft und Politik, 1990.

⁵ Voir par exemple: Diederich, J., Tenorth, H.-E., *Theorie und Praxis der Schule, Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*, Berlin, Cornelsen Verlag Scriptor, 1997 ; Winkel, R., *Theorie und Praxis des Schule*, Hohengehren, Schneider Verlag, 1997.

⁶ Nölle, K., *Schülerinnen und Schüler über Schule – Subjektive Sichtweisen und ihre Relevanz für pädagogisches Handeln*, *op. cit.* (*Les élèves à propos de l'école – points de vue subjectifs et leur importance/signification pédagogiques*).

⁷ Schlömerkemper, J., „Wie kultiviere ich die Bildung bei dem Standard?“, *op. cit.*

⁸ Strobel-eisele, G., *Schule und soziale Evolution*, Deutscher Studien Verlag, 1992, p. 231.

Pour les contributeurs de l'ouvrage *Nach PISA : Teamarbeit, Schule und Bibliothek*¹ (Après PISA, travail de groupe, école et bibliothèque) l'enseignement scolaire ne suffit pas, il est nécessaire de donner à l'élève la possibilité de se former lui-même, et il est pour cela indispensable que les élèves aient accès aux bibliothèques, espaces essentiels pour l'autoformation. Suite au choc PISA, les auteurs proposent le concept de partenariat entre l'école et la bibliothèque pour aider le *Bildungssystem* à sortir de la crise ; le « PISA-Koffer » (la « valise PISA »), dont le but est le développement de compétences pour la lecture, a pour but d'aider à l'amélioration du niveau des Allemands.² Weigand, quant à elle, propose que tout l'enseignement soit orienté selon le principe de la personne, ce qui revient à déplacer le regard des contenus et des buts vers le sujet. Elle part du principe fondateur de la liberté de l'homme et de sa reconnaissance « dans son unicité comme un être raisonnable, libre, capable de parler et de se former dans ses potentialités existantes en germes en lui, pour que celles-ci puissent devenir réalités. »³. Ce principe de personne est en lien étroit avec la tradition de la *Bildung* contribuant à ce que les individus aient une vie digne d'être vécue. Les conséquences de cette posture sont un changement de paradigme de la matière vers la personne, ayant pour conséquence directe les relations des différentes matières entre elles pour que l'élève puisse construire une unité au sein des différents contenus d'apprentissage (comme cela se fait uniquement dans l'école laboratoire (*Laborschule*) de Bielefeld). Dans un tout autre style, Jürgens estime que le principe de performance fait partie de nos sociétés modernes et que cette dimension doit être prise en considération au niveau pédagogique. Cet auteur propose une pédagogie de la performance individuelle, productive, permettant des apprentissages sociaux et faisant sens pour l'apprenant.⁴

VERS UNE COMPARAISON DES EXPERIENCES SCOLAIRES

Cette mise en parallèle des contextes français et allemand met fortement en lumière leur dimension culturelle. En France et en Allemagne ce qui a trait à l'éducation et à l'école est conceptualisé de façon fondamentalement différente. La comparaison entre ces deux champs théoriques s'avère donc être une entreprise difficile. D'une part l'expérience scolaire est

¹ Busch, R. (Hrsg), *Nach PISA : Teamarbeit Schule und Bibliothek*, Bad Honnef, Bock + Herchen, 2003.

² Kleinschmidt-Bräutigam, M., „Der PISA-Koffer des LISUM“, in R. Busch, (Hrsg), *Nach PISA : Teamarbeit Schule und Bibliothek*, op. cit.

³ Weigand, G., *Schule der Person*, op. cit., p. 382 : « Schule der Person beansprucht, den Menschen in seiner Einmaligkeit als vernünftiges, freies und sprachliches Wesen anzuerkennen und in seinen potentiell angelegten Möglichkeiten so zu fördern, dass diese Wirklichkeit werden können. ».

⁴ Jürgens, E., *Leistung und Beurteilung in der Schule*, Sankt Augustin, Academia Verlag, 1997.

conceptualisée dans le champ de la sociologie compréhensive à partir de données empiriques ; il s'agit d'un concept contemporain qui donne des clés d'analyse des actions des individus. D'autre part la *Bildung* est un concept de plusieurs siècles, qui fait l'objet actuellement en Allemagne de nombreux débats. Il s'agit d'un concept philosophique à forte connotation idéologique (il consiste en la formation d'un homme idéal), qui n'est pas fondé empiriquement sur la subjectivité des individus. Alors que la comparaison est difficile à un niveau théorique, elle semble plus réalisable à un niveau empirique ou expérientiel. Pour aller plus en avant dans l'analyse de l'expérience scolaire française et affiner la compréhension des logiques de l'action des élèves d'une part, et pour comprendre la façon dont est structurée l'expérience scolaire allemande d'autre part, la comparaison est nécessaire : « Seule une étude comparée permet (...) de mettre en évidence des logiques qui risquent de passer inaperçues si l'on reste à l'intérieur d'un système. »¹.

¹ Brougère, G., « Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire », *op. cit.*, p. 47.

Chapitre 4

La comparaison des expériences scolaires française et allemande

COMPARER

La comparaison permet de « comprendre la spécificité de la situation française qui n'apparaît pas au premier regard. En effet, la comparaison permet de casser les évidences, de percevoir comme construit ce que nous prenions pour naturel, allant de soi, ce que parfois nous ne voyons même pas. »¹ ; elle est « essentielle pour comprendre une situation singulière »². En effet, « nous sommes tous “naturellement” pris dans notre système d'éducation, établi depuis longtemps, avec ses coutumes et ses traditions qui en ont façonné les structures, qui ont abouti à des définitions (...) qui nous semblent “naturelles” »³. C'est là l'intérêt de la comparaison des expériences scolaires : mettre en valeur les spécificités nationales culturellement et historiquement construites, allant de soi pour les acteurs de l'éducation, radicalement différentes de celles des acteurs du système éducatif voisin. La comparaison des expériences scolaires met en lumière l'ethnocentrisme au sein duquel est immergée l'éducation et met en

¹ Brougère, G., « Parents et professionnels face à l'accueil et à l'éducation du jeune enfant », *op. cit.*, p. 22.

² *Ibid.*, p. 22.

³ Kodron, C., « Nouveaux défis, nouvelles démarches comparatives », *Revue internationale d'éducation Sèvres, Approches comparatives en éducation*, n°1, 1994, p. 91.

exergue ses spécificités culturelles comme l'ont montré Alexander d'une part et Tobin, Wu et Davidson d'autre part, dans deux célèbres ouvrages qui comparent l'éducation primaire dans quelques pays (Etats-Unis, France, Inde, Russie et Angleterre pour Alexander et Japon, Chine et Etats-Unis pour Tobin, Wu et Davidson).¹

Est-il possible de comparer des expériences et comment les comparer ? Sachant que nous n'entendons pas ici la comparaison comme une évaluation des expériences, mais une mise en lumière des spécificités culturelles des expériences.

I. PEUT-ON COMPARER DES EXPERIENCES ?

1. La comparaison des expériences en éducation comparée

Le comparatisme a du succès, un certain type d'éducation comparée est présent dans les médias, et il existe des échelles internationales qui classent les systèmes scolaires entre eux.² Ces grandes enquêtes internationales, même si elles sont régulièrement critiquées, fournissent un matériau très intéressant d'observation de l'évolution des sociétés et permettent d'aller au-delà de stéréotypes réducteurs.³ Ces démarches quantitatives de comparaison en sciences sociales identifient des paramètres quantifiables, vérifient leurs hypothèses, tentent parfois de dégager des lois générales de l'éducation. Les recherches en éducation comparée sont essentiellement quantitatives, les recherches qualitatives sont peu nombreuses et il n'existe presque pas de comparaison des expériences sociales dans les sciences humaines.⁴ Nous constatons par exemple que dans la note de synthèse de Groux sur l'éducation comparée n'est pas mentionnée la comparaison des expériences.⁵

Mais il existe quelques chercheurs en éducation comparée qui considèrent l'apprenant – et non pas uniquement les compétences développées et les apprentissages réalisés – comme un

¹ Alexander, R., *Culture and pedagogy*, Oxford, Blackwell Publishing, 2000 ; Alexander, R., « Pédagogie, culture et comparaison : vision et versions de l'école élémentaire », *Revue française de pédagogie*, n° 142, 2003 ; Tobin, J. J., Wu, D. Y. H., Davidson, D. H., *Preschool in Three Cultures*, New Haven, Yale University Press, 1989.

² Novoa, A., « Etats des lieux de l'éducation comparée, paradigmes, avancées et impasses », in R. Sirota, *Autour du comparatisme en éducation*, Paris, PUF, 2001, p. 44.

³ Bréchon, P., « Les grandes enquêtes internationales (eurobaromètres, valeurs, ISSP) : apports et limites », *L'Année sociologique*, 52, n°1, 2002.

⁴ Vigour, C., *La comparaison dans les sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2005, p. 153.

⁵ Groux, D., « L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement », *Revue Française de Pédagogie*, n°121, 1997.

objet de recherche.¹ La façon dont les individus sont socialisés au sein de systèmes éducatifs différents devient ainsi une question de recherche intéressante, et Novoa estime qu'« Après avoir essentiellement analysé les contextes scolaires, la recherche comparative tend à se tourner vers les subjectivités, en essayant de rendre raison de l'expérience des individus – et des individus intégrés dans leurs communautés d'appartenance – et de montrer comment ils vivent leurs parcours éducatifs. (...) Le concept d'expérience, en tant qu'appropriation personnelle des événements vécus (ou en tant que processus de construction identitaire), marque un tournant dans le travail comparatif. (...) Traditionnellement axée sur les structures, l'éducation comparée se voit obligée à une redéfinition de son projet scientifique afin d'accueillir les références au sujet et à son expérience. ».² Cela correspond exactement à ce qui nous semble important de réaliser concernant la comparaison des expériences scolaires française et allemande.

La comparaison des expériences, particulièrement d'actualité pour un auteur comme Novoa, n'est pas sans poser des questions méthodologiques et épistémologiques. La comparabilité des expériences est donc à construire.³ En effet, dans la mesure où un des grands principes de l'éducation comparée est qu'on ne peut « comparer que ce qui est comparable »⁴ et où « c'est de cela seulement qu'on peut tirer enseignement »⁵, la question de la comparabilité est au cœur de la démarche comparatiste. C'est-à-dire que ce qui est représentatif pour un pays ne l'est pas forcément pour l'autre. Mais la question de la comparabilité se pose plus fortement lorsque le chercheur tente d'évaluer ou de classer les faits observés les uns par rapport aux autres que lorsqu'il s'agit d'utiliser l'expérience de l'autre comme un révélateur de sa propre expérience et réciproquement, c'est-à-dire lorsque la finalité de la comparaison est une mise en lumière de sa dimension culturelle.

Au regard de la littérature actuelle, la comparaison des expériences fait défaut au sein de l'éducation comparée et permettrait de donner des pistes d'analyses intéressantes et complémentaires aux recherches quantitatives.

¹ Lê Thank Khôi, *L'éducation comparée*, Paris, Armand Colin, 1981.

² Novoa, A., « Etats des lieux de l'éducation comparée, paradigmes, avancées et impasses », *op. cit.*, p. 53-54.

³ Robin, D., « Construire la comparabilité », *Revue internationale d'éducation Sèvres, Approches comparatives en éducation*, n°1, 1994.

⁴ Porcher, L., « Introduction », *Revue française de Pédagogie*, n°121, 1997, p. 6.

⁵ *Ibid.*, p. 6.

2. « Tirons d'avantage parti de ceux qui ont vécu un autre système »¹

La comparabilité peut être abordée de plusieurs façons : de façon « universaliste », présupposant que les faits observés dans les différents pays sont comparables et qu'il existe une continuité entre les pays (cette démarche est à l'origine des démarches quantitatives et positivistes) ; de façon « culturaliste », avec pour postulat qu'il n'est pas possible de comparer des faits sociaux dans la mesure où cela serait faire abstraction des différences culturelles ; de façon « sociétale » reposant sur la comparaison, non pas des faits sociaux, mais des ensembles de phénomènes ou de faits qui ont une cohérence à l'intérieur des pays.² Il nous semble que la comparabilité peut être appréhendée différemment et aurait une pertinence toute particulière dans la production de la connaissance. Il s'agit de laisser les acteurs qui ont connu deux systèmes sociaux différents comparer leurs expériences dans chacun des systèmes et de comparer également les logiques de l'action au cœur desquelles ils sont situés. Quel est le travail sur eux-mêmes qu'ils doivent faire pour se constituer comme acteurs de leur expérience dans chacun de ces systèmes ? Ce type de comparaison suppose une méthodologie qualitative ainsi qu'un souci du chercheur de s'appuyer sur la subjectivité des acteurs comme matériau principal dans sa recherche.

Selon Groux et Porcher (2000), la mobilité et les échanges éducatifs sont des éléments de développement de l'éducation comparée. La comparaison des expériences est ici essentielle : « c'est par la rencontre de l'autre, dans son système éducatif, dans sa culture et dans son pays, que l'on pourra prendre conscience des différences et des similitudes entre les expériences de vie. (...) De la rencontre avec l'autre, avec son institution éducative, son histoire, sa culture, naît un indéniable enrichissement, que l'on soit élève, étudiant, enseignant, chercheur ou responsable éducatif. »³. La rencontre de l'autre est donc essentielle dans la comparaison, « Pour comparer réellement des systèmes éducatifs, des pratiques pédagogiques, des organisations des enseignements, il faut rencontrer d'autres personnes. (...) Après la confrontation des ressources documentaires, celle des ressources humaines [devient

¹ Kodron, C., « Nouveaux défis, nouvelles démarches comparatives », *op. cit.*, p. 94.

² Bevort, A., Prigent, A., « Les recherches comparatives internationales en éducation », *Revue internationale d'éducation Sèvres, Approches comparatives en éducation*, n°1, 1994.

³ Perez, S., Groux, D., Ferrer, F., « Education comparée et éducation interculturelle : éléments de comparaison », in R., Dasen, C., Perregaux, (sous la dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, Bruxelles, De Boeck Université, 2002, p. 56.

nécessaire] et ceci qu'il s'agisse de voyages scolaires, d'échanges d'enseignants ou de chercheurs. »¹

Il est nécessaire de profiter de « ceux qui ont une expérience vécue d'un autre système, qui ont pratiqué une comparaison ! Partout en Europe se rencontrent des gens qui viennent d'un autre pays, qui ont temporairement vécu dans un autre système scolaire, qui ont des expériences d'échanges. On pourrait leur demander des descriptions écrites ou orales sur un thème spécifique, si leurs connaissances sont approfondies, et les utiliser systématiquement comme personnes-ressource. (...) Il faut développer leur expérience, leur poser les questions auxquelles elles pourront répondre et qui cernent les spécificités du système étranger. »². Le développement d'une méthodologie permettant d'exploiter la richesse des expériences d'immersion dans un autre système pour produire de la connaissance serait pertinent.

Comparer des expériences est possible dans cette configuration, dans la mesure où il s'agit de laisser les acteurs ayant vécu dans deux systèmes différents comparer, analyser les similitudes et les différences de leur vie quotidienne dans chacun des systèmes, comme ils l'ont fait naturellement durant leur immersion à l'étranger : « Comme toute chose courante la comparaison est spontanée »³. Ce type de comparaison ne permet aucunement de classer, elle consiste en une appréhension par les acteurs de ce qui sous-tend l'expérience sociale dans chacun des systèmes fréquentés.

II. LA COMPARAISON DES EXPERIENCES SCOLAIRES

Les systèmes scolaires français et allemand comportent des caractéristiques très différentes qui vont structurer les expériences scolaires de façon spécifique. La façon dont le système scolaire allemand est conçu garde des traces de la *Bildung*, comme nous le présentons en annexe⁴. Ainsi, en France, l'école a toujours eu tendance à occuper plus de place alors qu'en Allemagne l'école n'occupe généralement pas toute la journée des enfants, ce qui les confronte à d'autres types de relation à l'adulte que la relation pédagogique scolaire.⁵ En

¹ La Borderie, R., « L'art du voyage, repères pour la comparaison », in D. Groux, N. Tutiaux-Guillon, (sous la dir.), *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation, pratiques et enjeux*, op. cit., p. 24.

² Kodron, C., « Nouveaux défis, nouvelles démarches comparatives », op. cit., p. 94.

³ Robin, D., « Construire la comparabilité », op. cit., p. 27.

⁴ Annexe 1 : *Bildung* et structure du système scolaire allemand.

⁵ Colin, L., Hess, R., Weigand, G., *La relation pédagogique dans les rencontres interculturelles. Texte de travail n°11*, OFAJ, 1994.

revanche, bien que les cours se terminent fréquemment en début d'après midi en Allemagne, les élèves n'ont que légèrement moins d'heures de cours qu'en France (842 heures annuelles dans le secondaire inférieur général en France et 790 en Allemagne ; 957 dans le secondaire supérieur général en France pour 846 en Allemagne).¹ Par ailleurs, les élèves allemands sont moins confrontés à une diversité de rencontres durant leur scolarité que les élèves français qui fréquentent un système éducatif unifié au collège, sans que presque aucune sélection n'ait eu lieu entre les élèves. De plus, le système éducatif français oriente plus fortement les élèves vers l'obtention du baccalauréat (2/3 des élèves d'une classe d'âge le possèdent en France contre 1/3 en Allemagne)², même si ces deux pays ont tendance à orienter de plus en plus vers la formation supérieure : en 1960, 70% des élèves allaient à la *Hauptschule* tandis que 20% la fréquentent en 2003.³ En outre, le système d'enseignement privé, fréquenté par 4% des élèves en Allemagne, est nettement moins développé qu'en France où sont accueillis 16% des élèves.⁴ Enfin, c'est l'ensemble des expériences sociales allemande et française qui sont structurées différemment. En effet, ces deux nations ont une histoire très différente : l'une est fédératrice, l'autre intégratrice. La place et l'importance de la communauté sont plus conséquentes en Allemagne (*Gemeinschaft*, que Delory-Momberger traduit par « forme instituée de la vie sociale ») et en même temps la société (*Gesellschaft*) a moins d'importance.⁵ L'expérience sociale en Allemagne est moins normative qu'elle ne l'est en France.

¹ *Les chiffres clés de l'éducation en Europe 1999/2000*, Commission européenne, Eurydice, Eurostat, p. 88. Vasconcellos propose de tous autres chiffres dans *Le système éducatif* (Paris, La découverte, col. « Que sais-je ? », 1999, p. 53) : 1280 heures annuelles en Allemagne et 1050 heures en France, données datant de 1990, et dont la source est DEP-MEN.

² Gogolin, I., « Une "nouvelle offensive" ; L'évolution du système éducatif en Allemagne », tr. fr., *Revue internationale d'éducation Sèvres*, n°28, décembre 2000, p. 33.

³ Plötzgen, S. D., *Probleme und Chancen des deutschen Bildungssystems, Eine Bestandsaufnahme aus Schülersicht*, Marburg, Tectum Verlag, 2003.

⁴ « Points de repères », *Eduquer et former*, Auxerre, Editions Sciences Humaines, 1998.

⁵ Dumont, L., *L'idéologie allemande, op. cit.*

1. La comparaison franco-allemande

Les systèmes scolaires français et allemand sont très différents : alors que l'objectif du système éducatif en France consiste en l'accumulation de connaissances, il consiste en l'insertion sociale et professionnelle en Allemagne. Qu'en est-il de la comparaison des expériences scolaires de ces deux pays ?

De Singly, qui analyse dans *Les Adonaissants* le tout début de l'adolescence d'enfants français et allemands de 10 à 13 ans, précise – en note de bas de page uniquement – que « L'analyse ne sera pas différenciée selon l'origine nationale, entre l'Allemagne et la France. Les différences, très secondaires, ne seront commentées qu'en conclusion. »¹. Cet auteur traite de la même façon les données issues d'entretiens avec des enfants allemands et français. En revanche, au cours de la lecture, le lecteur est informé de la nationalité des enfants auxquels l'auteur fait référence, ce qui nous a permis de constater que de Singly n'a pas perçu des différences nationales majeures dans les expériences (entre autres scolaires) de ces enfants. Cet auteur ne précisera qu'à la fin du livre que des différences entre les enfants français et allemands sont dues aux différences relatives à la scolarisation, qui influent sur l'autonomie laissée aux enfants par les familles. La limite conséquente de cet ouvrage consiste en l'aveuglement de l'auteur face aux différences culturelles des expériences sociales des enfants français et allemands très étroitement liées à la structuration des expériences scolaires française et allemande. L'auteur ne perçoit pas plusieurs différences entre l'école en France et en Allemagne, telles que les divergences de signification de l'école, la place très différente qu'occupe l'école dans la vie quotidienne (une centralité de l'école plus conséquente en France) ou la nécessité de la réussite scolaire dans la réussite de sa vie en France, qui ont des conséquences directes sur la vie quotidienne des enfants, leur expérience et la spécificité de ce passage de l'enfance à l'adolescence.

Or, comparer l'expérience scolaire en France et en Allemagne est particulièrement riche en raison des très grandes divergences au sein des conceptions éducatives de ces deux pays. Nous proposons ci-dessous la totalité d'un court texte sur le système éducatif français écrit par un chercheur allemand. A travers cette comparaison franco-allemande sont mises en exergue de façon surprenante des dimensions de l'expérience scolaire française et allemande.

« Apprendre pour apprendre et non pas apprendre pour vivre : plus d'un élève en fait la pénible expérience. Pour les écoliers français, c'est la triste certitude de tous les jours. A côté de l'école

¹ Singly de, F., *Les Adonaissants*, op. cit., p. 88.

qui dure toute la journée, il ne reste là-bas plus grand temps pour ce qu'on appelle communément la vie. Et l'idée qu'apprendre puisse être un enrichissement personnel n'effleure pas un lycéen, ne serait-ce parce que dans les *lycées* (en français dans le texte) on n'apprend pas mais on *travaille* (en français dans le texte). De la même façon l'emploi du temps d'un élève ressemble à celui d'un ouvrier : cours de 8 heures à midi, pause déjeuner jusqu'à 13 heures ou 14 heures, puis, de nouveau, cours jusqu'à 18 heures au plus tard. Il n'y a pas cours le mercredi ni le samedi après-midi. Le soir et le week-end, on doit faire ses devoirs – "travail à domicile" en quelque sorte. La France a certes l'année scolaire la plus courte de tous les pays d'Europe, mais la semaine d'école la plus chargée. Alors que pour leurs camarades allemands du même âge "faire du sport" et "rencontrer des amis" se trouvent tout en haut de la liste des activités de loisirs, "regarder la télévision" et "écouter de la musique" arrivent en tête chez les Français. Ils n'ont visiblement ni le temps, ni la force de faire plus. Et à l'intérieur de l'école il y a aussi fort peu d'activités sociales ou culturelles. Peu d'ateliers sportifs ou artistiques, les fêtes et les sorties sont rares. Tout le monde est content de pouvoir échapper à l'emprise de l'école en dehors du "temps de travail".

La question de l'école qui dure toute la journée est un sujet de discussion depuis que l'école existe. Mais en France cela semble être un tabou. Aucune des innombrables réformes n'y a touché, sous une forme ou sous une autre. Les problèmes d'emploi du temps et de salles sont mis en avant, on redoute un allongement de la scolarité (les Français passent malgré tout le bac un an avant les Allemands), et les mauvaises langues prétendent que les parents tiennent à cette "garderie toute la journée" car sinon ils ne sauraient que faire de leurs enfants.

En fait les garderies du dix-neuvième siècle, les "écoles maternelles" sont devenues des préparations à l'école. Elles devraient à l'avenir, si les prévisions du ministère de l'Education se réalisent, accueillir les enfants dès l'âge de deux ans. Les enfants sont habitués très jeunes à la vie en groupe et préparés aux compétences qui seront nécessaires à l'école élémentaire. Cette dernière commence à six ans, accueille les élèves pendant cinq ans, avant qu'ils n'aillent au "collège". Là sont assis sur les mêmes bancs l'équivalent de nos *Hauptschüllern* et de nos lycéens. Des heures de soutien pour les plus faibles et d'approfondissement pour les meilleurs sont néanmoins prévues.

Arrive ensuite, à la fin des études en collège, une des décisions essentielles : dans quel lycée allons-nous envoyer notre enfant ? Les stratégies pour obtenir les meilleures places au départ de la course d'obstacles qui mène au baccalauréat commencent souvent très tôt par un déménagement dans un quartier qui a un "bon" lycée. Un "bon" lycée est un établissement traditionnel, implanté depuis longtemps dans le centre ville ou une banlieue résidentielle et qui

offre en plus la possibilité des fameuses “classes préparatoires” qui préparent aux concours d’entrée dans les grandes écoles (les Allemands les appellent les *Eliteschulen* NDT). »¹

Accueillir le regard d’un autre sur soi permet d’apprendre sur soi. Visiblement le fonctionnement du système éducatif français ne va pas de soi pour les allemands, pour qui les logiques sous-tendant les apprentissages sont radicalement différentes. L’expérience scolaire française et l’expérience scolaire allemande diffèrent dans la place laissée à ce qui ne relève pas de l’enseignement. Bien qu’il existe de nombreuses études franco-allemandes sur l’école (nous pouvons par exemple nous référer aux ouvrages *L’éducation en France et en Allemagne*² ou *L’école comparée, regards croisés franco-allemands*³ qui rendent compte des communications de deux colloques), il n’existe pas de recherche comparative sur l’expérience scolaire.

2. La comparaison avec des expériences scolaires d’autres pays

Les expériences scolaires sont radicalement différentes d’un pays à l’autre, « Chaque système d’enseignement, parce qu’il repose sur des valeurs, est un produit culturel qui pénètre l’intimité même de ceux qui lui appartiennent, tisse leur intériorité et leurs réflexes à leur insu même, contribue à former leur identité. »⁴. Or, il existe peu de recherches portant sur une comparaison des expériences scolaires entre différents pays. Nous avons relevé la recherche comparative d’Osborn, Broadfoot, McNess, Planet, Ravn, Triggs, Cousin, et Winther-Jensen sur l’expérience scolaire de collégiens français, anglais, et danois qui met particulièrement en lumière la dimension culturelle de l’expérience scolaire. Cette étude ne se centre pas uniquement sur la subjectivité des collégiens, elle étudie également les politiques scolaires nationales, ou les processus à l’œuvre dans les classes. La méthodologie est plurielle, ce qui enrichit nettement l’analyse : analyse de 1800 questionnaires, 18 entretiens avec des collégiens, observations dans les classes et croisement du regard de chercheurs nationaux et étrangers sur une même thématique.⁵ Dans cette étude, les auteurs laissent les élèves parler de leur expérience et mettent en évidence la façon dont ils vivent leur réussite scolaire ou les

¹ Schellhammer, S., « La France vue d’ailleurs, Allemagne, La dure préparation à une carrière en France », tr. fr., *Revue internationale d’éducation Sèvres, Approches comparatives en éducation*, n°1, 1994, p. 116.

² Wulf, C., Beillerot, J. (sous la dir.), *L’éducation en France et en Allemagne*, Paris, L’Harmattan, 2003.

³ Groux, D., Helmchen, J., Flintner, E. (sous la dir.), *L’école comparée, Regards croisés franco-allemands*, Paris, L’Harmattan, 2006.

⁴ Groux, D., Porcher, L. *Les échanges éducatifs*, Paris, L’Harmattan, 2000, p. 40.

⁵ Osborn, M., Broadfoot, P., McNess, E., Planet, C., Ravn, B., Triggs, P., Cousin, O., Winther-Jensen, T., *A World of Difference ? Comparing Learners Across Europe*, Open University Press, 2003.

tensions entre l'élève et l'adolescent. Ainsi, par exemple, les collégiens français disent davantage que leurs homologues danois ou anglais s'ennuyer à l'école, que les enseignants ne s'intéressent pas à eux et leur font comprendre qu'ils sont « nuls ». En revanche les Français sont moins dans un conflit entre l'adolescent ayant besoin de la reconnaissance de ses pairs et l'élève devant travailler à l'école, que les Danois ou les Anglais.¹ Dans cette même recherche, les auteurs ont également comparé l'expérience des enseignants. Ils notent ainsi qu'alors que les enseignants anglais et danois disent que c'est dans leur rôle de connaître les élèves personnellement, les enseignants français estiment que ce n'est pas dans leur fonction, même s'ils le regrettent. Ces derniers mettent par contre en avant leur rôle dans l'apprentissage de l'élève de la capacité à raisonner.² Dans un article paru dans la *Revue internationale d'éducation Sèvres*, Broadfoot et Osborn comparent ainsi les expériences des enseignants français et anglais avec lesquels ils ont réalisé des entretiens : « Il est apparu que les enseignants français ont une conception de leur rôle bien plus étroite et pointue, qui consiste principalement à inculquer un programme obligatoire de telle sorte que les élèves acquièrent le niveau et la qualité appropriés pour chaque phase de ce programme d'apprentissage. De ce fait, la classe française typique se caractériserait par un contrôle formel et explicite de l'enseignant, une pédagogie indifférenciée et une insistance sur le “produit” d'apprentissage plus que sur son “processus”. ».³

Dans leur ouvrage *Les échanges éducatifs*, Groux et Porcher⁴ rapportent les propos de jeunes Irlandais ayant participé à un échange avec un lycée marseillais à partir d'un programme Lingua E. : « Les relations entre les élèves et les professeurs leur semblent assez idylliques. Ils [les élèves irlandais] notent que “les élèves [français] semblent étonnamment motivés”, que “les élèves ne sont pas des rebelles” et que “les professeurs restent toujours assez calmes en France parce que les élèves ne les stressent pas souvent”. Ils trouvent que “les élèves semblent s'entendre très bien avec les professeurs”. Enfin, et c'est certainement la conséquence de ce qui précède, il y a, disent-ils, “peu de discipline en classe” et “les professeurs ne sont pas aussi stricts en France qu'en Irlande du Nord. Les méthodes pédagogiques leur semblent bien adaptées aux élèves, surtout en ce qui concerne l'enseignement des langues vivantes : “les moyens d'enseigner les langues vivantes sont à notre avis très efficaces ; par exemple nous avons remarqué que pendant un cours d'anglais, le

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*

³ Broadfoot, P., Osborn, M., « Politique nationale et pratique pédagogique », *Revue internationale d'éducation Sèvres, Approches comparatives en éducation*, n°1, 1994, p. 68.

⁴ Groux, D., Porcher, L. *Les échanges éducatifs*, *op. cit.*

professeur ne parle qu'en anglais." Ils constatent aussi que "les élèves participent beaucoup à l'oral en classe" mais qu'"ils ont beaucoup de devoirs à faire" et qu'"il n'y a personne pour les faire travailler". Ils trouvent que "le système du lycée marche comme celui de l'université, c'est-à-dire [que] les élèves sont plus ou moins libres".¹ »

Nous percevons dans ces deux recherches la façon dont la comparaison d'expériences met en exergue des dimensions qui n'apparaissent que difficilement sans le révélateur comparatiste.

POUR UNE METHODOLOGIE DE LA COMPARAISON DES EXPERIENCES SCOLAIRES

Dans le champ de l'éducation comparée, la comparaison est généralement située au niveau des systèmes scolaires, très rarement au niveau des expériences scolaires ; c'est-à-dire que l'analyse de celles-ci est effectuée de façon nationale, il n'existe pas de comparaisons internationales des expériences scolaires. Ce qui est généralement comparé par des grandes études internationales comme PIMSS ou PISA sont les compétences ou les performances des élèves. Ces statistiques nous semblent insuffisantes pour avoir une image satisfaisante des systèmes éducatifs et il est nécessaire d'avoir un matériau sur les expériences et en particulier sur les comparaisons des expériences. Il est essentiel de mettre en parallèle ces recherches quantitatives avec des résultats qualitatifs relatifs aux comparaisons des expériences scolaires qui font apparaître des spécificités nationales et permettent d'affiner les problématiques comparatistes. Parce que l'expérience scolaire est fortement marquée par la culture nationale, nous souhaitons nous inscrire dans la comparaison pour proposer une analyse de l'expérience scolaire mettant en lumière sa dimension culturelle. De plus, il est essentiel d'effectuer une comparaison des expériences dans la mesure où celle-ci permet une comparaison des cultures d'une autre nature qu'une comparaison des cultures à partir des systèmes, la culture étant ici appréhendée comme un processus qui n'existe pas en dehors des expériences.²

La comparaison des expériences scolaires est à faire³, en particulier une comparaison franco-allemande qui s'avérerait très pertinente en raison des conceptions éducatives différentes de ces deux nations et des grandes divergences entre les systèmes scolaires français et allemand

¹ *Ibid.*, pp. 68, 69.

² Becker, H.S, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, tr. fr., Paris, Métailié, 1985.

³ Nous reviendrons sur les questions relatives à la comparaison des expériences dans les chapitres 6 et 11.

où « Le contraste semble maximum »¹. Cette comparaison des expériences n'est pas sans poser des questions méthodologiques et épistémologiques.

¹ Brougère, G., *Dépendance et autonomie, représentation et place de l'enfant dans les sociétés contemporaines*, Texte de travail n° 17, OFAJ, 1998, consultable sur internet : www.ofaj.org/paed/texte2/enfants/enfants.html, p. « 5. Système scolaire et représentation de l'enfant » sur internet. L'auteur parle ici des différences entre l'école maternelle en France et le jardin d'enfant en Allemagne.

DEUXIEME PARTIE

Méthodologie de la comparaison des expériences scolaires

Chapitre 5

Population d'étude et recueil des données

Chaque année, avec le programme Erasmus ou la mise en place du LMD, des étudiants passent un semestre ou plus dans un pays dont ils connaissent approximativement la langue. Désormais un nombre croissant de lycéens vivent cette mobilité et partent avec des programmes du Conseil de l'Europe, d'AFS ou de l'OFAJ. Ces étudiants ou lycéens sont scolarisés dans le pays étranger où ils vivent en immersion (plus ou moins totale selon les individus). Cette situation interculturelle est un formidable terreau pour le chercheur désireux de comparer les expériences. Comme nous parlons allemand, il nous a été proposé pour notre doctorat de travailler sur une population particulière de lycéens français et allemands : les adolescents participant au programme Voltaire mis en place par l'OFAJ. Ce terrain permet cette comparaison des expériences scolaires française et allemande.

I. L'OFAJ ET LE PROGRAMME VOLTAIRE

1. Présentation de l'OFAJ

L'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse (OFAJ) a été créé en 1963 dans le but de « favoriser une meilleure compréhension entre les jeunes allemands et les jeunes français »¹ et d'en faire des « citoyens sachant aborder les réalités européennes et internationales en dépassant leur environnement national. »². L'institution présente ainsi sa « mission fondamentale » depuis quarante ans : « Susciter la curiosité pour l'autre pays, saisir les chances de la rencontre avec des jeunes de l'autre culture pour mieux comprendre la culture de chacun, se découvrir en découvrant l'autre »³. La promotion de la mobilité y est essentielle⁴, l'OFAJ subventionne de nombreux échanges pour des élèves du primaire, des collégiens, des lycéens et des étudiants à l'université. 140 000 jeunes participent chaque année à 7 000 rencontres organisées par l'OFAJ. Depuis sa création en 1963, à peu près 6 millions de jeunes français et allemands ont pris part à ces échanges. Le budget alloué par le gouvernement pour ces rencontres était de 130 millions de francs en 1999 et le financement des participants 2 à 3 fois ce montant, soit 350 millions de francs, ce qui « représente le plus gros investissement mondial consenti par les citoyens et les Etats pour la coopération entre deux pays voisins »⁵. L'amélioration des rapports perturbés ou détruits par la guerre était l'objectif politique central, il s'agissait de reconstruire les bases des relations entre ces deux pays et de faire en sorte que ces deux nations se rencontrent.

Depuis 1974, l'OFAJ finance également des recherches ayant pour objet les échanges entre les élèves français et allemands, suite à la création d'un bureau de la recherche et de la formation, que Ladmiral définit comme « une université pédagogique des sciences humaines franco-allemande et même européenne, délocalisée et en perpétuel mouvement, développant un potentiel d'innovation impressionnant. »⁶.

¹ Brochure OFAJ, « Rencontres trinacionales ».

² *Ibid.*

³ Brochure de présentation de l'OFAJ.

⁴ Papatsiba, V., *Des étudiants européens, « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*, Berne, Peter Lang, 2003, p. 31.

⁵ Groux, D., Porcher, L. *Les échanges éducatifs*, op. cit., p. 35.

⁶ Ladmiral, J.R., cité par Hess, R., Wulf, C., *Parcours, passages et paradoxes de l'interculturel*, Paris, Anthropos, 1999, p. VIII.

2. Organisation et présentation du programme Voltaire

La plupart des échanges organisés par l'OFAJ sont des échanges collectifs de courte durée, mais depuis le sommet de Potsdam (1998), il existe également des échanges individuels et de longue durée : « l'OFAJ a concrétisé l'idée lancée par Brigitte Sausay, conseillère du chancelier Gerhard Schröder pour les relations franco-allemandes et a mis sur pied le programme Voltaire »¹.

Ce dispositif est un programme d'échange scolaire de six mois entre la France et l'Allemagne qui se déroule de la façon suivante² : les adolescents français partent six mois en Allemagne pendant leur année de seconde (de mars à août) et reçoivent leurs correspondants³ allemands durant leur année de première, de septembre à février. Les adolescents sont hébergés dans la famille d'accueil de leur correspondant⁴, un enseignant du lycée ou *Gymnasium* (équivalent allemand du lycée français) d'accueil est désigné par le chef d'établissement pour être le « tuteur » du jeune⁵. Les élèves allemands intègrent la 11^{ème} classe lors de leur retour en Allemagne. Le nombre d'adolescents ayant participé au programme Voltaire depuis 2001 est indiqué dans le tableau ci-dessous⁶ :

¹ Brochure OFAJ « Programme Voltaire ».

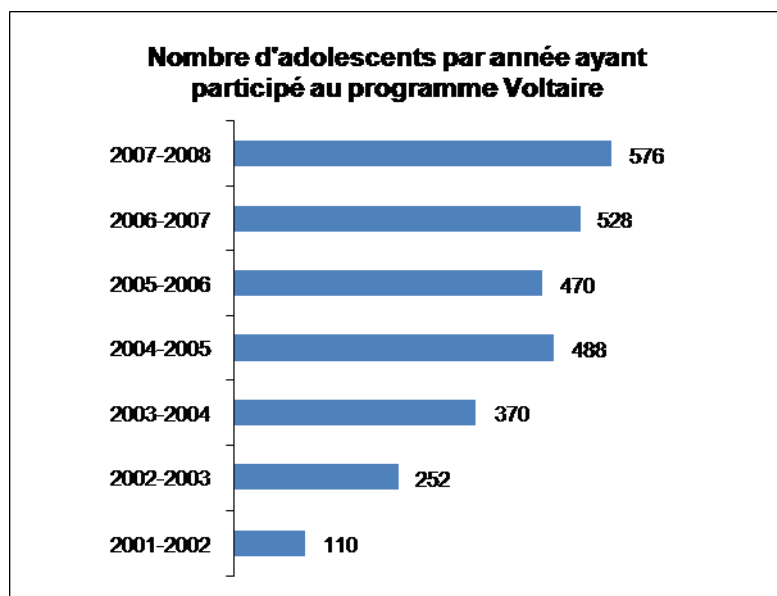
² Depuis juillet 2003, en raison du développement du programme et du temps demandé pour le suivi des participants, la gestion du programme Voltaire est assurée par le *Berlin-Brandenburgisches Institut für Deutsch-Französische Zusammenarbeit in Europa* (BBI), une fondation (*Stiftung Genshagen* – du nom du château dans lequel sont situés les locaux), en partenariat avec l'OFAJ. Les responsables du suivi du programme Voltaire de cette fondation nous ont communiqué leurs données.

³ Jusqu'à l'année 2004-2005, la répartition des adolescents participant au programme Voltaire et la constitution des couples de correspondants se faisait manuellement, ce qui nécessitait de la part du BBI un investissement conséquent en temps et en ressources humaines. Comme le nombre de participants n'a cessé d'augmenter jusqu'en 2004-2005, le BBI a mis en place, en partenariat avec des informaticiens allemands, un logiciel permettant d'effectuer un pré-appariement, qui est ensuite validé manuellement. L'appariement est effectué en fonction de la convergence de plusieurs critères communs chez l'Allemand et le Français. Un nombre de points est attribué à chaque critère ; par exemple : lorsque les deux candidats ont moins d'un an d'écart ils comptabilisent quatre points, lorsqu'ils ont un an de différence ils comptabilisent deux points et au-delà ils ne comptabilisent aucun point. Lorsque les deux adolescents sont scolarisés dans un établissement privé, leur « binôme » comptabilise quatre points. Les critères relatifs aux loisirs, aux pratiques religieuses et aux formes d'engagement sont également des critères essentiels, de même que la catégorie socioprofessionnelle. Certains critères sont déterminants : un adolescent asthmatique ne peut pas être apparié avec un correspondant chez qui une personne fume au domicile.

⁴ En cas de difficulté avec sa famille d'accueil, l'adolescent peut effectuer une demande de changement de famille, sans garantie aucune qu'elle puisse être prise en considération.

⁵ Les tuteurs reçoivent du BBI une lettre conçue « pour vous aider dans cette tâche et vous conseiller dans le règlement des situations difficiles. ». Il y est fait mention de leurs quatre fonctions : « Un relais entre l'administration du lycée et l'élève », « Un interlocuteur privilégié de l'élève », « Un intermédiaire entre les familles françaises et allemandes », « Un médiateur en cas de problèmes ».

⁶ Ces données ont été recueillies auprès du BBI. Les chiffres indiqués connaissent une certaine fluctuation selon les différents documents analysés en raison des interruptions du programme. Certains jeunes ont abandonné le programme avant même de partir en Allemagne, d'autres très tôt après le début de l'immersion.



La participation d'adolescents à ce programme est significative du point de vue de la construction de la communauté européenne : « Investir donc dans la mobilité devient synonyme d'un investissement dans les ressources humaines de la Communauté [Européenne] et *vice versa*. ».¹ De fait, comme pour la plupart des échanges, nous ne pouvons pas faire abstraction du contexte économique et politique²; dans la *Note au bulletin officiel de l'éducation nationale relative au programme Voltaire*, les objectifs du programme sont présentés en ces termes : « Les objectifs principaux du programme, qui s'inscrit dans la ligne du rapprochement des sociétés des deux pays lancé avec la signature du Traité de l'Élysée le 22 janvier 1963, sont, d'une part, de permettre la présence de lycéens du pays voisin dans des classes françaises et allemandes, et, d'autre part, de constituer un réseau de jeunes qui auront eu un contact étroit avec le pays voisin et acquis une expérience de pensée et d'action dans un contexte européen. ».³ Ce programme propose aux participants d'« acquérir une maîtrise approfondie de la langue allemande »⁴ ainsi qu'une connaissance approfondie de l'Allemagne, précisant qu'« Une telle expérience constitue aujourd'hui un véritable atout sur

¹ Papatsiba, V., *Des étudiants européens, « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*, op. cit., p. 54.

² Abdallah-Pretceille, M., *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos, 1996, p. 187.

³ Ce texte est adressé « aux rectrices et recteurs d'académie ; au doyen de l'inspection générale, aux inspectrices et inspecteurs généraux d'allemand de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux d'allemand ; aux déléguées et délégués académiques aux relations internationales et à la coopération, aux chefs d'établissement. », www.education.gouv.fr/bo/2006/32/MENC0602152N.htm, le 28 01 08.

⁴ Note du BBI reprise par plusieurs sites Internet très divers présentant le programme Voltaire sur lesquels les futurs participants vont chercher les informations, comme : www.voltaireonline.org/zwpages/programme_voltaire_ofaj_fr.htm ; www.ofaj.org/fr/media/dossier/voltaire.htm ; www.ac-aix-marseille.fr/public/jsp/site/Portal.jsp?page_id=217 ; <http://fourierlangues.fr/allemand/index.php/feed/rss2> ; www.ac-bordeaux.fr/europe-et-international/etudes-formation-et-emploi-a-l-etranger/etudier-a-l-etranger.html ; etc.

le marché de l'emploi étant donnée la demande toujours croissante des entreprises qui recherchent des personnels maîtrisant l'allemand. »¹. Ce programme doit également permettre à l'adolescent de « s'ouvrir à l'Europe et au monde en général »² et « d'acquérir les compétences indispensables pour communiquer, pour vivre, pour évoluer dans l'espace européen, mais aussi pour aborder l'international. ». Enfin, il est précisé qu'« en participant au programme Voltaire, les jeunes doivent être prêts à découvrir un nouvel environnement, et faire preuve d'une certaine faculté d'adaptation à une vie différente de la leur. En effet, une forte motivation est essentielle pour assurer la pleine réussite de leur séjour. »³. La finalité de ce programme est directement politique puisque, comme le précisent ses commanditaires, il s'agit « d'approfondir les connaissances linguistiques et culturelles que ces élèves peuvent avoir de leur premier partenaire économique et politique. A moyen terme, il s'agit de construire un réseau de décideurs en France et en Allemagne qui ont été imprégnés à vie par et pour la relation franco-allemande. »⁴. Par contre nous constatons que le taux de participation des élèves brillants, future élite dirigeante, est relativement faible.⁵ De fait ces derniers (surtout lorsqu'ils sont français) n'ont pas de « temps à perdre » à l'étranger et sont tout tournés vers l'obtention du baccalauréat avec la meilleure mention possible.⁶

Pour participer à ce programme, les élèves doivent déposer un dossier de candidature⁷ auprès de l'OFAJ. Ensuite le chef d'établissement, avec la coopération du professeur d'allemand et de l'équipe pédagogique, émet un avis avant de l'envoyer au recteur d'académie. Lorsque le lycée a autorisé l'élève à participer au programme Voltaire, il n'y a dans les faits que peu de sélection du côté français, tandis qu'une sélection a lieu en Allemagne où un nombre plus important de dossiers sont déposés. Théoriquement les adolescents ayant la double nationalité (française et allemande) ou ayant vécu en Allemagne ne sont pas admis au programme Voltaire. Mais nous constatons parmi les participants plusieurs adolescents ayant la double

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ Reuter, C., Parazza S., « Echanges scolaires : Le programme "Voltaire" », *Allemagne d'aujourd'hui*, n°162, 2002, p. 236.

⁵ Brougère, G., Colin, L., « L'expérience d'immersion en Allemagne », in G. Brougère, L. Colin, H. Merckens, K. Kaufmann, H. Nicklas, M. Perrefort, V. Saupe, *L'immersion dans la culture et la langue de l'autre, Texte de travail n° 23*, OFAJ, 2006, p. 28.

⁶ Colin, L., Brougère, G., « Des lycéens français en Allemagne : les effets de l'immersion », *Construire l'identité européenne. Altérité, éducation, échanges*, Communication lors du colloque de l'Adece, Conseil de l'Europe, 2003.

⁷ Celui-ci comprend les documents suivants : une fiche de candidature signée par ses parents, une lettre de motivation incluant une description de sa vie quotidienne, l'appréciation du conseil de classe et du professeur d'allemand ainsi que la copie de ses derniers bulletins scolaires et l'avis du proviseur. Enfin, l'adolescent doit également fournir un dossier présentant son cadre de vie à son correspondant.

nationalité, dont certains avec une très bonne pratique de la langue étrangère. Les élèves bénéficient d'un défraiement du transport ainsi que d'une bourse de 500 euros¹ qu'ils perçoivent à la fin du séjour dans le pays étranger, lors de la remise à l'OFAJ de leur rapport en langue étrangère rendant compte de leur immersion. Ce financement est assuré par l'OFAJ avec l'aide de mécénat d'entreprises et de particuliers ; pour l'année 2004-2005, les bourses attribuées aux participants ainsi que le défraiement du transport est assuré à 80% par l'OFAJ et à 20% par des financements privés.²

II. OBJET DE RECHERCHE ET POSITIONNEMENT EPISTEMOLOGIQUE DE L'INFORMATEUR

1. Questions de recherche

Notre travail consiste en une comparaison des expériences scolaires française et allemande à l'aide d'un dispositif interculturel qui servira de révélateur. La situation comparative est particulière puisque ce sont les adolescents eux-mêmes qui comparent deux expériences sociales (nous développons la dimension comparatiste de notre recherche dans le chapitre 6). De plus, nous « mettons ensemble » des traditions éducatives différentes (avec leurs univers conceptuels et théoriques). Notre objet de recherche est l'expérience scolaire, analysée dans une situation comparative, et il est issu de la spécificité de cette situation. Cette recherche est délimitée par un cadre très précis, le programme Voltaire, elle n'existe qu'à l'intérieur de ce contexte.

Notre démarche ne repose pas sur la validation ou l'invalidation d'hypothèses construites *a priori*. Par contre des questions de recherche ont émergé au cours de l'avancée de notre travail théorique, comme lors du recueil et de l'analyse des données.³ Nous pouvons formuler quelques unes des questions de recherche qui ont orienté notre travail :

1. Quelles sont les expériences scolaires des lycéens français et les expériences scolaires des élèves allemands ? Les expériences scolaires française et allemande sont-elles différentes ?

¹ Cette bourse est officiellement attribuée aux adolescents pour des dépenses culturelles et non pour la vie quotidienne (repas, transports), même si cela n'est pas toujours respecté.

² Données communiquées par le BBI.

³ Notre travail s'apparente à la façon dont Bautier et Rochex ont construit leur recherche, dans *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, *op. cit.*, p. 101.

Comment les adolescents sont-ils marqués par leur expérience ? Qu'est-ce que les comparaisons des expériences des Français et des expériences des Allemands apportent, questionnent, mettent en évidence ? Quels types d'individus sont produits par quelles expériences scolaires ?

2. La confrontation de ces deux expériences scolaires comme des deux traditions éducatives est-elle source de nouvelles connaissances sur les expériences scolaires de ces deux pays ? Permet-elle un enrichissement de la notion d'expérience scolaire ? Permet-elle la mise en évidence de caractéristiques culturelles du concept d'expérience scolaire ?

3. Quelle est la pertinence de la démarche et de la méthode proposées dans le cadre de ce travail ? Les situations interculturelles peuvent-elles être investies comme des révélateurs intéressants des faits sociaux ? Quelle pertinence pour la recherche en sciences sociales d'utiliser la comparaison des acteurs de deux expériences sociales ?

4. Qu'est-ce que la comparaison des expériences scolaires de deux pays apporte comme éléments nouveaux de compréhension des systèmes scolaires ?

2. Discours et expérience

A la suite des recherches de Dubet, nous avons étudié objectivement la subjectivité des lycéens – à partir d'une situation comparative – et nous nous sommes intéressés au travail que réalisent les acteurs « pour tenir ensemble ce qui peut être dissocié »¹. Afin de répondre à ces questions de recherche, nous avons fait le choix de nous appuyer presque uniquement sur des entretiens. Le dialogue avec un enquêteur qui questionne et interpelle l'acteur, parce qu'il stimule leur réflexivité, est selon nous le moyen le plus efficace d'analyse de notre objet de recherche.

C'est par le discours que nous aurons accès à l'expérience. Ce rapport entre l'expérience et le discours sur l'expérience est une question importante et complexe. C'est la réflexivité – qui fait partie intégrante de l'expérience² – au sein du discours qui nous permet d'avoir une fenêtre sur l'expérience scolaire. La réflexivité des adolescents est à la fois l'outil principal nous permettant d'avoir accès à notre objet de recherche, et ce sur quoi nous travaillons (comme elle fait partie de l'expérience) : elle est outil et objet.

¹ Dubet, F., *Les lycéens*, op. cit., p. 17.

² Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, op. cit.

Nos données nous permettent d'avoir des discours à différents moments sur l'expérience et nous constatons que les discours des adolescents après l'immersion sont légèrement différents, c'est-à-dire que le discours n'est pas le même lorsqu'on est à distance de son expérience. La temporalité du discours est donc une donnée importante dans l'analyse de l'expérience. De plus, nous avons, dans l'analyse de l'expérience, affaire à quatre discours renvoyant à quatre postures différentes : le discours sur l'expérience scolaire de l'élève dans sa culture d'origine, le discours sur l'expérience scolaire dans la culture étrangère, et cela du point de vue du Français et du point de vue de l'Allemand. Nous aurons donc différents niveaux dans l'analyse de l'expérience scolaire qui sont temporalisés. Par ailleurs l'expérience des adolescents de leur propre culture est indissociable de leur expérience de la culture de l'autre.

3. Une sociologie compréhensive

Durant l'ensemble de cette recherche nous nous situons du point de vue de l'adolescent qui tente de donner du sens à son expérience, de comprendre, d'analyser ses actions¹. La démarche de sociologie compréhensive – dont Weber est le précurseur² – adoptée par plusieurs sociologues tels que Rayou³, Dubet⁴, Kaufmann⁵ ou Ramos⁶ nous semble être la meilleure manière d'appréhender la façon dont les adolescents se constituent comme sujets de leur existence. Cette sociologie compréhensive est une sociologie de la subjectivation et le seul accès que nous aurons à la subjectivité des adolescents – seul matériau dont nous disposons⁷ – est l'auto-énonciation. La démarche compréhensive, qui suppose de « chercher à comprendre la logique qui sous-tend l'activité de l'élève »⁸, nous semble être la plus

¹ Ramos, E., *Rester enfant, devenir adulte*, Paris, L'Harmattan, 2002.

² Thevenot, L., *L'action au pluriel*, Paris, La découverte, 2006, p. 230.

³ Rayou, P., *La cité des lycéens*, op. cit. ; Rayou, P., *La « dissert de philo », sociologie d'une épreuve scolaire*, op. cit. ; Rayou, P., *La grande école, approche sociologique des compétences enfantines*, op. cit. (liste non exhaustive).

⁴ Dubet, F., *La galère : jeunes en survie*, op. cit. ; Dubet, F., *Les lycéens*, op. cit. ; Dubet, F., Martuccelli, D., « Sociologie de l'expérience scolaire », op. cit. ; Dubet, F., Martuccelli, D., *A l'école ! Sociologie de l'expérience scolaire*, op. cit. ; Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, op. cit. (liste non exhaustive).

⁵ Kaufmann, J.-C., *La trame conjugale, analyse du couple par son linge*, Paris, Nathan, 1992 ; Kaufmann, J.-C., *Corps de femmes, regards d'hommes*, Paris, Nathan, 1995 ; Kaufmann, J.-C., *La femme seule et le Prince charmant. Enquête sur la vie en solo*, Paris, Nathan, 1999 ; Kaufmann, J.-C., *Casseroles, amour et crises. Ce que cuisiner veut dire*, Paris, Armand Colin, 2005 (liste non exhaustive).

⁶ Ramos, E., *Rester enfant, devenir adulte*, op. cit.

⁷ Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, op. cit.

⁸ Bautier, E., Rochex, J.-Y., *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, op. cit., p. 101.

pertinente pour saisir les dimensions paradoxales et ambivalentes de la conduite de l'acteurs.¹ 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 ».² C'est ensuite au chercheur, dans un second moment, d'interpréter les données dans le but de proposer « une explication compréhensive du social »³.

Comme Delalande, nous tenterons de nous libérer de « l'adultocentrisme » pour nous centrer sur les lycéens et leur expérience⁴ et nous veillerons à ce que notre analyse de l'expérience des adolescents ne soit pas « une sociologie implicite de la vie adulte »⁵. La très forte réflexivité des adolescents a nourri nos analyses, comme le constate Rayou pour qui les adolescents proposent « des sortes de catégories émergentes (...) qui n'attendent plus du chercheur que d'être articulées à des conceptions plus englobantes relatives à la scolarisation et à la socialisation. »⁶ Notre travail consistera ici en partie en une « interprétation des microthéories »⁷ des adolescents rencontrés. Ainsi, choisir l'expérience comme objet de recherche nécessite de notre part d'appréhender les adolescents participant au programme Voltaire comme étant en partie capable de maîtriser leur rapport au monde de façon consciente. Sachant que « Les élèves ne sont pas des acteurs parce qu'ils choisissent, mais parce qu'ils peuvent expliciter les raisons de leurs choix et, surtout, de leurs non-choix. Bien sûr les individus ne deviennent pas sociologues, ils ne formalisent pas et n'universalisent pas les mécanismes qu'ils décrivent, cependant, pour peu que le sociologue leur propose ses propres théories, ils sont largement en mesure d'argumenter, d'opposer une expérience qui n'est pas seulement un morceau de vécu, mais une interprétation pouvant confirmer ou refuser les analyses du chercheur. »⁸.

¹ Alte, M., Fabre, M., Rayou, P., « Une fac à construire : sur quelques aspects paradoxaux de l'expérience universitaire », *Revue française de Pédagogie*, n°136, 2001.

² Kaufmann, J.-C., *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin, 2007, p. 26.

³ *Ibid.*, p. 26.

⁴ Delalande, J., *La cours de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2001.

⁵ Pugeault-Cicchelli, C., Cicchelli, V., Ragi, T., *Ce que nous savons des jeunes*, Paris, PUF, 2004, p. 221.

⁶ Rayou, P., *La cité des lycéens*, *op. cit.*, p. 33.

⁷ Brougère, G., Colin, L., Merckens, H., Kaufmann, K., Niélas, H., Perrefort, M., Saupé, V., « Introduction », in G. Brougère, L. Colin, H. Merckens, K. Kaufmann, H. Niélas, M. Perrefort, V. Saupé, *L'immersion dans la culture et la langue de l'autre*, *op. cit.*, p. 8.

⁸ Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, *op. cit.*, p. 238.

4. Discours de l'acteur et réalité

Nous nous situons du point de vue des élèves, sans nous demander si leurs propos sont légitimes, véridiques ou non, et acceptons leur point de vue et l'expérience qui est la leur. Nous savons combien le discours peut-être éloigné de la réalité et les « stratégies de crédibilisation de soi »¹ à l'œuvre dans le dialogue avec l'enquêteur. En revanche il nous semble qu'au moment où l'individu énonce son discours à l'enquêteur est présente une certaine forme de vérité : la vérité de l'acteur en cet instant, dans cette situation d'interaction : « ce qui est dit est attesté par le seul fait d'être dit. »². D'une certaine façon, peu nous importe que cette vérité consiste ou non en le reflet « objectif » de la réalité. Nous ne nous inscrivons pas dans une conception où la réalité existe « comme un donné »³ où la représentation est « perçue comme un reflet (plus ou moins pâle et déformé) de cette réalité ».⁴ Nous pensons en revanche que la réalité est socialement construite⁵ et la représentation « n'est pas un simple reflet, elle est un moment crucial dans le processus dialectique de construction de la réalité. Celui où la perception du social transite par les consciences individuelles, où ce social est trié, malaxé, pour déterminer des comportements parmi des milliers de possibles, c'est-à-dire pour choisir ce qui va être concrétisé et s'inscrire à son tour dans le social. Le subjectif ne s'oppose pas à l'objectif, au réel, il est un moment dans la construction de la réalité, le seul où l'individu ait une marge d'invention, moment marqué par la nécessité de la sélection et l'obsession de l'unité. ».⁶ Nous avons systématiquement tenté d'entrer dans l'univers de l'enquêteur que nous considérons « comme un concentré du monde social : il a en lui, structurée de façon particulière, toute la société de son époque. ».⁷ En même temps nous écoutons le discours des adolescents comme des individus réflexifs, connaissant des choses sur eux-mêmes. Nous considérons les acteurs comme à même de dire une vérité sur eux-mêmes et il nous semble que leur discours n'est pas sans lien avec la réalité. En effet, dans la vie quotidienne, les acteurs ne cessent de se livrer à des critiques qu'ils doivent justifier.⁸ « L'opposition entre la réalité et l'illusion, l'idée selon laquelle les acteurs sont dominés par leurs illusions et la conception d'un ordre social reposant sur une illusion entretenue, sont

¹ Micheli, R., « Stratégies de crédibilisation de soi dans le discours parlementaire », *A contrario*, Vol. 5, n°1, 2007, p. 67.

² Guilhaumou, J., « La connexion empirique entre la réalité et le discours. Sieyès et l'ordre de la langue », *Marges linguistiques*, n°1, 2001, www.marges-linguistiques.com.

³ Kaufmann, J.-C., *L'entretien compréhensif*, op. cit., p. 58.

⁴ *Ibid.*, p. 58.

⁵ Berger, P., Luckmann, T., *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 2006.

⁶ Kaufmann, J.-C., *L'entretien compréhensif*, op. cit., p. 58-59.

⁷ *Ibid.*, p. 58.

⁸ Boltanski, L., Thévenot, L., *De la justification, Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991.

centrales dans l'architecture de la sociologie telle qu'elle s'est constituée au XIX^{ème} siècle, où elles occupent une place aussi éminente que dans la psychologie freudienne. »¹. Cette conception irriguera les analyses sociologiques jusque dans les années 1980.

Par ailleurs, les points de convergence entre les discours des différents adolescents, les tics de langage partagés, ou les mêmes structures grammaticales seront des indices d'un aspect de la réalité partagée par plusieurs, sans négliger non plus des éléments du discours qui pourraient être moins fréquents mais particulièrement signifiants ou à forte valeur symbolique. C'est-à-dire que nous travaillons sur des représentations dont nous supposons qu'elles ne sont pas complètement sans rapport avec la réalité (dans la mesure où sont présentes de très fortes similitudes dans les discours des adolescents entre eux).

Nous appréhendons les acteurs comme étant à même de dire quelque chose de la réalité dans une posture de « sociologue ». Nous n'adoptons pas une posture à travers laquelle nous connaîtrions mieux l'expérience des acteurs qu'eux-mêmes, ce qui ne nous empêchera pas de nous livrer à une analyse des discours des adolescents.² En outre, nous estimons que l'objectivité n'est pas une « réalité détachée »³ et le « discours scientifique n'est pas vrai et objectif parce qu'il serait la réflexion adéquate d'une telle réalité ».⁴

III. RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES

1. Entretiens

a. Passation des entretiens

Entretiens effectués

Dans l'analyse de notre objet de recherche nous exploitons plusieurs matériaux, même si cette étude est principalement le produit d'entretiens avec les lycéens. En raison de l'ambivalence et de la complexité du discours des adolescents et des relations de tension entre les différentes logiques de l'action qui constituent leur expérience, il était important de nous engager dans un travail empirique d'envergure afin d'appréhender l'expérience scolaire avec le plus de finesse

¹ Boltanski, L., « Sociologie critique et sociologie de la critique », *Politix*, Vol. 3, n°10, 1990, p.126.

² Becker, H. S., *Les ficelles du métier*, tr. fr., Paris, La Découverte, 2002, p. 164-168.

³ Reid, J., « Objectivité et discours chez Hegel », *Philosophiques*, 28/2, 2001, p. 351.

⁴ *Ibid.*, p. 351.

d'analyse possible. Les données principales sont les discours des adolescents français et allemands dans leur langue maternelle recueillis lors d'entretiens semi-directifs d'une durée moyenne de 60 minutes variant entre 20 minutes et 1h40 auprès de 105 adolescents lors de 127 entretiens (certains ont été rencontrés plusieurs fois). Ce sont principalement des raisons contextuelles (reprise des cours, oubli de l'horaire de l'entretien par l'adolescent, etc.) qui sont à l'origine des entretiens de courte durée (30 minutes) ; de nombreuses interviews auraient pu se poursuivre plus longuement mais ne l'ont pas été à notre regret. Les entretiens en allemand ont duré sensiblement moins longtemps, vraisemblablement en raison de notre moins grande aisance qu'en Français. Nous avons rencontré les adolescents participants à deux cohortes du programme Voltaire qui se répartissent de la façon suivante :

	Français			Allemands			Ensemble
	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total	Total
Cohorte 2002-2003	11	4	15	9	7	16	31
Cohorte 2004-2005	31	11	42	26	6	32	74
Ensemble	42	15	57	35	13	48	105

Répartition par sexe, nationalité et cohorte des personnes interrogées

Ainsi, sur les 105 adolescents interrogés :

- 31 étaient issus de la 1^e cohorte et 74 de la 3^e cohorte (soit 70 %),
- 77 étaient des filles (soit 73 %)¹.

Les 31 premiers entretiens réalisés avec la 1^{ère} cohorte dans le cadre de notre DEA ont été faits en France : les adolescents français ont été interrogés après le séjour en Allemagne, tandis que les adolescents allemands ont été interrogés durant leur séjour en France.

Les 96 autres entretiens réalisés avec la 3^{ème} cohorte sont répartis de la façon suivante :

- 30 entretiens avec des Français en Allemagne durant leur immersion ;
- 16 entretiens avec des Allemands en Allemagne lorsqu'ils recevaient leur correspondant ;

¹ Nous avons choisi d'employer le masculin pour parler de la population des adolescentes et adolescents, alors qu'il s'agit d'une population majoritairement féminine, parce que l'écriture consistant à utiliser le féminin ou la forme « adolescent-e-s » aurait alourdi la rédaction.

- 25 entretiens avec des Français en France suite à leur immersion lorsqu'ils recevaient leur correspondant ;
- 22 entretiens avec des Allemands en France durant leur immersion ;
- 3 entretiens avec des Allemands en Allemagne suite à leur immersion, à la fin de l'échange.

Contexte de réalisation des entretiens

Nous avons interrogé en France des adolescents rencontrés en Allemagne ainsi que d'autres adolescents non rencontrés en Allemagne pour des raisons d'accès au terrain : nous profitons de la présence d'autres adolescents dans le même lycée qu'un adolescent rencontré en Allemagne pour réaliser également des entretiens avec eux. Nous avons aussi profité de notre présence en région parisienne pour rencontrer des adolescents participant au programme Voltaire de la région parisienne que nous n'avions pas pu rencontrer en Allemagne dans la mesure où ils étaient ni en Westfalie, ni à Berlin, ni dans le Brandenburg, régions dans lesquelles nous sommes allés lors de l'immersion des français en Allemagne. De ce fait, nous avons rencontré des adolescents en provenance de presque toutes les régions d'Allemagne et de France.

L'accès au terrain s'est fait en deux temps : un premier contact a eu lieu par téléphone avec le lycée ou l'adolescent lui-même, puis nous sommes allés dans les différents lycées pour réaliser les entretiens individuels. Nous nous sommes présenté en tant que doctorant en sciences de l'éducation à Paris 13 (pour les entretiens réalisés en France) et à la *Freie Universität* (pour les entretiens réalisés en Allemagne) en lien avec l'OFAJ. Certains responsables administratifs des lycées ont été très coopérants et nous ont proposé d'organiser des entretiens avec les élèves avant même que nous ne soyons allés sur le site. D'autres, en revanche, ont nécessité de notre part de nombreux appels auprès de diverses personnes (secrétaire, secrétaire de direction, professeur d'allemand, proviseur adjoint) ainsi qu'un fax de la part de l'université de Paris 13 (ou Paris 8 lors du DEA) afin d'obtenir l'autorisation de faire passer les entretiens. Seul un proviseur s'est opposé à notre venue. Puis nous sommes allés rencontrer les élèves et nous leur avons proposé des entretiens individuels ; aucun élève n'a présenté de résistance. Sur recommandation des proviseurs, la quasi totalité des entretiens a eu lieu durant les temps libres des élèves dans une salle du lycée libérée à cet effet, seuls quelques entretiens avec des élèves allemands ont eu lieu pendant une de leurs heures de

cours d'allemand. Un bureau ayant été mis à notre disposition à la *Freie Universität* à Berlin, nous avons rencontré les adolescents allemands et français de Berlin et de Brandenburg au sein de l'université.

Lors de la passation des entretiens, nous nous sommes présenté comme doctorant en sciences de l'éducation réalisant une recherche sur le programme Voltaire. Nous nous sommes volontairement présenté comme étudiant afin de créer le minimum de barrières possibles avec les adolescents rencontrés. Il semblerait que notre jeune âge ait été un facteur favorisant le dialogue. De la même façon, durant la passation des entretiens, nous avons spontanément tutoyé nos interlocuteurs. Quelques rares adolescents nous ont directement tutoyé en retour ; plus nombreux sont ceux qui, au cours de l'entretien nous ont tutoyé de façon involontaire (emportés par leur discours en faisant comme s'ils s'adressaient à un pair), nous avons alors encouragé leur prise d'initiative. Chacun des participants s'est porté volontaire et les entretiens ont été rendus anonymes. Nous avons également demandé aux adolescents s'ils acceptaient que nous enregistrions l'entretien ; personne n'a refusé.

Les entretiens réalisés en France dans le cadre de notre DEA ont été effectués durant les mois de décembre 2002 et janvier 2003 ; les entretiens réalisés pour notre doctorat ont eu lieu entre les mois d'avril et juin 2004 en Allemagne, puis entre les mois de décembre 2004 et janvier 2005 en France. Nous avons ensuite effectué trois entretiens avec des Allemands en Allemagne, un an après leur retour, en janvier 2006.

Grille d'entretien

Nous avons fait le choix d'entretiens semi-directifs, alternative entre la non-directivité, favorisant l'authenticité des discours, et la directivité produisant des réponses précises¹. L'entretien semi-directif consiste en la libre expression du sujet, tout en suivant une grille d'entretien dans laquelle sont répertoriés les thèmes que nous souhaitons aborder.² Ce choix évite la perte d'information d'un questionnaire et l'excès d'informations désordonnées d'un entretien libre. Il facilite l'analyse en rendant aisée la mise en relation des réponses de différents sujets³. Nous avons tenté d'instaurer l'espace d'entretien comme un espace « clinique » (mais non thérapeutique) où l'adolescent opère un véritable travail, où il n'est pas

¹ Giust, A. C., « Entretien », in J. Barus-Michel, A. Enriquez, A. Lévy, (sous la dir.), *Vocabulaire de psychosociologie*, Ramonville Saint-Agne, Erès, 2002, p. 343.

² Cette grille d'entretien figure en annexe : Annexe 3 : grille d'entretien.

³ Blanchet, A., Gotman, A., *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan, 2000.

seulement en situation d'avoir à répondre aux questions d'un « enquêteur », mais où il puisse faire siennes les questions du chercheur pour entrer en dialogue avec lui-même. C'est pourquoi nous n'avons pas enfermé la dynamique de l'entretien derrière une grille de questions.¹

En situation d'interaction, jamais la grille d'entretien n'a été pour nous « un enfermement symbolique de l'enquêté »², ou un canevas dans lequel nous nous serions laissé enfermer car il s'est avéré pertinent durant la passation des entretiens de quitter régulièrement notre grille thématique, une fois l'entretien commencé, pour nous centrer sur la parole des adolescents (certains avaient besoin de parler d'une chose en particulier comme un conflit rencontré avec un enseignant, la famille d'accueil ou le correspondant). Nous avons pris quelques notes durant les entretiens afin de rebondir sur l'un ou l'autre point abordé. Nous avons tenté d'accompagner l'enquêté dans sa pensée, d'être « au plus près » de son discours en évitant de poser « nos questions », qui auraient pu le couper dans sa pensée. Finalement, nous pouvons dire que les entretiens réalisés se situent entre des entretiens non directifs et semi-directifs, oscillant régulièrement entre ces deux pôles.

Nous avons généralement commencé l'entretien par la question « Est-ce que tu pourrais me raconter ton expérience en Allemagne ? » (ou « Est-ce que tu pourrais me raconter ton expérience en France ? ») ou « Comment s'est passée ton expérience ? ». Nous avons généralement abordé les thématiques suivantes : la vie durant l'immersion, la famille du correspondant et la famille d'accueil, les relations (dont la relation avec le correspondant), les projets d'avenir et l'école. Ce dernier thème était fréquemment le plus abordé.

Avec quelques rares adolescents, nous avons été confronté à la difficulté de les amener à parler de leur expérience : certains d'entre eux avaient une attitude défensive, « restaient en surface » ; d'autres faisaient preuve de peu d'enthousiasme et attendaient que nous leur posions une série de questions et non que nous échangions sur leur expérience. En cas de conflit avec son correspondant, le moment de l'entretien a parfois été investi par l'adolescent comme un moment de justification personnelle vis-à-vis de l'enquêteur.

Pour plusieurs adolescents, le moment de l'entretien a été important, certains avaient « besoin » de parler de leur expérience d'immersion, des difficultés surmontées parfois seuls, loin de leur famille, ainsi que de leurs observations concernant le système scolaire étranger. Certains d'entre eux désiraient être entendus quant aux qualités exceptionnelles dont il faut

¹ Rochex, J.-Y., *Le sens de l'expérience scolaire*, op. cit.

² Lahire, B., *Portraits sociologiques*, Paris, Nathan, 2002, p. 33.

être pourvu pour vivre ce type d'expérience, ils attendaient de notre part que nous les entendions dans leur expérience d'autonomie et que nous les reconnaissons comme des personnes fortes, capables de quitter leur famille pendant six mois.

L'entretien de recherche joue également un rôle non négligeable dans la production des données : devant la richesse, l'ambivalence et la difficulté de l'expérience de ces adolescents¹, les entretiens permettent aux adolescents de « mesurer la complexité de la situation qu'ils vivent »², à laquelle ils ne sont pas préparés et qui n'est pas prise en considération par leur lycée.

b. Catégorisation des entretiens à l'aide du logiciel Hyperresearch

Une fois les entretiens réalisés, ils ont tous été transcrits dans leur intégralité. Afin d'avoir la plus grande finesse d'analyse possible, nous avons demandé à une Allemande de transcrire dans leur langue les 41 entretiens allemands effectués dans le cadre de notre doctorat, dans le but d'effectuer l'analyse sur le discours original, non traduit. En revanche, nous avons traduit directement en français lors de la transcription les 15 entretiens réalisés avec des Allemands pour notre DEA (ce qui était plus simple pour nous que de les transcrire en allemand) et leur analyse a été effectuée en français.³ Au total, ce sont 1300 pages d'entretien (caractère 12 en *Times*, interligne 1 !) qui ont été transcrites puis analysées de façon systématique.

Nous avons ensuite lu de façon approfondie une vingtaine d'entretiens afin de dégager des thématiques redondantes permettant de catégoriser l'ensemble des entretiens. Nous avons ainsi construit 119 catégories⁴ fines ayant trait à l'expérience scolaire ou aux activités extrascolaires (structurées par le temps de l'école) et 26 catégories plus grossières ayant trait à la relation entre les correspondants, à la relation de l'adolescent avec sa famille ou sa famille d'accueil, à l'expérience interculturelle, à l'apprentissage de la langue... L'intégralité du discours a été découpée selon les catégories thématiques et entrée dans le logiciel d'aide à l'analyse qualitative *Hyperresearch*.

¹ Brougère, G., « Le retour : les jeunes Français reçoivent les Allemands », in G. Brougère, L. Colin, H. Merkens, K. Kaufmann, H. Nicklas, M. Perrefort, V. Saupe, *L'immersion dans la culture et la langue de l'autre*, *op. cit.*, pp. 81-93.

² *Ibid.*, p. 79.

³ Lorsque les adolescents utilisaient des expressions spécifiques, nous avons tenté de le préciser en allemand entre parenthèses. De plus, les mots étrangers dans le discours des adolescents ont été mis entre guillemets. Par exemple : lorsqu'un adolescent allemand disait : « les français sind sehr lustig », nous avons transcrit « “les français” sont très marrants ».

⁴ Ces catégories figurent en annexe : Annexe 2 : catégories d'analyse.

Ce logiciel, relativement simple d'accès, permet à l'utilisateur de sélectionner comme il le souhaite une partie du discours (qu'il peut catégoriser plusieurs fois) à laquelle il attribue une catégorie qu'il a lui-même paramétrée au préalable. Lorsque l'ensemble des données est saisi, l'utilisateur peut ensuite effectuer les demandes de son choix en croisant les cas sur lesquels il souhaite que s'effectue le traitement ainsi que les catégories demandées. Il est par exemple possible de demander un traitement sur l'ensemble des cas ou uniquement les cas français ou allemands ou les cas français en situation d'immersion ou d'accueil du correspondant... Puis l'utilisateur choisit les catégories sur lesquelles il souhaite que s'effectue le tri : il peut par exemple demander à ne voir qu'une catégorie comme « la proximité dans la relation à l'enseignant » ou plusieurs catégories. L'aide du logiciel s'arrête ici et c'est ensuite au chercheur d'analyser les discours. Ce logiciel, qui ne produit absolument aucune analyse quantitative, a pour grand intérêt qu'il est possible à tout moment, et très simplement, de recontextualiser le discours afin d'éviter les erreurs d'analyse en raison d'une mauvaise compréhension due à une décontextualisation des propos du sujet interrogé. Les données ont donc été analysées à partir d'une analyse thématique qui n'a pas consisté en une décontextualisation des propos des acteurs.¹ Bien que nous ayons cherché une cohérence entre les différents entretiens, nous n'avons pas ignoré la cohérence au sein d'un même entretien.

Les entretiens réalisés à partir de la première cohorte ont également été découpés selon des catégories d'analyse mais n'ont pas été paramétrés dans le logiciel *Hyperresearch*, ils ont été catégorisés sous *Word*, sans l'aide d'un logiciel spécialisé. Ils ont fait l'objet d'une première analyse dans le cadre de notre DEA, puis nous avons ensuite repris des citations que nous avons utilisées comme illustration dans ce travail.

c. Restitution des données

Notre démarche d'analyse des données est proche de celle de l'ethnologue qui rend compte de ses observations : nous privilégions la description, même si nous nous démarquons de la méthode ethnographique « en accordant aux pratiques langagières un statut privilégié et une position épistémologique éminente. L'observation directe, le compte rendu par l'ethnologue de “ce qu'il voit” sont remplacés par l'enregistrement de “ce qu'il entend” et par le compte rendu des paroles échangées dans les scènes considérées comme des cours d'action ».² Notre

¹ Demazière, D., Dubar, C., *Analyser les entretiens biographiques*, Laval, Presses de l'université Laval, 2004, p. 19.

² *Ibid.*, p.26.

posture dans l'analyse des entretiens est en partie « restitutive »¹, nous laissons une place conséquente à la parole des acteurs qui consiste en un élément essentiel de notre travail sociologique. Notre rôle consistera également à dégager du sens des discours, où le « langage prend forme »² : « c'est dans et par le langage que le social “prend forme” et c'est par la parole que les sujets humains (les Moi qui sont aussi des Je) se socialisent en s'appropriant ses formes »³. Nous avons effectué des choix dans la présentation des données et les entretiens ont été investis de différentes façons au cours de la rédaction. Les citations servent parfois de synthèse de ce qui est dit pour une thématique, et parfois nous nous appuyons sur le discours d'adolescents qui analysent une situation et l'explicitent mieux que nous ne pourrions le faire. Certaines citations servent d'illustration, tandis que d'autres nourrissent l'analyse sociologique.⁴

Si certains entretiens sont plus fréquemment cités que d'autres, c'est parce que des adolescents ont une acuité d'analyse plus importante. En effet, la réflexivité dont les adolescents rencontrés sont capables est très hétérogène et nous nous sommes particulièrement appuyés sur les adolescents très réflexifs qui nous ont livré des éléments d'analyse intéressants (par ailleurs, certains adolescents, particulièrement intéressés par l'entretien, nous ont « montré » leur capacité d'analyse, et nous pouvons supposer que d'autres, parce qu'ils étaient moins intéressés par l'entretien ou la thématique, se sont volontairement montrés peu réflexifs).

Nous avons choisi de citer abondamment les adolescents pour ne pas être trop rapidement dans une analyse qui ne prendrait pas en considération la subjectivité des acteurs, qui sont également capables d'adopter une posture d'analyste, ou de comparatiste.

¹ *Ibid.*, p.24.

² *Ibid.*, p.37.

³ *Ibid.*, p.38.

⁴ Afin de faciliter la lecture, les extraits d'entretiens avec les Allemands sont présentés en français dans le corps du texte, mais la version allemande figure en note de bas de page, excepté pour les 15 entretiens allemands réalisés dans le cadre de notre DEA qui ont été traduits directement en Français lors de la transcription. Dans le cadre de ces entretiens, nous mentionnons après le prénom (fictif) de l'adolescent le code suivant : « A, 1^{ère} cohorte », signifiant qu'il s'agit d'un entretien réalisé en allemand avec la première cohorte de participants au programme Voltaire, rencontrés dans le cadre de notre DEA. Après chaque prénom, figure la lettre « A » ou « F » en fonction de la nationalité, allemande ou française, de l'adolescent rencontré (par souci de simplification de lecture, lorsqu'il y a quelques occurrences du même prénom au sein d'un paragraphe, nous n'indiquons pas systématiquement la lettre « A » ou « F »). Également par souci de simplification de lecture, nous ne mentionnons le moment de réalisation de l'entretien (durant l'immersion ou une fois rentré dans son pays) que lorsque cela a une incidence sur l'analyse.

Enfin, dans notre analyse, nous avons également décidé de ne pas lisser les discours mais de mettre en évidence les contradictions des acteurs et leurs ambivalences¹, éléments clés d'analyse de l'expérience sociale.

2. Les questionnaires et leur traitement

Des questionnaires ont été réalisés par une équipe de recherche franco-allemande travaillant pour l'OFAJ au suivi scientifique du programme Voltaire à laquelle appartiennent Gilles Brougère et Lucette Colin, deux chercheurs de notre laboratoire, EXPERICE. Alors que nous avons produit les données qualitatives, ce n'est pas nous qui avons produit les données quantitatives. Ces questionnaires (qui comportent également quelques questions ouvertes), ont été réalisés auprès des élèves français et allemands comme de leurs enseignants des cohortes 2002-2003, 2003-2004 et 2004-2005. Les résultats des questionnaires des cohortes ont été enregistrés dans le logiciel d'analyse statistique SPSS. Ces données quantitatives permettent de situer le cadre de l'expérience scolaire (qui sera analysée en tant que telle à partir des données qualitatives).

Nous avons pu bénéficier des résultats bruts des questionnaires de ces trois cohortes à destination des adolescents durant leur immersion (en Allemagne pour les Français et en France pour les Allemands), et suite à l'immersion (en France pour les Français et en Allemagne pour les Allemands), ainsi que des questionnaires réalisés avec les parents, une fois leur enfant rentré. Ces données permettent de présenter quelques caractéristiques statistiques de la population des adolescents participant au programme Voltaire. Les statistiques que nous présenterons portent principalement sur la troisième cohorte², c'est-à-dire la cohorte sur laquelle nous avons réalisé les entretiens durant notre doctorat. Lors de la présentation des données, nous préciserons systématiquement de quel questionnaire il s'agit.

Les questionnaires ont été envoyés par la Poste et les retours ont été excellents, manifestant l'intérêt des participants pour ce programme³, en 2004-2005 les retours ont été les suivants :

¹ Kaufmann, J.-C., *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand colin, 2007, pp. 97-101.

² Nous reprendrons quelques (rares) réponses à des questions qui n'ont pas été posées dans le questionnaire de la cohorte 2004-2005, mais dans celui de la cohorte 2002-2003 au questionnaire envoyé durant l'immersion aux Français. Lorsque nous le ferons, cela sera signalé. Ces données sont plus limitées que celles de la cohorte 2004-2005 car les résultats portent sur 89 adolescents français, un nombre plus restreint, parce que la cohorte ayant participé au programme Voltaire en 2002-2003 était plus réduite.

³ Merckens, H., Kaufmann, K., « Résultat de l'étude réalisée auprès des participants du programme Voltaire. Evaluation de la partie quantitative du questionnaire. », in G. Brougère, L. Colin, H. Merckens, K. Kaufmann, H. Nicklas, M. Perrefort, V. Saupe, *L'immersion dans la culture et la langue de l'autre*, op. cit., p. 35.

- 65,3% au questionnaire envoyé aux Français durant l’immersion (156 réponses) ;
- 63,6% au questionnaire envoyé aux Allemands durant l’immersion (152 réponses) ;
- 46,9% au questionnaire envoyé aux Français après l’immersion (112 réponses) ;
- 56,9 au questionnaire envoyé aux Allemands après l’immersion (136 réponses) ;
- 51,9% au questionnaire envoyé aux parents français (124 réponses) ;
- 60,7% au questionnaire envoyé aux parents allemands (145 réponses).

L’analyse statistique a porté sur l’ensemble de ces questionnaires.

3. Représentativité des deux échantillons

a. Représentativité de l’échantillon qualitatif

Nous avons connu quelques très rares défections de jeunes avec qui un entretien était prévu et qui n’ont finalement pas pu ou souhaité se présenter (seul un Allemand avec qui nous avions prévu un entretien en Allemagne après son immersion nous a dit explicitement, par l’intermédiaire de sa mère qui nous a appelés, que l’expérience avait été trop douloureuse pour lui et qu’il n’était pas prêt à en parler). D’une façon générale tous les adolescents ont manifesté un très grand intérêt pour l’entretien et la possibilité de parler de leur expérience. Même si nous n’avons pas rencontré les adolescents de façon purement aléatoire, le fait que nous rencontrions, en Allemagne comme en France, les adolescents de plusieurs régions, l’échantillon sur lequel porte l’analyse qualitative nous semble représentatif de l’ensemble des adolescents ayant participé au programme Voltaire en 2004-2005. Bien qu’il soit probable que nous l’aurions obtenue, nous n’avons pas cherché une telle représentativité du fait de notre choix d’une démarche qualitative, pour laquelle il importe de disposer d’un échantillon suffisamment varié¹ pour saisir le sens de l’expérience des adolescents.

¹ Ainsi, comme nous l’avons mentionné, les adolescents rencontrés proviennent de très nombreuses régions d’Allemagne et de France ; nous avons rencontré des adolescents provenant de différentes filières, des garçons et des filles...

b. Représentativité de l'échantillon quantitatif

Nous pouvons nous questionner sur le rapport entre l'échantillon sur lequel porte l'analyse quantitative et la population globale ayant participé au programme Voltaire en 2004-2005. *A priori* rien ne prouve que les personnes qui n'ont pas répondu aux questionnaires¹ aient les mêmes caractéristiques que la population dans son ensemble, nous ne pouvons donc pas assurer que cet échantillon soit strictement représentatif de la population.² En effet, l'échantillon dépend du choix de répondre ou non aux questionnaires envoyés par la poste, la validité des résultats statistiques ne concerne que les personnes ayant répondu à chacun des questionnaires.³

Il est possible que notre échantillon quantitatif ignore une très légère partie de la population qui aurait donné des résultats significativement différents. Mais nous pouvons admettre qu'il s'agit de réponses que l'on peut considérer comme reflétant l'ensemble de notre population, d'autant plus que les résultats des données statistiques sont conformes aux données qualitatives.

c. La question de la généralisation des résultats dans cette recherche

En revanche, nous pouvons dire que, dans le cadre de notre recherche, la question de la généralisation des résultats issus de l'analyse de l'échantillon n'est pas une question de première importance puisque ce n'est pas l'expérience du programme Voltaire qui nous intéresse (l'expérience d'immersion), mais l'expérience scolaire, un objet autre. En effet, si notre recherche portait sur le programme Voltaire (avec par exemple pour projet de catégoriser les jeunes qui participent au programme Voltaire) la question de la généralisation des résultats à l'ensemble de l'échantillon pourrait poser problème car il n'est pas impossible qu'une partie de la population nous échappe, par exemple celle qui a mal vécu l'expérience.

Par ailleurs, nous constatons que, d'une façon générale, les données de la cohorte 2004-2005 sont semblables à celles des cohortes précédentes et suivantes, malgré quelques légers effets

¹ C'est-à-dire les 35% de Français et 36% d'Allemands qui n'ont pas répondu au questionnaire durant l'immersion, les 53% de Français et les 43% d'Allemands qui n'ont pas répondu au questionnaire suite à leur immersion, et les 48% de parents français et les 39% de parents allemand qui n'ont pas répondu au questionnaire.

² En effet, seul un échantillon purement aléatoire peut être dit représentatif d'une population.

³ Quelques éléments donnent à penser que les questionnaires ont été bien remplis : les adolescents questionnés sont de bons élèves (qui font ce qu'on leur demande de faire – en tout cas cela est particulièrement vrai du côté français) et ils ont un réel désir de communiquer sur leur expérience.

d'actualité (comme par exemple l'importance qu'a eue l'étude PISA dans les dialogues des adolescents entre eux, visiblement légèrement plus conséquente pour la cohorte 2002-2003 que pour la cohorte 2004-2005 ; ou l'importance croissante des « grands frères » ou « grandes sœurs » ayant participé au programme Voltaire les années précédentes dans leur fratrie ; ou encore les recommandations ou avertissements des enseignants vis-à-vis de leurs élèves quant à la possibilité de participer au programme).

Si les élèves rencontrés ne sont pas strictement représentatifs de ceux qui ont participé au programme Voltaire et encore moins de l'ensemble des élèves français et allemands, ils nous intéressent en tant qu'ils sont porteurs d'une expérience scolaire plus réflexive du fait du séjour dans l'autre pays. Ce que nous recherchons, ce sont des informateurs capables de nous donner accès à l'expérience scolaire et aux logiques des systèmes sous-jacentes et non des élèves représentatifs. C'est donc en ce qu'ils ont vécu quelque chose de particulier, en ce qu'ils ne sont pas représentatifs de l'ensemble des lycéens, que les adolescents participant au programme Voltaire nous intéressent. Ils permettent d'avoir accès à ce que vivent les autres élèves qui ne sont pas en mesure de l'énoncer avec autant de réflexivité.

IV. CARACTERISTIQUES DE CES ADOLESCENTS

1. Quelques caractéristiques de l'échantillon¹

Nous pouvons présenter quelques caractéristiques de notre échantillon quantitatif. Les participants, dont 80% des Allemands et 77% des Français sont des filles, sont âgés de 15 à 17 ans, ils proviennent globalement de toute la France² et de toute l'Allemagne³, même si quelques régions sont largement surreprésentées. Les adolescents se destinent principalement à des filières littéraires : les élèves français de première littéraire sont surreprésentés par rapport aux élèves des filières économiques, scientifiques ou techniques (58% des participants

¹ Les statistiques de cette partie sont produites à partir du questionnaire réalisé durant l'immersion, à l'exception de l'une d'entre elle qui sera indiquée.

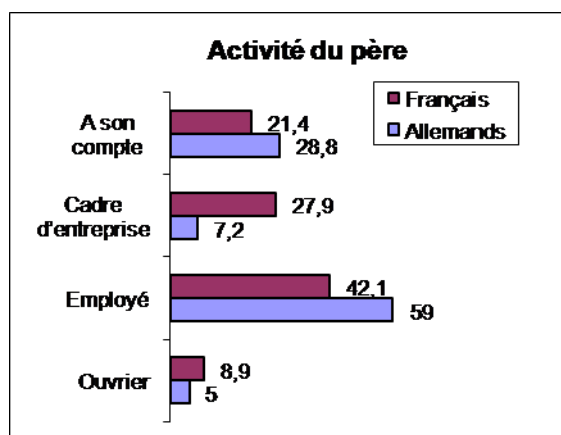
² Ces données nous ont été communiquées par le BBI : Amiens : 11, Besançon : 1 ; Bordeaux : 14 ; Caen : 6 ; Clermont-Ferrand : 16 ; Créteil : 11 ; Dijon : 6 ; Grenoble : 15 ; Lille : 14 ; Limoges : 3 ; Lyon : 2 ; Montpellier : 8 ; Nancy-Metz : 13 ; Nantes : 2 ; Nice : 1 ; Orléans-Tours : 13 ; Paris : 7 ; Poitiers : 11 ; Reims : 11 ; Rennes : 6 ; Rouen : 5 ; Strasbourg : 6 ; Toulouse : 6 ; Versailles : 32 ; Réunion : 12 ; Guadeloupe : 0 ; Martinique : 1.

³ Ces données nous ont été communiquées par le BBI : Baden-Württemberg : 7 ; Bayern : 6 ; Berlin : 21 ; Brandenburg : 12 ; Bremen : 5 ; Hamburg : 2 ; Hessen : 23 ; Mecklenburg-Vorpommern : 7 ; Niedersachsen : 25 ; Nordrhein-Westfalen : 66 ; Rheinland-Pfalz : 5 ; Saarland : 4 ; Sachsen : 22 ; Sachsen-Anhalt : 18 ; Schleswig-Holstein : 14 ; Thüringen : 7.

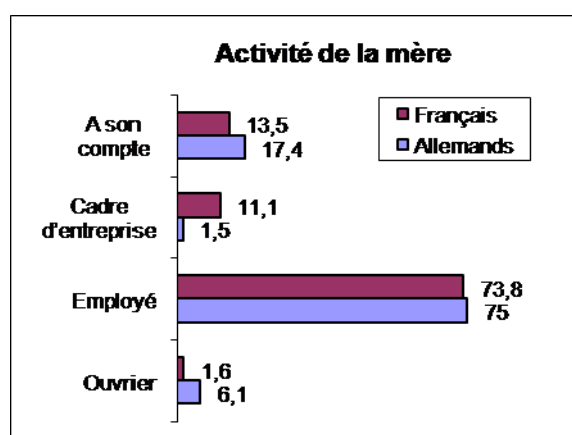
se destinent à une filière littéraire, 26% à une filière scientifique et 16% à d'autres filières)¹. De la même façon, les élèves allemands dont les *Schwerpunkte* (les matières principales) sont les langues sont également surreprésentés (60% d'entre eux, contre 27% des matières scientifiques).

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. La très grande majorité (95%) des Allemands sont scolarisés dans un *Gymnasium* et 5% dans une *Gesamtschule*.

Les enfants participant au programme Voltaire sont issus des classes moyennes (entre les classes moyennes inférieures et moyennes supérieures) comme nous le montrent quelques indicateurs : ils jouent d'un instrument de musique (44% de Français et 70% d'Allemands), ils ont déjà effectué un séjour à l'étranger ailleurs qu'en Allemagne ou en France (85% des Français et 95% des Allemands)², la grande majorité des parents des adolescents qui participent au programme Voltaire savent parler au moins une langue étrangère, et la catégorie socioprofessionnelle des parents est plutôt favorisée³ :



« Type d'activité du père »⁴



« Type d'activité de la mère »⁵

C'est généralement par le professeur d'Allemand (pour 81% des Français) ou le professeur de Français (pour 55% des Allemands) que les élèves prennent connaissance de l'existence du programme Voltaire.

¹ Questionnaire réalisé durant l'immersion avec la cohorte 2002-2003.

² Le fait que les Allemands soient significativement plus nombreux à pratiquer un instrument de musique ou à participer à des séjours à l'étranger est parfaitement cohérent avec le système d'éducation allemand.

³ Les réponses des Français et des Allemands ne sont pas équivalentes et ne recouvrent pas les mêmes réalités, cadre ayant été traduit en Allemand par « manager », or de nombreux cadres en France ne sont pas dans des fonctions de management.

⁴ « Art der Tätigkeit der Vater ».

⁵ « Art der Tätigkeit der Mutter ».

2. La mobilité

En cette période d'« internationalisation de la vie quotidienne »¹, les échanges sont un moyen éducatif clé qui se démocratise et se généralise de plus en plus sans rester la propriété des élites.² Et c'est avec l'Allemagne que la grande majorité des échanges scolaires français ont lieu (55% des collégiens et 39% des lycéens ayant participé à un échange scolaire en 1996 sont partis en Allemagne).³ Concernant la mobilité étudiante, les programmes Erasmus, nés en 1976 et ayant eu une visée expérimentale jusqu'en 1986, sont actuellement généralisés à l'ensemble des universités européennes. En 1995, 156 475 étudiants ont participé à ce programme sur les 11,7 millions de l'Union Européenne, soit 1,3% de l'ensemble.⁴ La mobilité proposée par le programme Voltaire est réellement novatrice en France où c'est la première fois qu'un échange solitaire de longue durée est institutionnalisé au lycée (en revanche dans un pays comme l'Allemagne il est plus fréquent de partir un an à l'étranger dès le lycée). Mais les enseignants sont spontanément très réticents vis-à-vis de ce programme et l'institution scolaire a encore des difficultés à favoriser une réelle mobilité qui va, pour les professeurs, dans le sens d'une diminution de l'accumulation des connaissances prévues au programme, même si les chefs d'établissement « valorisent leur établissement en participant à ce programme »⁵. En Allemagne, partir six mois ou un an à l'étranger est plus valorisé et développé, cela participe de la *Bildung*.

La prise en considération par l'institution éducative de « la mobilité qui caractérise désormais la vie de tous »⁶ ne se fait pas facilement lorsque celle-ci dépasse deux semaines. Les adolescents français ont l'impression que les élèves allemands sont mieux préparés aux échanges scolaires et que cette pratique est plus intégrée à leur cursus scolaire. En France, d'un point de vue institutionnel, le seul intérêt perçu dans ces échanges est l'apprentissage linguistique ; c'est pourquoi ils ne sont pas considérés comme utiles pour les élèves de la série scientifique, qui n'ont qu'un faible coefficient en langues au baccalauréat. Plusieurs adolescents considèrent que participer à ce programme revient à prendre des risques scolaires.⁷ L'immobilité est ici une tendance forte de l'école en France. Les élèves qui partent

¹ Groux, D., Porcher, L., *Les échanges éducatifs*, op. cit., p. 18.

² Zarate, G., « La mobilité transnationale en éducation : un espace de recherche », *Revue française de pédagogie*, n°129, 1999.

³ Groux, D., Porcher, L., *Les échanges éducatifs*, op. cit., p.23.

⁴ Groux, D., Porcher, L. *Les échanges éducatifs*, op. cit., à partir des chiffres de la commission européenne, Eurydice, *Les chiffres clés de l'éducation dans l'Union européenne*, 1997.

⁵ Brougère, G., Colin, L., « L'expérience d'immersion en Allemagne », op. cit., p. 66.

⁶ Groux, D., Porcher, L., *Les échanges éducatifs*, op. cit., p. 9.

⁷ Brougère, G., Colin, L., « L'expérience d'immersion en Allemagne », op. cit., p. 67.

en Allemagne ne sont pas ou très peu accompagnés dans leurs démarches et rien n'est prévu à leur retour pour leur permettre une relecture ainsi qu'une valorisation de leur expérience.

La mobilité est une caractéristique importante des adolescents du programme Voltaire. Pour la plupart, l'essentiel réside précisément *dans le départ* : ce programme est l'occasion de partir, de rompre avec le quotidien. Cette mobilité est un « acte de construction de soi »¹ dans lequel est présent l'espoir d'un futur meilleur, ailleurs. Elle est également un « *acte d'appropriation d'un espace d'action* qui, d'une part s'élargit matériellement et symboliquement, et d'autre part tend à s'affranchir des déterminismes sociaux »². Nous constatons, avec Papatsiba, que de la mobilité peuvent découler des « changements identitaires » ou des « ruptures relationnelles ». La mobilité géographique peut induire une mobilité psychique, représentationnelle : l'individu voit sa vie d'un autre point de vue, du dehors. « Le déplacement dans l'espace (...) correspond à un déplacement géographique, mais aussi à un déplacement dans des systèmes de connaissance ordinaire, de significations et de symboles partagés par une collectivité, sans oublier le déplacement affectif dans les réseaux relationnels. »³ Être mobile est pour l'individu contemporain une façon de conduire sa vie, d'être l'auteur de sa trajectoire de vie en quittant son environnement pour aller à la rencontre d'un environnement imprévisible. Ainsi il ne subit pas les fluctuations de l'environnement, mais les affronte⁴. Ces jeunes, bien qu'adolescents de 15-16 ans dans une relative dépendance à l'égard de leurs parents, sont de bons révélateurs des caractéristiques de l'individu contemporain. Ils sont marqués par le nomadisme, qui tend à devenir la norme des sociétés modernes, par opposition à l'enracinement ou la fidélité à l'héritage familial⁵ : leur espace de vie n'est plus la France mais l'Europe. Certains d'entre eux, à peine rentrés chez eux, souhaitent déjà repartir. Les adolescents se reconnaissent dans la proposition d'être des personnes « ouvertes sur le monde »⁶ (97% des Allemands et 94% des Français⁷) : 44% des Allemands et 74% des Français⁸ disent désirer suivre au moins une partie de leur cursus d'études dans le pays étranger.

Le programme Voltaire rappelle le « voyage d'études » qui a longtemps fait partie de la formation des élites ou les « voyages initiatiques » allemands au sein desquels la logique de

¹ Papatsiba, V., *Des étudiants européens, « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*, Berne, Peter Lang, 2003, p. 1.

² *Ibid.*, p. 1.

³ Delory-Momberger, C., *Biographie et éducation, op. cit.*, pp. 56-57.

⁴ Papatsiba, V., *Des étudiants européens, « Erasmus » et l'aventure de l'altérité, op. cit.*

⁵ Singly, F. de, *Les uns avec les autres, Quand l'individualisme crée du lien, op. cit.*

⁶ « Weltoffener Mensch ».

⁷ Ont répondu « tout à fait d'accord » ou « assez d'accord » au questionnaire réalisé durant l'immersion.

⁸ Ont répondu « tout à fait d'accord » ou « assez d'accord » au questionnaire réalisé durant l'immersion.

formation (de *Bildung*) était centrale.¹ Ce sont les épreuves, la confrontation à l'altérité durant le voyage de formation (dont les romans de formation narrent les aventures) qui permettent à l'étudiant d'advenir à lui-même². Cette pédagogie de la formation de soi, consiste en une confrontation radicale à l'altérité : « Cette expérience n'est constituante que dans la mesure où elle oblige le sujet à affronter la mort comme risque réel et symbolique et à admettre la positivité du changement, de l'altération et de la métamorphose. »³.

La grande majorité de ces adolescents français et allemands bénéficie déjà d'une éducation interculturelle car ils appartiennent à des lycées internationaux ou européens, et ont déjà passé deux voire trois semaines consécutives dans un pays étranger durant leur scolarité au collège (certains à plusieurs reprises). Souvent les jeunes connaissent déjà le pays étranger. « Le développement des échanges, des contacts et des relations internationales ont donné naissance à une "éducation internationale" désignant plus particulièrement les activités destinées à promouvoir une meilleure compréhension entre les peuples. Les lycées internationaux, les classes européennes, l'émergence de la notion de dimension européenne en éducation, sont l'illustration concrète de cette évolution. »⁴

3. Des « Vrais lycéens »

Les participants au programme Voltaire ne sont pas représentatifs de l'ensemble de la population des lycéens français et allemands, et en utilisant la classification française de Dubet, nous pouvons dire que ces adolescents sont, pour la grande majorité d'entre eux, de « vrais lycéens »⁵. Notre travail a ainsi la particularité de porter sur des élèves en réussite scolaire, contrairement à la majorité des recherches qui ont pour objet des élèves en difficulté scolaire. De même que l'analyse approfondie des élèves « décrocheurs » ou dits « en échec scolaire » est un analyseur intéressant du système éducatif⁶ et permet d'interroger le système scolaire et ses fonctionnements, nous pensons que l'analyse de l'expérience scolaire de lycéens en réussite scolaire permettra également d'avoir accès à des logiques ou des propriétés du système scolaire généralisables à tous les élèves et n'étant pas la propriété des « vrais » ou des « bons » lycéens.

¹ Papatsiba, V., *Des étudiants européens, « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*, op. cit., p. 12.

² *Ibid.*, p. 16.

³ *Ibid.*, p. 17.

⁴ Bevort, A., Prigent, A., « Les recherches comparatives internationales en éducation », op. cit., p. 9.

⁵ Dubet, F., *Les lycéens*, op. cit.

⁶ Cf. le dossier de la *Revue internationale d'éducation Sèvres*, n°35, 2004.

Les participants français sont généralement soutenus par leurs parents qui « savent utiliser au profit de leur enfant le système français »¹. Ces adolescents font partie de ceux maîtrisant le mieux leur métier d'élève et les normes et rôles en vigueur au sein de leur système scolaire.

4. Motivations au départ

Comme pour les étudiants Erasmus, pour qui les études sont loin d'être la première source de motivation au départ², d'autres motivations entrent en jeu pour les adolescents participant au programme Voltaire que le simple approfondissement d'une langue étrangère. Ainsi, parmi ce qui mobilise ces adolescents dans leur départ, nous pouvons noter la « projection dans le futur professionnel »³ en lien avec l'exercice d'un métier dans l'international ainsi qu'un « désir de changement voire de rupture par rapport à la vie scolaire, familiale, sociale habituelle qui se combine avec un désir de vivre six mois à l'étranger. Ce détour par l'étranger, par une autre langue doit être entendu comme un voyage d'apprentissage au sens du roman d'apprentissage qui engage la construction identitaire. Ce troisième registre est essentiel du fait que le temps d'immersion prévu ne permet pas à des jeunes de cet âge de s'investir dans ce projet s'ils étaient uniquement mobilisés par un désir d'apprentissage de la langue, pour sérieux qu'il soit. »⁴. L'immersion à l'étranger arrive à point nommé pour les adolescents qui accordent une importance croissante aux relations avec leurs pairs par rapport à celles avec leurs parents.⁵ Le départ peut être pour l'adolescent une étape clé dans sa structuration. La distance peut éventuellement éviter le moment douloureux de conflits entre parents et adolescents. Une fois rentrés, les adolescents comme les parents peuvent avoir passé leur cap de croissance.

Voici résumées les réponses des adolescents au questionnaire réalisé durant leur immersion à la question « Il y a bien d'autres raisons de s'intéresser au Programme Voltaire. Quelles réponses correspondent le mieux pour vous ? »⁶ :

¹ Brougère, G., Colin, L., « L'expérience d'immersion en Allemagne », *op. cit.*, p. 66.

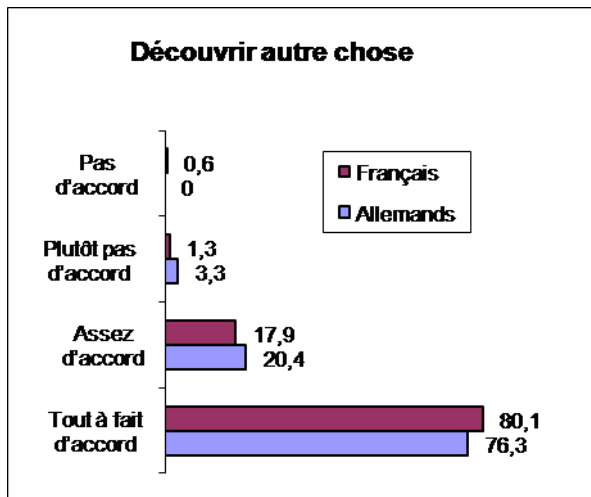
² Papatsiba, V., *Des étudiants européens, « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*, *op. cit.*

³ Brougère, G., Colin, L., « L'expérience d'immersion en Allemagne », *op. cit.*, p. 66.

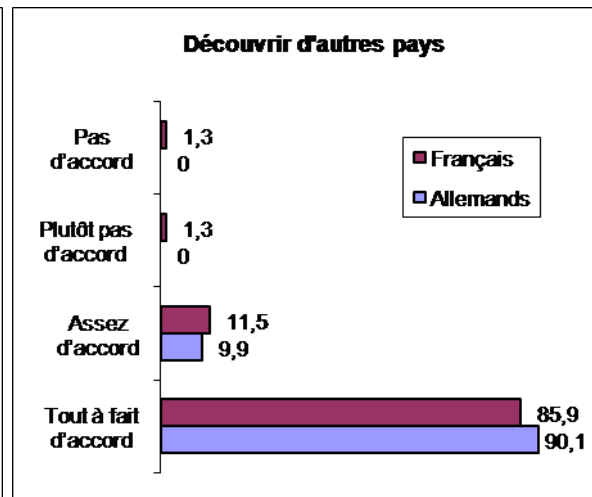
⁴ *Ibid.*, pp. 66-67.

⁵ Claes, M., *L'univers social des adolescents*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2003.

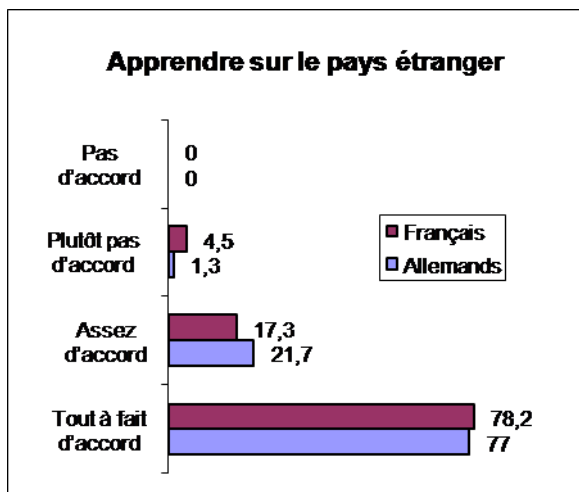
⁶ « Es gibt noch andere Gründe, sich für das Programm Voltaire zu interessieren. Welche der folgenden Aussagen treffen Ihrer Meinung nach zu ? »



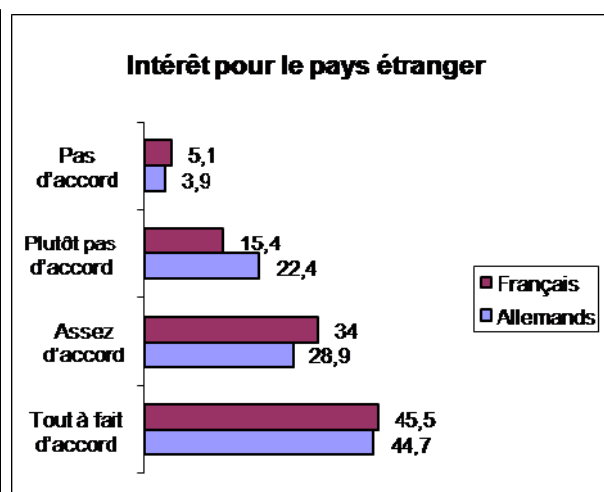
« Je voulais découvrir quelque chose de nouveau »¹



« Connaitre d'autres pays m'intéresse »²



« J'espère apprendre beaucoup sur la France »³



« L'Allemagne m'intéresse depuis quelques temps déjà »⁴

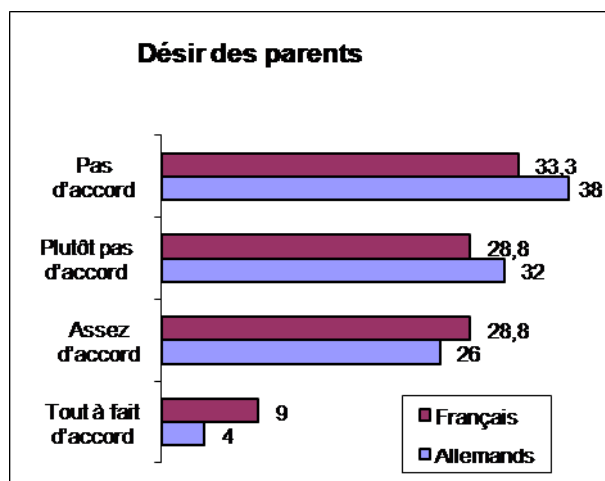
Les adolescents expriment un désir de nouveauté, d'aventure, ils ont soif de découvertes et leur intérêt pour le pays étranger n'est pas récent.

¹ « Ich wollte etwas Neues erleben ».

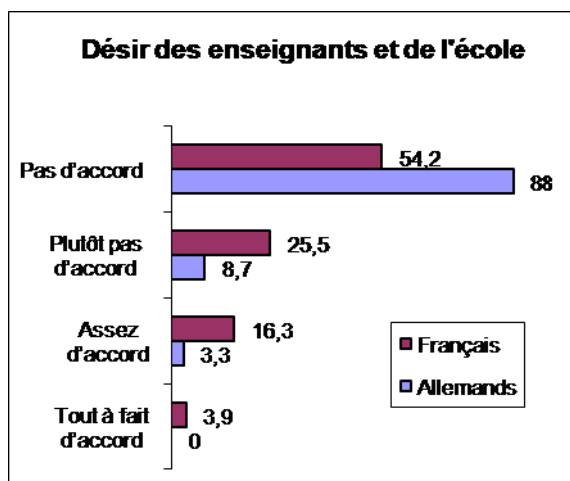
² « Andere Länder zu erleben, interessiert mich ».

³ « Ich hoffe, viel von Frankreich verstehen zu lernen ».

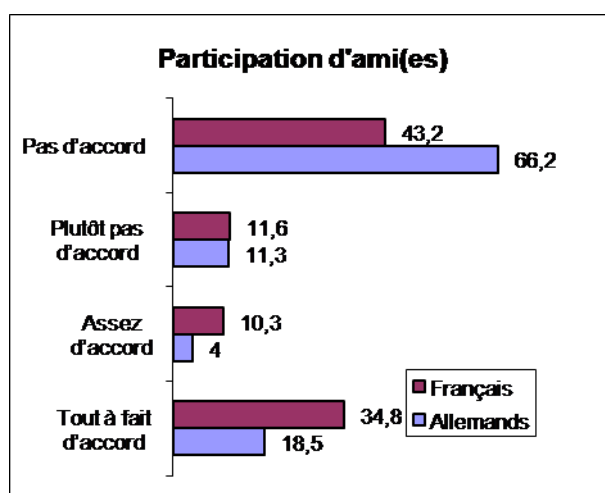
⁴ « Frankreich interessiert mich als Land schon einige Zeit ».



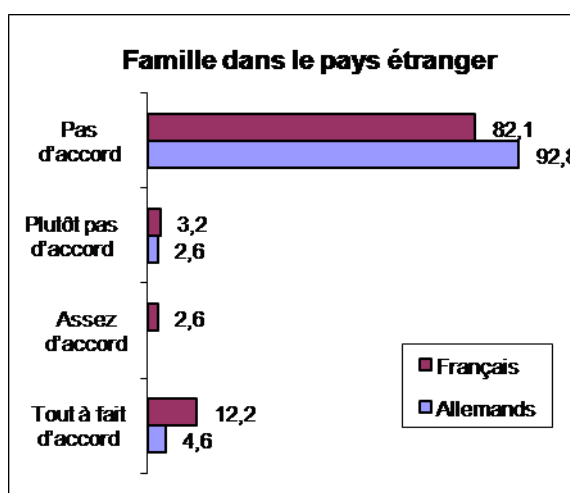
« Mes parents voulaient que j'y participe »¹



« Mon professeur/école m'ont poussé(e) à y participer »²



« J'ai des ami(es) qui participent aussi »³



« J'ai de la famille en Allemagne »⁴

Partir six mois à l'étranger est un choix libre des adolescents : ni les enseignants, ni leur famille ne les y ont contraints. Ils sont également très peu à avoir des amis qui participent au programme Voltaire, ou des amis de leurs parents⁵ ou de la famille dans le pays étranger. Les adolescents revendiquent très nettement un départ personnel – excepté quelques Français qui disent avoir également des amis qui participent (26,2% de Français pour 11,3% d'Allemands) dont nous pouvons supposer que certains d'entre eux « ont été portés par une évidence collective de départ et non par un choix individuel mûrement réfléchi. »⁶

¹ « Meine Eltern wollten, dass ich teilnehme ».

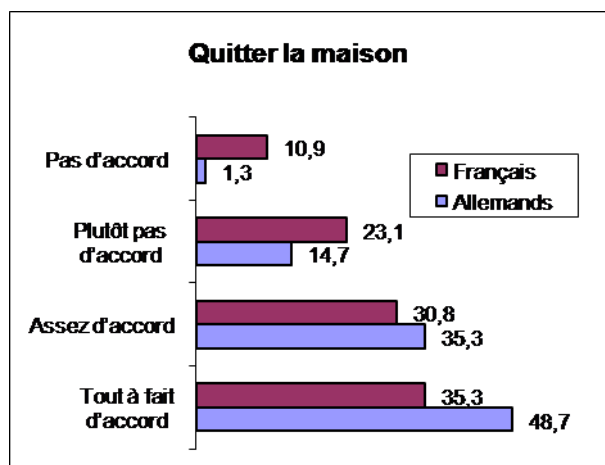
² « Meine Lehrer/Schule haben mich gedrängt teilzunehmen ».

³ « Ich habe Freunde/innen, die auch teilnehmen ».

⁴ « Ich habe Verwandte in Frankreich ».

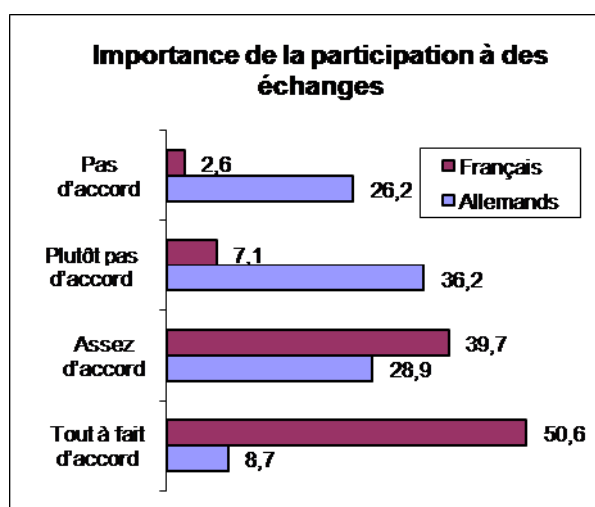
⁵ 81% des Allemands et 74% des Français ne sont « pas du tout d'accord » ou « pas d'accord » avec la proposition « Mes parents ont des amis en Allemagne » ou « Meine Eltern haben Freunde in Frankreich ».

⁶ Brougère, G., Colin, L., « L'expérience d'immersion en Allemagne », *op. cit.*, pp. 66.

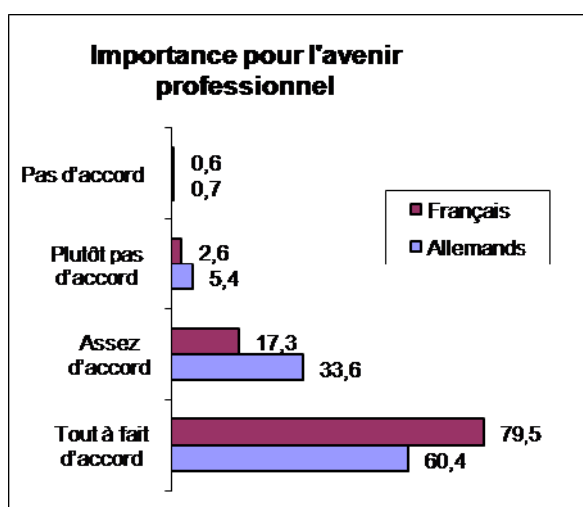


« Ça fait du bien de quitter la maison »¹

Ces adolescents sont heureux de quitter la maison et de marquer une rupture avec leur quotidien, c'est d'ailleurs parfois une des motivations principales au départ, principalement pour les Français qui ont répondu positivement² à 46% à la proposition « ma vie en France me semblait étroite » (contre 23% des Allemands). Les adolescents espèrent également « se faire des amis » à l'étranger.³



« De nos jours il faut prendre part à des programmes d'échanges »⁴



« Les séjours à l'étranger sont importants pour l'avenir professionnel »⁵

Il ressort de l'ensemble des données une étonnante convergence des motivations au départ des Français et des Allemands, excepté un point de divergence : les Français sont 90% à être d'accord (assez d'accord et tout à fait d'accord) pour dire que « de nos jours il faut prendre

¹ « Es ist gut, wenn man mal von zu Hause wegkommt ».

² Ils ont répondu « tout à fait d'accord » et « assez d'accord ».

³ 98% des Français et des 95% Allemands ont répondu « tout à fait d'accord » et « assez d'accord » à la proposition « j'espère m'y faire des amis » ou « Ich erwarte, Freunde in Frankreich zu gewinnen ».

⁴ « Heutzutage muss man an Austauschprogrammen teilnehmen ».

⁵ « Auslandsaufenthalte sind für die berufliche Zukunft wichtig ».

part à des programmes d'échanges », contre 36% des Allemands. Alors que la pratique des échanges de longue durée est beaucoup plus fréquente en Allemagne (même dès le *Gymnasium*), les Allemands investissent peu ces échanges dans une logique stratégique d'internationalisation de leur *curriculum vitae* (même si les Allemands reconnaissent avec les Français que les séjours à l'étranger sont importants pour la vie professionnelle), mais plus dans une logique de subjectivation, de *Bildung*.

L'IMPORTANCE DES ENTRETIENS DANS L'ANALYSE DE L'EXPERIENCE SCOLAIRE

Le BBI, institution avec laquelle travaille l'OFAJ pour la gestion du programme Voltaire, nous a transmis des copies des rapports (d'une dizaine de pages chacun) de l'ensemble des adolescents français et allemands ayant participé à ce programme en 2004-2005. Pour obtenir leur bourse de 500 euros, les adolescents ont du rendre un rapport écrit en langue étrangère qui comportait les points à aborder suivants : « Pourquoi j'ai participé au programme Voltaire ? ; Mon arrivée en Allemagne ; Ma famille d'accueil et mon correspondant ; L'école ; Mes loisirs (y compris les voyages) ; Apprentissages culturels pendant mon séjour ; Epanouissement personnel ; L'emploi de la bourse ; Critiques et propositions d'amélioration du programme ». Nous avons lu ces rapports et avons projeté de les analyser de façon systématique. Cependant, en raison de la très faible dimension critique, en comparaison avec les entretiens où les questions de l'enquêteur invitent à la réflexivité, l'explication et l'analyse, nous avons constaté que leur lecture n'apporte rien de plus à l'analyse de l'expérience scolaire. La partie sur l'école est assez superficielle et nous retrouvons dans les grandes lignes les premières choses que les adolescents nous ont dites lorsque nous leur avons posé la question de l'école. Les adolescents parlent plus de leur intégration, des amis rencontrés dans la classe que de leur analyse de l'école étrangère.

Le discours nous est apparu d'une richesse sans commune mesure avec un rapport écrit seul, à destination d'une institution dont il ne sait s'il recevra un retour. En effet, le dialogue avec un enquêteur interroge les allant de soi, invite l'interviewé à un retour critique, questionne son travail sur lui-même et interroge les logiques sous-jacentes à son expérience. Notre choix méthodologique porte donc sur des entretiens, contrairement à d'autres recherches en sciences sociales qui s'appuient sur des rapports.¹ Dans un travail d'analyse de l'expérience sociale, et particulièrement pour ce travail de comparaison des expériences par les acteurs eux-mêmes, le

¹ Par exemple, le travail de V. Papatsiba : *Des étudiants européens, « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*, op. cit.

choix méthodologique des entretiens apparaît incontournable dans la mesure où il favorise la réflexivité des acteurs, déjà fortement stimulée par la situation interculturelle elle-même (leur réflexivité étant un matériau indispensable). Dans cette recherche, les données quantitatives ont une place périphérique dans l'analyse de l'expérience scolaire.

Chapitre 6

Comparatisme et méthodologie de la comparaison proposée

UNE EXPERIMENTATION METHODOLOGIQUE

L'interculturel est un moyen d'accès à des données, nous l'utilisons comme un révélateur de l'expérience scolaire. La dimension interculturelle de ce travail est du côté du dispositif et du terrain et non dans les résultats (nous avons fait le choix de ne pas analyser l'expérience interculturelle en soi). Nous utilisons une situation réelle pour étudier un objet que nous n'aurions pas pu observer et analyser sans ce dispositif. Nous proposons, avec ce travail, une expérimentation méthodologique en sciences humaines.

Nous utilisons le discours des adolescents ayant vécu dans les deux systèmes éducatifs comme des discours réflexifs, analytiques : nous appréhendons les acteurs comme étant à même de penser leurs actions, comme n'étant pas que dupes vis-à-vis d'eux-mêmes.¹ Ce sont les adolescents qui comparent les expériences scolaires. De plus, la réflexivité des adolescents sur leur expérience, très fortement stimulée par l'expérience interculturelle, est un terrain de

¹ Rayou, P., « La circulation des savoirs entre sociologie de l'éducation et société », *Education et Sociétés*, n°9, 2002, p. 6.

qualité pour le chercheur désireux d'appréhender les caractéristiques culturelles des individus et de les comparer.

I. EXPERIENCE INTERCULTURELLE ET COMPARATISME

La dimension interculturelle, donc la dimension comparative, est au cœur même de cette recherche, sans que nous ne l'ayons entièrement construite. Elle est présente au sein du terrain (les adolescents sont en situation interculturelle), de notre objet de recherche (l'expérience scolaire est teintée de cette expérience interculturelle des adolescents), ainsi que de notre méthodologie puisque nous avons interrogé les adolescents français et allemands dans leur langue maternelle. Enfin, comme nous l'avons mentionné en introduction, ayant la double nationalité française et allemande, c'est nous-mêmes qui sommes « traversés par l'interculturel ». L'utilisation du révélateur interculturel apporte un regard particulier sur l'expérience scolaire : certains de ses aspects n'apparaissent pas de façon aussi saillante sans celui-ci. De plus, la comparaison de ces deux types d'expérience met en exergue des spécificités nationales. La situation interculturelle est un excellent révélateur (ou analyseur, en terme institutionnaliste) dans la mesure où elle exacerbe les différences, les particularités de chacun. L'autre apparaît encore plus autre en situation interculturelle qu'il ne l'est habituellement dans le quotidien. Dans la situation interculturelle, plus rien n'est évident et semblable à ce que les adolescents ont l'habitude de vivre, de l'heure du lever au rapport avec les enseignants, en passant par le petit déjeuner, les relations entre pairs, les devoirs à faire à la maison, etc. Les mots que l'on dit synonymes ne renvoient pas aux mêmes réalités : ainsi les mots « enseignant » ou « travail scolaire » par exemple, ne renvoient pas aux mêmes acceptions. Ainsi « *Lehrer* » (qui se traduit communément par « enseignant ») et « enseignant » ne renvoient pas aux mêmes réalités, ne signifient pas la même chose.¹

Notre analyse de l'expérience scolaire est révélée par l'expérience interculturelle des adolescents. Pour une meilleure compréhension du contexte dans lequel les adolescents ont énoncé leur discours de comparaison des expériences scolaires, nous présenterons, de façon très brève, les grandes caractéristiques de l'expérience interculturelle de ces adolescents. Pour

¹ Hetzel, K., « Typiquement français et typiquement allemand : la question des “différences” dans les rapports interculturels », tr. fr., in L. Colin, B. Müller, *La pédagogie des rencontres interculturelles*, Paris, Anthropos, 1996.

une analyse plus approfondie de l'expérience des adolescents participant au programme Voltaire, il est possible de se référer à d'autres écrits.¹

Les adolescents, dans leur discours sur les expériences scolaires française et allemande, ne dissocient pas l'expérience interculturelle de l'expérience scolaire. En effet, lorsqu'ils présentent l'expérience scolaire étrangère, ils parlent indistinctement de ce qu'ils vivent, ressentent, pensent et analysent du pays étranger, du système scolaire et de l'expérience de l'immersion. Dans l'expérience interculturelle de ces adolescents, l'expérience scolaire occupe une place tout à fait centrale dans cet échange franco-allemand car c'est au sein du lycée d'accueil que l'expérience interculturelle est à son apogée, et est vécue de la façon la plus forte par les adolescents ; c'est là que les adolescents perçoivent le plus les différences culturelles.

1. L'expérience de l'immersion : une expérience de transformation de soi ou de *Bildung*²

L'expérience de transformation de soi (ou de *Bildung*) et d'élaboration de soi est ce qui caractérise l'expérience d'immersion de ces adolescents. Partir à l'étranger « n'est pas un acte anodin »³, d'ailleurs la plupart des adolescents avouent ne pas avoir soupçonné avant le départ combien cette expérience pourrait être fondatrice dans leur vie et amener des changements concrets dans leur façon de vivre. L'expérience du programme Voltaire ne laisse pas indemne : il s'opère pour certains, à travers cette mobilité géographique, une « altération » et une « métamorphose »⁴ parfois radicales. Les adolescents reconnaissent leur expérience interculturelle comme ayant participé ou participant à leur développement personnel, ils ont su faire de leur expérience à l'étranger une « expérience de transformation »⁵, caractéristique des élèves en réussite scolaire. Tous les adolescents, de par leur expérience à l'étranger, disent être « plus forts » ou « plus oser s'affirmer », et certains d'entre eux reconfigurent leur

¹ Wallenhorst, N., « Des lycéens entre la France et l'Allemagne. Système scolaire et expérience interculturelle. », lors du *Xème congrès international d'interculturalité*, « Recherche Interculturelle : partage de cultures et partages de savoirs, ARIC, Alger, Algérie, 2 au 6 mai 2005 ; Wallenhorst, N., « Apprentissage et transformation des adolescents lors d'un échange scolaire de longue durée », *7ème Biennale de l'éducation*, Lyon, 15 avril 2004, consultable en ligne : www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/longue/6090.pdf ; Wallenhorst, N., « Des lycéens entre la France et l'Allemagne. Education informelle, mobilité géographique et mobilité psychique », *Academic Mobility: Crossed perspectives*, Turku, Finlande, 23 septembre 2006 ; Wallenhorst, N., « Expérience interculturelle et expérience scolaire. Exemple d'un échange scolaire de longue durée », *IrrAductibles*, n°9, Paris, 2006.

² Cf. Wallenhorst, N., « L'indispensable expérience vécue », *Cahiers pédagogiques, Education à l'Europe*, n° 442, 2006.

³ Papatsiba, V., *Des étudiants européens, « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*, op. cit., p. 257.

⁴ *Ibid.*, p. 17.

⁵ Rochex, J.-Y., *Le sens de l'expérience scolaire*, op. cit., p. 285.

environnement social à leur retour en effectuant un tri dans leurs relations d'amitié ou en prenant de la distance avec les modèles éducatifs familiaux. Les conséquences sont différentes en fonction des adolescents : certains se laissent changer, alors que d'autres font preuve de nombreuses résistances. « Partir à l'étranger est un acte qui témoigne d'un certain attrait pour l'altérité. Cependant, cet attrait ne présume pas de l'issue de la négociation que l'*ego* entreprend avec l'*alter* dans la rencontre. »¹ L'expérience à l'étranger et la façon dont elle va affecter la vie de l'adolescent sont fortement dues au contexte local : relation avec la famille d'accueil, type d'établissement fréquenté, relations dans la classe, insertion dans un groupe de pairs pratiquant la même activité, etc.

L'idée de rite d'initiation ou « rite de passage »² est importante dans l'analyse de l'expérience de ces adolescents. En effet, pour plusieurs d'entre eux, « il y a un avant et un après ». Le séjour interculturel est appréhendé comme une entrée dans la vie adulte, voire une entrée dans la vie ou dans la « vraie vie » (alors que les rites de passage traditionnels déclinent, le programme Voltaire peut faire partie de ces « nouveaux rituels »³). Certains adolescents font l'expérience d'un passage, de la crise. Une expérience de la crise qui pourrait s'apparenter à l'expérience critique de la cure analytique, non pas au niveau du travail analytique sur l'inconscient, mais au niveau de l'expérience critique radicale. Un adolescent français, suite à son expérience, nous livre par exemple : « J'ai pris conscience qu'on était fou, qu'on est tous fou ». Certains d'entre eux vivent un réel passage de déconstruction, un passage « par l'abîme ». Une adolescente dit avoir été proche de la folie, que « c'est difficile à comprendre » mais qu'elle « avait peur de devenir folle », que « cela tournait dans sa tête ». Elle explique que cela a duré deux jours avant qu'elle ne se « ressaisisse ». Ainsi certains adolescents font l'expérience de la non-maîtrise : la non-maîtrise de leur environnement (ils sont dans une famille différente de la leur) mais surtout (et cela est beaucoup plus extrême et angoissant) la non maîtrise de soi. Ils font l'expérience de la relativité de leur propre vie et découvrent leurs fragilités. Paradoxalement, pour certains, il résulte de la traversée de ces moments un sentiment de force, un « je l'ai fait, j'ai réussi », une grande fierté, de la joie parfois. Dans ce qui est parfois pour eux une « traversée de l'impossible » est présent quelque chose de l'ordre d'un apprentissage de la vie, d'un enseignement sur la vie (solitude, rencontre de l'autre, souffrance, difficulté...). Même lorsque l'expérience a été difficile,

¹ Papatsiba, V., *Des étudiants européens, « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*, op. cit., p. 221.

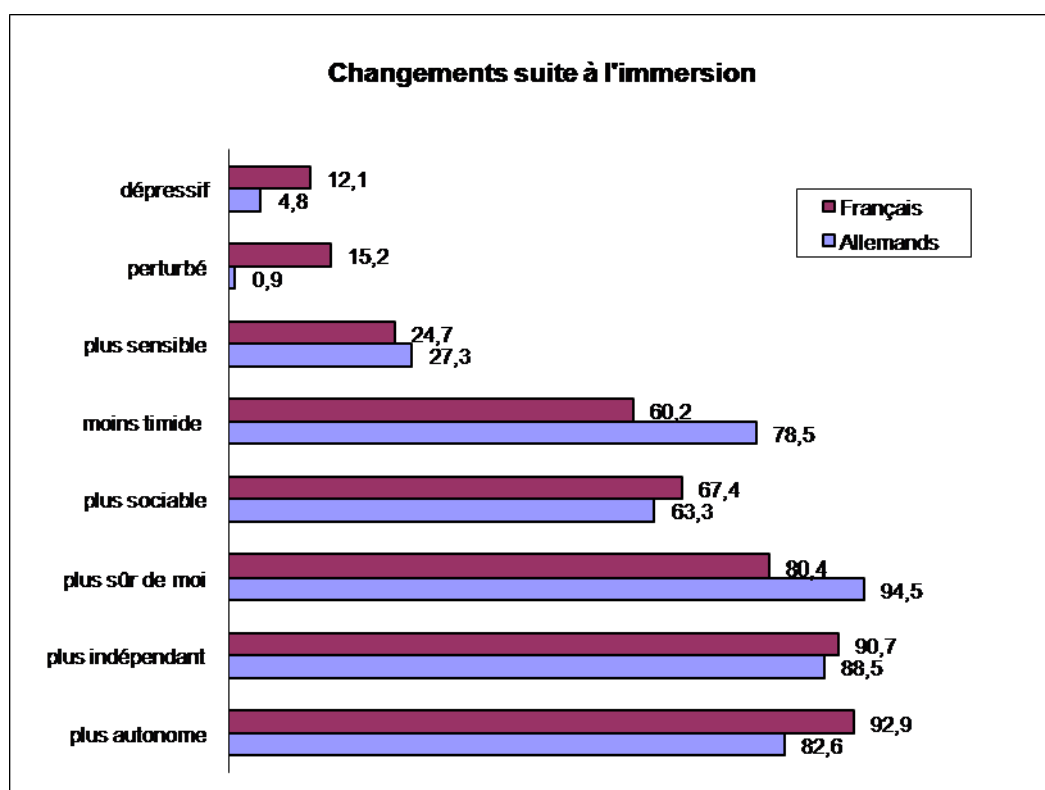
² Brougère, G., Colin, L. « L'expérience d'immersion en Allemagne », op. cit., p. 79.

³ Galland, O., *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin, 1997, p. 80.

certains adolescents sont à même d'en parler de façon enthousiaste en rendant compte de la transformation qui s'est effectuée par cette immersion.

A travers le séjour à l'étranger, « L'espace familial, la langue "maternelle", la nourriture, les relations affectives, enfin cet ensemble des choses qui offre une certaine stabilité et qui donne l'impression d'une sécurité, est mis à l'épreuve. »¹. La mobilité peut également engendrer de la flexibilité, cette « capacité à adapter et à infléchir son action en fonction de situations nouvelles »². Participer à un échange scolaire d'un an à l'âge de 15-16 ans est un risque conséquent et la plupart des adolescents n'en sortiront pas inchangés. Traverser des dangers est une expérience de transformation caractéristique de la période de modernité actuelle marquée par la prédominance des risques.³

Ci-dessous sont présentées les réponses des adolescents à la question « Avez-vous le sentiment d'avoir changé au retour dans votre pays ? Si oui, en quoi ? »⁴ posée par questionnaire après leur immersion.



« Avez-vous le sentiment d'avoir changé au retour dans votre pays ? Si oui en quoi ? »¹

¹ Papatsiba, V., *Des étudiants européens, « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*, op. cit., p. 234.

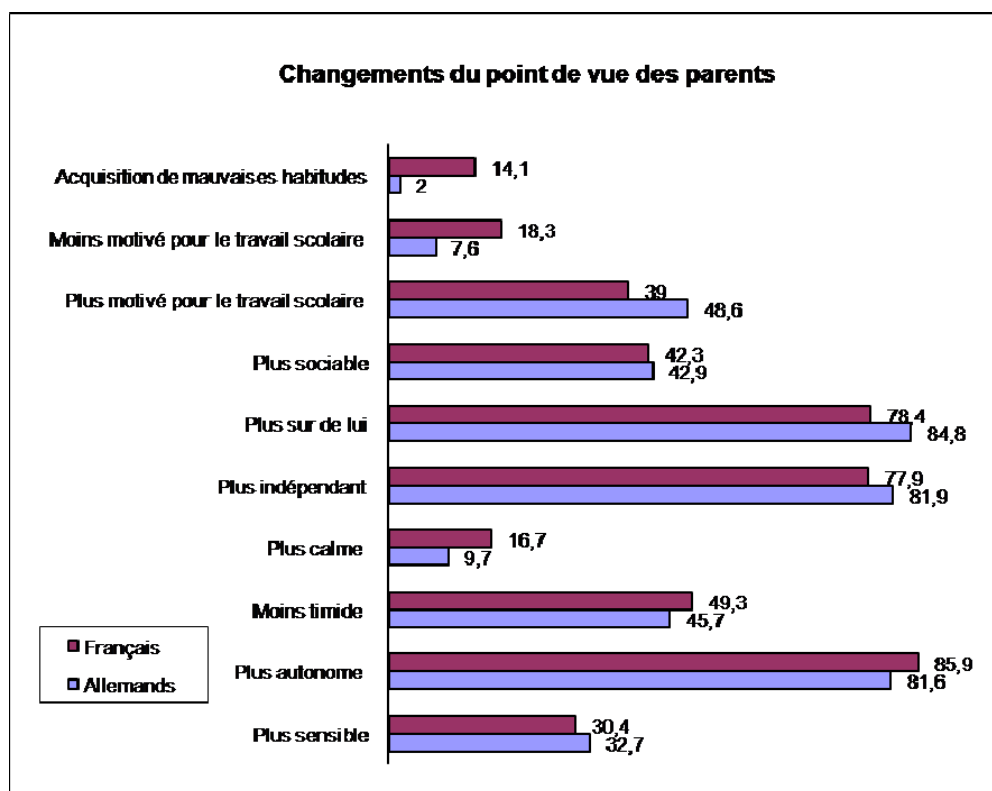
² Delory-Momberger, C., *Biographie et éducation*, op. cit., pp. 56-57.

³ Beck, U., *La société du risque*, op. cit.

⁴ Ce tableau rend compte du pourcentage des adolescents ayant dit oui aux différentes propositions.

Une des remarques principales que nous pouvons faire à la lecture de ces données est que les adolescents français sont beaucoup plus sensibles que les adolescents allemands aux difficultés de l'expérience interculturelle. Nous pouvons faire l'hypothèse que l'expérience interculturelle des Français est plus risquée car ils sont plus jeunes lors du départ et partent sans connaître leur correspondant et la famille dans laquelle ils passeront six mois, contrairement aux adolescents allemands qui arrivent en France dans un environnement plus sécurisant du fait de la relation privilégiée, déjà établie avec leur correspondant.

Les parents confirment également les transformations effectuées chez leur enfant. 83% des parents allemands et 83% des parents français ont répondu positivement à la question « Votre enfant est-il revenu changé de son séjour ? ». Leurs réponses à la question « Si oui, en quoi ? », qui figurent dans le tableau ci-dessous, attestent d'une convergence entre le regard des parents et des enfants sur la transformation effectuée à travers la participation au programme Voltaire.



« Votre enfant est-il revenu changé de son séjour ? Si oui... »²

¹ « Haben Sie das Gefühl, sich durch den Aufenthalt verändert zu haben? Wenn ja in welcher Weise? Ich bin : autonomer; unabhängiger; selbstsicherer; umgänglicher; weniger schüchtern; verunsichert; sensibler; depressiv ».

² « Ist Ihr Kind von seinem Aufenthalt verändert wieder zurückgekommen? Wenn ja: sensibler; autonomer; weniger schüchtern; ruhiger; unabhängiger; selbstsicherer; umgänglicher; stärker für die Arbeit in der Schule motiviert; verunsichert; schlechte Gewohnheiten angenommen ».

2. Une autonomie habituellement « réservée » aux étudiants

Nous constatons une réelle spécificité des échanges internationaux individuels de longue durée par rapport aux échanges de courte durée proposés aux lycéens, généralement collectifs, au sein desquels la mobilité est peu présente. Le départ est très relatif puisque les élèves emmènent avec eux leur quotidien : amis, enseignants (qui font parfois passer des interrogations !). Le dispositif des échanges de courte durée limite la confrontation à l'altérité et ne consiste pas en une aventure solitaire dans un pays inconnu. L'expérience de ces lycéens partant six mois seuls à l'étranger s'apparente – pour une part – à l'expérience des étudiants participant à des échanges de longue durée de type Erasmus : proposer à des lycéens la possibilité d'une immersion de six mois dans un pays étranger est une situation spécifique. Une expérience habituellement réservée aux étudiants est donc à la portée de lycéens qui ont durant leur immersion une posture s'apparentant en partie à celle de l'adulte. Cependant, les lycéens ont le statut de mineur¹ et sont sous la tutelle d'une famille d'accueil avec laquelle ils doivent négocier leurs sorties et activités.

L'autonomie de ces lycéens est réelle, même si elle est ambivalente. En effet, ceux-ci quittent leur domicile parental mais c'est pour en rejoindre un autre, qui comporte d'autres normes. De plus, contrairement à l'étudiant qui, une fois le bac en poche, quitte le domicile parental pour une autre ville et qui ne reviendra plus vivre (sauf exception) sous le même toit que ses parents, ces jeunes reviendront six mois plus tard pour un minimum de deux ans encore. Il ne s'agit donc ici que d'une trêve. Cette situation est pour le moins atypique : certains adolescents se retrouvent comme projetés dans un quotidien et une autonomie ressemblant à ceux de l'adulte dont ils font une expérience de réussite (ils arrivent à se débrouiller seuls, prennent des habitudes d'indépendance) puis reviennent « à la maison », « comme si de rien n'était », et retrouvent leur ancienne chambre. Rien n'aura changé mais rien ne sera plus comme avant : ils sauront qu'ils peuvent vivre de façon autonome et indépendante.

¹ Brougère, G., *Dépendance et autonomie, représentation et place de l'enfant dans les sociétés contemporaines*, Texte de travail n° 17, OFAJ, 1998.

3. Rupture avec l'ethnocentrisme et nouveau regard sur soi

« J'ai connu un autre système, ça nous fait changer plein d'idées, que... on est dans notre petit monde ici, on se rend pas compte... quand on prend pas de recul, du... du monde où on vit, et puis on arrive quelque part où on a absolument pas les mêmes points de repères, on est forcément obligé d'être ouvert d'esprit pour adopter un peu leurs manières de vivre et là tout de suite ça fait réfléchir sur soi-même et réfléchir sur un peu les habitudes qu'on avait avant. Je sais pas, c'est pour... pour tout, on sort de son train, quoi. » (Lucien, F.)

Papatsiba, qui constate que les étudiants Erasmus ont une conception déterministe de la culture étrangère, met en évidence une limite des échanges interculturels qui ne permettent pas selon elle de rompre avec l'ethnocentrisme. « Repérer les différences, les catégoriser de manière complexe qui élimine les risques des stéréotypes et les préjugés, est la démarche d'un "regard" ethnologique expérimenté, mais pas d'une attitude spontanée de l'étudiant en séjour temporaire. »¹ Nous n'observons pas ces résultats chez les adolescents ayant participé au programme Voltaire. Au contraire, nous constatons qu'ils ne sont pas dans des attitudes évaluatives de jugement de valeur, mais sont capables d'un décentrement culturel pour aller à la découverte des logiques sous-jacentes aux comportements des membres du pays d'accueil. Il est possible que ces différences de résultats soient dues à la plus grande radicalité d'immersion des adolescents du programme Voltaire dans la culture de l'autre (sans appartenance à une communauté internationale durant le séjour et sans cette fréquentation parfois exclusive par les étudiants Erasmus des étudiants étrangers), et au compagnonnage du correspondant avec qui les conversations permettent une compréhension plus en profondeur des comportements et attitudes des individus. Il nous semble que l'expérience d'immersion (même si elle n'est que de six mois et non d'un an) est plus conséquente dans le cadre du programme Voltaire que d'Erasmus. La spécificité de cette immersion est une des caractéristiques principales du programme Voltaire. Peut-être ces différences de résultats sont-elles également dues aux divergences de recueil des données : notre matériau de recherche est obtenu par des entretiens avec les adolescents qui ont été amenés à expliciter leur discours en permanence, ce que ne permet pas les rapports à destination d'une administration à partir desquels Papatsiba a réalisé sa recherche. Il est également possible que ces divergences de résultats soient à renvoyer aux caractéristiques de notre population de recherche, principalement de bons élèves, intellectuels qui aiment penser, observer, comprendre et analyser.

¹ Papatsiba, V., *Des étudiants européens, « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*, op. cit., p. 141.

Dans la verbalisation de leur expérience, non seulement les adolescents n'utilisent que très peu – voire pas – de préjugés dans l'explication de leur expérience interculturelle, mais il y a chez la majorité d'entre eux une réelle volonté de ne pas généraliser des particularités observées à l'ensemble des adolescents étrangers. Ces adolescents sont de véritables « ethnographes amateurs » qui prennent beaucoup de plaisir à observer, analyser et comparer les différences culturelles entre la France et l'Allemagne. Parce que ces adolescents ont vécu dans un environnement dans lequel leurs repères n'étaient pas la norme, ils ont pris conscience de leur propre étrangeté, de leur propre spécificité. Quelques adolescents remettent ainsi en question l'universalisme de certains de leurs fonctionnements et font preuve de décentrement culturel ainsi que d'une acceptation de la différence. L'expérience de l'altérité et de l'étranger induit une relativisation des critères et des catégorisations construites par les adolescents dans leur pays, leur famille, leur groupe de pairs. Il semblerait qu'un long séjour (six mois en ce qui concerne les adolescents participant au programme Voltaire) soit favorable à la rencontre de l'autre. En effet, plusieurs adolescents ont eu des difficultés lors de leurs premières semaines – voire des premiers mois – à l'étranger ; ils ne se sentaient pas très à l'aise et ne semblaient pas, d'après leurs discours, être dans une attitude d'ouverture et d'accueil de l'autre en tant qu'autre (ce qui s'est modifié par la suite). D'ailleurs les adolescents parlent peu de leur apprentissage de la langue, des difficultés rencontrées ou des progrès réalisés. Cet apprentissage n'est pas pour ces adolescents un but en soi, mais semble être le moyen avec lequel ils sont entrés en relation avec l'autre. Ils parlent ainsi beaucoup plus durant l'entretien de leurs impressions suite à leur rencontre de l'autre que du moyen utilisé pour y parvenir.

4. Un temps différent

L'expérience de ce séjour de longue durée à l'étranger est considérée par de nombreux individus comme la plus importante de leur vie parce qu'elle est vécue « comme une aventure, comme un défi relevé »¹. Ce voyage, qui est en soi une aventure transformatrice, est ce qui a attiré l'adolescent et ce qu'il retiendra de son séjour, même si au quotidien « aventure et routine s'entrelacent »². Les perceptions de l'ordinaire et de l'extraordinaire sont modifiées et le quotidien du natif est considéré comme une aventure pour l'étranger.³ L'expérience

¹ *Ibid.*, p. 76.

² *Ibid.*, p. 77.

³ *Ibid.*, p. 78.

interculturelle en immersion comporte une dimension « extra-ordinaire », quelque peu « magique » ; elle est une « école de la vie »¹ que Fernandez met particulièrement en évidence dans son ouvrage *Identité Nomade*. La perception de l'espace et du temps différente à l'étranger, est, pour certains adolescents français, constitutive d'une certaine « magie ». Ils peuvent « faire la fête » le soir avec leurs pairs ou sortir seuls pour aller faire des courses en face de leur logement. D'une façon générale, l'habitué à l'espace / temps a été plus simple et plus passionnante pour les adolescents français que pour les adolescents allemands qui ont généralement plus de liberté chez eux que dans leur famille d'accueil en France. Les adolescents ont particulièrement apprécié d'avoir le temps, à l'étranger, de participer à des « activités génératrices de relations »² et leur intégration dans un réseau amical suscite en eux une très grande fierté. Ce « temps différent » à l'étranger est un élément essentiel de l'expérience interculturelle et participe d'un changement de regard sur sa propre existence et sur son expérience sociale nationale (et sur son expérience scolaire nationale).

5. Les relations entre correspondants

Plusieurs relations entre correspondants sont conflictuelles et certaines ont été très violentes ; on assiste parfois à des relations de haine où le dialogue est rompu entre l'adolescent et son correspondant. Ces oppositions trouvent généralement leur origine dans des attentes différentes à l'égard de leur relation, dans des divergences de représentations de la vie à deux (indépendance et autonomie ou tout faire ensemble). Le BBI (qui a la charge de la gestion du programme Voltaire) constate qu'entre 20 et 25 % des adolescents changent de famille ou interrompent le programme. Parfois, les conflits entre correspondants se doublent d'un conflit avec la famille d'accueil. La relation avec les parents d'accueil étant un élément déterminant dans la qualité de l'expérience des adolescents, une relation conflictuelle avec eux est vécue très douloureusement par l'adolescent.

Pour 36% des Allemands et 45% des Français, la relation avec leur correspondant s'est détériorée en France. Alors qu'elle s'est améliorée pour 31% des Allemands et 27% des Français.³ En effet, il arrive que le Français n'ait pas le temps de prendre soin de son correspondant à cause d'un engagement conséquent dans son travail scolaire, ce qui n'est pas

¹ Fernandez, B. *Identité nomade*, Paris, Anthropos, 2002.

² Lavenu, D., « Activités du temps libre et sociabilité de jeunes à la sortie de l'adolescence », *Loisir et Société*, vol. 24, n°2, 2001, p. 418.

³ Questionnaire réalisé suite à l'immersion.

sans poser des difficultés pour l'Allemand qui s'ennuie, voit peu d'amis et a le sentiment de peu recevoir en France par rapport à ce qu'il a donné en Allemagne. On assiste alors à une dégradation de la relation en France, également due à l'impression du Français d'avoir « terminé son échange ». De fait, en Allemagne, l'Allemand était particulièrement attentif à son correspondant afin d'être bien reçu en retour. En Allemagne, le correspondant français était prioritaire sur le travail scolaire tandis qu'en France le travail scolaire est prioritaire sur le correspondant allemand. Ce facteur est une cause importante de la dégradation des relations entre les binômes de correspondants en France. Il met en évidence le rôle structurant de l'expérience scolaire dans cette expérience interculturelle.

D'un autre côté certaines relations entre les correspondants sont assez simples et on observe des entraides au sein des binômes concernant la compréhension des cours, le travail scolaire, l'intégration parmi les amis du correspondant, la participation à une activité extrascolaire, etc. Quelques adolescents sont sensibles aux transformations qui s'effectuent chez leur correspondant et portent un regard positif sur eux. La qualité de la relation avec le correspondant est un élément déterminant de l'immersion des adolescents. De la même façon, plusieurs adolescents parlent des très bonnes relations qu'ils ont eues avec la fratrie et les parents de leur correspondant avec lesquels ils faisaient parfois des activités : certains les ont emmené visiter leur région, voire des pays étrangers.

II. ÉPISTEMOLOGIE DE LA COMPARAISON DANS CETTE RECHERCHE

1. Les adolescents et la question de la comparabilité

Les adolescents comparent, analysent, modifient leurs points de référence en permanence. Cette comparaison n'est pas à construire, elle existe de fait (même si elle est révélée par l'entretien de recherche). Les adolescents comparent de plusieurs façons. La comparaison qui est une mise en parallèle de deux « façons de faire », « façons d'être » et « façons de penser » ne pose pas de question aux adolescents : il leur apparaît comme légitime de mettre en parallèle les deux expériences scolaires ainsi que les logiques qui les sous-tendent. Les Français et les Allemands, après quelques mois, tentent de sortir d'une logique comparative de classement ou d'évaluation, qui peut les enfermer et les empêcher de vivre pleinement leur immersion, pour accéder – en partie – aux logiques internes du système éducatif étranger et à

la vie dans l'autre pays. C'est-à-dire que leur comparaison consiste davantage en une mise en perspective des caractéristiques culturelles des deux pays, chacun révélant les caractéristiques de l'autre. Quelques adolescents élaborent de véritables théories comparatistes grâce à une « capacité de décentration par rapport à un point de vue initial et la faculté d'entrer dans un point de vue étranger ».¹ Fréquemment, dans le discours des adolescents sur le système scolaire étranger ou sur les caractéristiques culturelles étrangères, les adolescents se situent eux-mêmes, eux qui situent le système étranger. Ils précisent qu'ils parlent en tant que Français ou en tant qu'Allemand, et que c'est pour cela que tel trait culturel leur semble étrange. Avant de situer les caractéristiques culturelles étrangères par rapport aux leurs, ils précisent leur point de vue. De façon caricaturale nous pouvons dire que les adolescents, français comme allemands, comparent l'école en France et en Allemagne à partir de deux référentiels : le rythme, la quantité et le sérieux du travail en France d'une part et les expériences extrascolaires en Allemagne d'autre part.

En revanche, lorsque nous leur demandons ce qu'ils estiment être mieux, il arrive parfois que des adolescents refusent de classer et s'interrogent sur ce qui est comparable et ce qu'il est juste ou non de comparer. Pour quelques adolescents il est illusoire de donner des réponses à la question du meilleur système scolaire ou de celui permettant d'apprendre le mieux. La plupart de ces adolescents précisent qu'ils évaluaient les deux systèmes éducatifs durant les premières semaines ou les premiers mois mais qu'ils ont abandonné cette pratique, saisissant la complexité du réel et découvrant que leurs jugements étaient erronés. Lorsque leur comparaison vise à établir un classement ou une évaluation (les Allemands sont mieux que les Français, ou réciproquement), cela peut être la porte ouverte à des problèmes interpersonnels au sein des binômes de correspondants ; Bottani estime même que la comparaison peut devenir une arme². Certains adolescents sont très prudents avec les comparaisons entre les deux systèmes éducatifs et refusent de trancher trop rapidement quant aux apprentissages réalisés dans l'un ou l'autre système, comme cette élève allemande :

« Je suis devenue plus prudente avec les comparaisons. Parce que c'est ce que j'ai beaucoup fait en arrivant : la comparaison entre la France et l'Allemagne. Et je trouve qu'on ne peut pas le faire. (...) Et au début je n'ai pas cessé de comparer. Et la comparaison aboutissait généralement en défaveur de la France. (...) Et j'ai arrêté ça rapidement parce que c'est sûr, on fait des choses

¹ Jucquois, G., « Le comparatisme, éléments pour une théorie », in G. Jucquois, C. Vielle, (sous la dir.), *Le comparatisme dans les sciences de l'homme. Approches pluridisciplinaires*, Bruxelles, De Boeck Université, 2000, p. 30.

² Bottani, N., « Usages et mésusages des approches comparatives dans un cadre politique », in R. Sirota, (sous la dir.), *Autour du comparatisme en éducation*, Paris, PUF, 2001.

différemment et ça ne sert à rien que je méprise le reste, il faut que je m'y fasse car je ne vais pas changer les choses et c'est à moi de m'adapter parce que tout le monde fonctionne comme ça ici. » (Beate, A, 1^{ère} cohorte).

L'attitude de ces adolescents est pour nous fondamentale dans notre recherche et dans notre posture comparatiste. La dimension naturelle et évidente de la comparabilité des expériences pour les adolescents – qui n'est pas absente de réflexivité dans la mesure où d'autres façons de comparer et d'autres éléments de comparaison suscitent des questions – mérite d'être considérée. Nous ne réduisons pas la complexité des questions conceptuelles du comparatisme à l'attitude de ces adolescents en immersion, mais nous nous appuyons sur leur attitude pour développer la comparabilité des expériences sociales.

2. La comparaison effectuée par le chercheur

Les adolescents comparent les expériences scolaires française et allemande, mais nous comparons également le discours des adolescents français et allemands à plusieurs moments du programme : en Allemagne, en France et lors du retour des Allemands. Nous comparons également les analyses des adolescents français et allemands en considérant la dissymétrie de leurs expériences (les Français partent à l'étranger avant les Allemands). Dans notre analyse, nous tenons compte de la différence d'objectif entre la comparaison des adolescents et la nôtre. A partir de la comparaison des expériences scolaires, nous comparons également les systèmes éducatifs français et allemand.

L'implication de notre nationalité franco-allemande doit être questionnée dans la façon d'appréhender le comparatisme même si notre construction identitaire s'enracine principalement en France (nous n'avons jamais habité en Allemagne et avons effectué une scolarité classique au sein du système éducatif français avec une mère française, enseignante de surcroît). « Les critères de comparaison sont fortement liés aux codes culturels et mentaux qui guident le comportement cognitif du comparatiste qui doit savoir que son modèle comparatif est toujours l'expression d'un point de vue particulier. »¹ Ainsi notre point de vue est majoritairement français, même si nous avons tenté de nous « germaniser » en vue de pouvoir nous situer également du point de vue allemand dans l'analyse des expériences scolaires. En revanche, il est incontestable qu'en nous centrant sur l'expérience scolaire et non

¹ Goussot, A., « Le développement différencié de l'innovation en éducation et formation, approche comparée et dimension historique. », in R. Sirota, *Autour du comparatisme en éducation*, op. cit., p. 198.

sur la *Bildung* (cet idéal de formation de soi également opérant en dehors de l'école) nous problématisons cette recherche de façon plutôt « française ».

3. La comparaison au cœur de la production des résultats

Selon l'acception que Jucquois et Vielle font du comparatisme, il « est tout à la fois une *épistémologie*, une *méthodologie* et une *éthique*, spécifiques aux sciences de l'homme (et aux sciences du vivant pour certains aspects). »¹. La comparaison ne se limite pas à une méthode, elle imprègne toute la recherche : construction de l'objet de recherche, accès aux données, analyse, cadre théorique de référence, elle est un certain regard posé sur notre objet : nous analysons l'expérience scolaire dans la comparaison. C'est-à-dire que nous n'avons pas accès à l'expérience scolaire en dehors de la comparaison et « il s'agit davantage d'une attitude d'observation que d'une méthodologie au sens strict »². Le comparatisme et la tension franco-allemande sont le centre de ce travail et de la production des résultats. La comparaison effectuée dans cette recherche se situe à un niveau micro-sociologique, puisque nous comparons les logiques des acteurs, mais celles-ci nous permettront ensuite de dégager quelques éléments de compréhension des logiques des systèmes scolaires.

Le comparatisme est une composante de la situation interculturelle car les adolescents sont en présence de deux expériences qu'ils comparent. La comparaison opère à deux niveaux : les adolescents comparent leurs expériences et nous comparons leur discours. Le comparatisme est donc un double moyen méthodologique pour étudier l'expérience scolaire des adolescents. Le comparatisme est aussi une expérience : celle des adolescents qui comparent. Cette comparaison, qui est le révélateur de notre objet de recherche, est essentielle dans la production des résultats.

Le comparatisme vise à la fois une mise en relief de données ainsi que l'émergence de certaines données qui n'auraient pas été visibles dans une analyse nationale. La comparaison aide à ne pas être dans une vision trop ethnocentrée sur l'objet de recherche, elle permet de « libérer les discours éducatifs de leurs vérités auto-évidentes »³, de « montrer la variabilité des effets des systèmes éducatifs »⁴ sur les acteurs, de faire sortir des schémas culturellement

¹ Jucquois, G., « Le comparatisme, éléments pour une théorie », *op. cit.*, p. 18.

² *Ibid.*, p. 26.

³ Grüber, K.-H., « Usages et mésusages des approches comparatives dans un cadre scientifique », in R. Sirota, *Autour du comparatisme en éducation*, *op. cit.*, p. 99.

⁴ *Ibid.*, p. 99.

construits et fortement intériorisés sur l'expérience scolaire. La comparaison permet ce passage par l'altérité au sein duquel nous sommes amenés à une meilleure compréhension de nous-mêmes¹, elle permet de prendre de la distance avec ses caractéristiques culturelles et les allants de soi véhiculés dans la vie sociale. Pour le chercheur comme pour l'adolescent, la comparaison est source de rupture épistémologique (par rapport à nos conceptions éducatives ou nos représentations de l'expérience scolaire ou des systèmes éducatifs français et allemand), elle rend donc nécessaire au le chercheur de « réfléchir aux conditions de rupture épistémologique par rapport au sens commun, aux prénotions et aux schèmes d'analyse propres à sa culture. »².

Dans le cadre de cette recherche, la comparaison n'est pas entièrement construite pour nous, puisque nous observons une situation dans laquelle les adolescents comparent indépendamment de notre recherche. A partir de cette situation, nous avons construit une comparaison pour nous permettre d'analyser notre objet. Ainsi, contrairement à Commaille nous ne pensons pas que la comparaison n'ait pas de « réalité en soi » et qu'elle soit uniquement construite.³

VERS UNE COMPARAISON EMPIRIQUE DES EXPERIENCES SCOLAIRES FRANÇAISE ET ALLEMANDE

La construction de notre objet de recherche pose des questions méthodologiques et épistémologiques relatives à la comparaison des expériences – et la comparaison des expériences par les acteurs eux-mêmes – sur lesquelles nous reviendrons dans le chapitre 11. Il reste désormais à laisser la place à l'expérience des adolescents, à laquelle nous avons accès par leur discours. Que disent les Allemands et les Français de leur propre expérience scolaire et que disent-ils de l'expérience scolaire de l'autre ? Et comment les comparent-ils l'une l'autre dans leur discours ?

¹ Jucquois, G., « Le comparatisme, éléments pour une théorie », *op. cit.*

² Vigour, C., *La comparaison dans les sciences sociales*, *op. cit.*, p. 17.

³ Commaille, J., « Les conditions institutionnelles, politiques et scientifiques de la comparaison », in R. Sirota, (sous la dir.), *Autour du comparatisme en éducation*, *op. cit.*, p. 111.

TROISIEME PARTIE

Comparaison empirique des expériences scolaires française et allemande

Chapitre 7

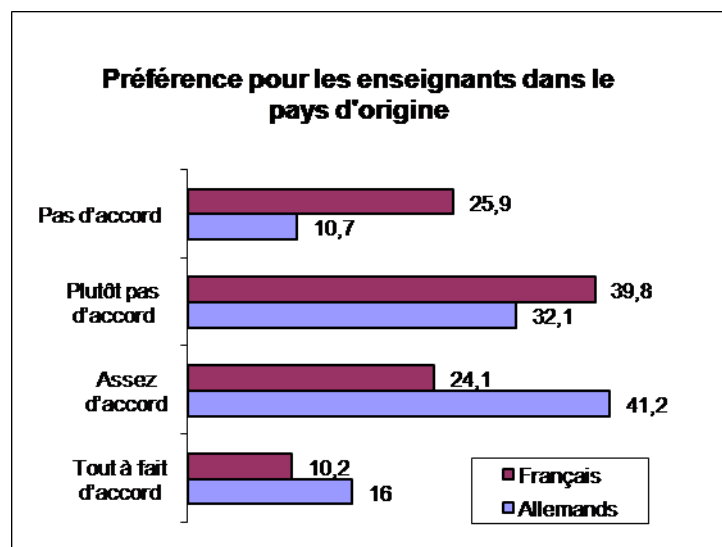
Relation pédagogique et figure de l'enseignant

DE GRANDES DIVERGENCES DANS LES RELATIONS PEDAGOGIQUES FRANÇAISE ET ALLEMANDE

« Le lycée, ici, on a parfois l'impression qu'il appartient aux profs. Là-bas, ça ne donnait pas cette impression. Parce qu'ici, c'est vraiment... le professeur va faire une remarque, quoi, enfin, je ne sais pas mais là-bas on a l'impression que les élèves et les professeurs sont un peu au même plan. Ici il y a une hiérarchie, on a l'impression que les professeurs sont au-dessus des élèves. (...) Déjà la manière dont les professeurs vont se tenir, ils vont peut être... déjà on est plus regroupé. Alors qu'ici les tables sont alignées, le professeur est devant, il se tient debout, au-dessus de nous, je trouve que la représentation démontre un peu comment on pense. Alors qu'en Allemagne ils ont souvent des tables en "U", bon on se retrouve en groupe, en commun et le professeur, il se retrouve moins dans cette position supérieure qu'on lui donne en France. Déjà ça, ça démontre beaucoup de choses. » (Elisabeth, F)

La quasi-totalité des élèves français et allemands constatent de grandes différences dans les relations pédagogiques françaises et allemandes. Tout diverge dans ces deux relations et lorsqu'ils décrivent la relation pédagogique allemande, ils le font par opposition à la relation pédagogique française, et réciproquement : « En Allemagne la relation entre les élèves et les profs est plus proche. Plus proche, c'est-à-dire que c'est pas comme ça : "je suis le prof, tu es

l'élève», c'est plus «on apprend ensemble». Le prof essaye vraiment de donner son savoir aux élèves et il les soutient plus qu'ici en fait. Ici c'est un peu froid. » (Ingrid, A, 1^{ère} cohorte). Certains adolescents décrivent des relations professeurs-élèves souvent conflictuelles en France. Lorsqu'on demande aux Français de compléter la proposition « mes professeurs allemands sont... », ils affirment de concert qu'ils sont gentils, sympathiques, attentifs et proches¹ et en première analyse, à partir du graphique ci-dessous, nous pouvons dire qu'une bonne majorité de Français et d'Allemands préfèrent la relation pédagogique allemande.²



« Après le séjour en Allemagne, je porte le jugement suivant : le corps enseignant français me plaît mieux qu'en Allemagne »³

Meuret, dans *Gouverner l'école, une comparaison France-Etats-Unis*, précise par exemple qu'« Après l'élitisme, ce que l'on retient le plus souvent aux Etats-Unis du système français, c'est l'exigence des programmes et la froideur des relations entre élèves et enseignants ».⁴

¹ Réponse ouverte à la question 74 du questionnaire adressé aux élèves durant l'immersion pour la cohorte 2002-2003.

² Réalisé à partir des résultats du questionnaire envoyé suite à l'immersion aux adolescents.

³ « Nach dem Aufenthalt in Frankreich ergeben sich folgende Urteile: die Lehrerschaft in Deutschland gefällt mir besser ».

⁴ Meuret, D., *Gouverner l'école, une comparaison France-Etats-Unis*, Paris, PUF, 2007, p. 17.

I. AIDE ET RELATION PEDAGOGIQUE

1. L'aide plus présente dans la relation pédagogique allemande

La relation pédagogique française apparaît comme réduite à la seule transmission des connaissances, tandis que la relation pédagogique allemande apparaît plus complète aux yeux des élèves français et allemands (relation d'aide, connaissance plus approfondie des élèves et des enseignants, etc.). L'aide et l'attitude du professeur envers les élèves constituent le cœur des divergences entre ces deux modèles de relation pédagogique.¹ Les professeurs allemands sont décrits comme plus disponibles et consacrant davantage de temps à leurs élèves en plus des heures de cours : ils sont prêts à écouter leurs difficultés et souffrances, et peuvent expliquer à nouveau une partie du cours lorsqu'un élève n'a pas compris parce qu'ils désirent voir leurs élèves réussir. Les élèves affirment qu'ils sont plus avec eux, contrairement aux enseignants français qui viennent au lycée pour faire leurs cours et rentrent chez eux, peu importe que les élèves aient compris ou non : « Il y a pas mal de profs qui font leur travail et si l'élève réussit, tant mieux, sinon tant pis. Je pense que c'est un peu comme ça en France » (Charlotte, F). L'aide offerte par les enseignants allemands ne se réduit pas à une aide didactique ou pédagogique, il s'agit avant tout d'une écoute et d'une attention à leur vie au-delà de leurs résultats scolaires.² Mais tous les adolescents allemands ne sont pas mécontents de leur relation avec les enseignants français ; en effet, certains apprécient la disponibilité de quelques enseignants et le fait qu'ils veillent à leur compréhension du cours : « Pour nous, les Allemands, c'est différent. Parce que les profs nous voient différemment, ils savent qu'on est Allemand, il faut nous aider, et ils nous aident, ça n'est pas du tout un problème, quand on ne comprend pas, on peut demander, poser des questions et ils expliquent encore une fois. » (Ingrid, A, 1^{ère} cohorte).

¹ Nous nous appuyons ici sur un article écrit pour les *cahiers pédagogiques*, Wallenhorst, N, « France-Allemagne, des logiques différentes », *Aider les Elèves ?*, *Cahiers pédagogiques* n°436, 2005.

² Dubet et Martuccelli, mettent en évidence dans *A l'école ! Sociologie de l'expérience scolaire*, (*op. cit.*) qu'il s'agit d'une attente forte des élèves français au primaire et que celle-ci décroît au fur et à mesure de l'avancée au collège puis au lycée.

2. Aide collective et aide individualisée

L'aide de l'enseignant français ne consiste pas en un accompagnement de l'élève, mais en un entraînement pour atteindre les objectifs de réussite de l'élève. L'aide ne peut être individualisée, car l'enseignant perdrait du temps pour les autres élèves. La relation entre l'enseignant et les élèves est donc majoritairement collective : les entraînements sont collectifs et l'aide se situe au niveau de la transmission des savoirs¹, les élèves étant plus souvent dans une logique d'entraînement sportif, que d'apprentissage intellectuel. L'enseignant est un « entraîneur collectif » en France et un « accompagnateur individuel » en Allemagne. Les notions d'individu et de groupe sont appréhendées différemment : « Mais ici, les profs, ils te disent pas, ils disent pas : “Vous êtes nuls” ou “vous êtes bons”, il faut que vous vous amélioriez ! C'est... Ils prennent les élèves individuellement... » (Gwenaëlle, F). En France l'enseignant s'adresse à la classe, mais surtout au groupe des meilleurs de la classe, il est avant tout là pour « les dix premiers de la classe qui sont tout le temps parfaits » (Estelle, F). Les Allemands constatent cette posture de l'entraîneur lors de leur arrivée en France : « Notre prof de français nous dit qu'il est notre entraîneur, il nous entraîne. » (Dorothea, A, 1^{ère} cohorte).

En Allemagne, l'enseignant s'adresse à l'individu, à chaque individu. Et pour les Français comme les Allemands, personne ne sera laissé de côté s'il ne comprend pas un cours. Cette notion d'accompagnement individualisé est essentielle pour comprendre la relation pédagogique en Allemagne et ce que les Français ont retenu de leur expérience. La compétition scolaire et le désir de performance des enseignants vont à l'encontre, pour les jeunes français et les jeunes allemands, d'une certaine humanité dans la relation pédagogique : « Ils ont des élèves (...) avec lesquels ils sont très sévères. Ici ils veulent sortir le meilleur de chaque élève. Mais ils sont sévères, austères, ils ne sont pas très attirants. Ils se disent “je dois y arriver, je dois les faire apprendre, je dois, je dois, je dois, je dois atteindre mon objectif”, c'est l'impression que j'ai. On est très oppressé, c'est très directif. » (Noémi, A, 1^{ère} cohorte). En Allemagne, l'aide se situe au niveau de l'appropriation des savoirs. Ce n'est pas tant la réussite qui importe que l'élaboration et la transformation de soi. Nous percevons ici combien la tradition éducative allemande repose sur d'autres fondements que la tradition éducative française et combien la notion de *Bildung* – qui suppose l'appréhension de

¹ La recherche comparative d'Alexander fait également apparaître le modèle de transmission des connaissances propre à la France : Alexander, R., *Culture and pedagogy, op. cit.*, pp. 265-297.

l'individu comme un processus¹ – est centrale et première dans les visées éducatives. Ainsi, les logiques de l'action de l'enseignant allemand sont radicalement différentes et c'est surtout au niveau de la transformation effective de l'individu que l'enseignant apporte son aide.

Les élèves allemands quant à eux bénéficient d'une réelle éducation à l'autonomie : ils sont plus libres face à leur travail scolaire, mais bénéficient d'un suivi plus individualisé avec les enseignants (ceci est également dû au nombre plus restreint d'élèves par classe). L'absence apparente d'aide et d'éducation à l'autonomie en France donne aux adolescents allemands le sentiment que l'expérience scolaire française ne favorise pas l'élaboration de soi (*Bildung*).

3. Place de l'enseignant dans l'appropriation des connaissances

En France les élèves ont peur de poser des questions, de demander des explications à l'enseignant, cela ne se fait pas, les élèves étant, particulièrement au collège, dans des logiques de protection et de mise en scène de soi et ils ne doivent sous aucun prétexte pouvoir être appréhendés par leurs pairs comme un « bouffon »² (qui collabore avec l'ennemi). Malgré le peu d'autonomie dont disposent les élèves et la forte directivité du système scolaire français (et des enseignants en particulier), les adolescents sont confrontés à un sentiment de solitude face à leur travail scolaire. Chacun est seul avec le savoir à apprendre et on ne dérange pas le cours qui doit être compris et appris seul. Cette solitude des élèves français dans l'appropriation des connaissances stupéfie les élèves allemands pour qui il est évident que l'enseignant soit présent dans l'étape d'appropriation du cours. Dans l'avancée du cours en France, plusieurs facteurs interviennent telles que la nécessité de boucler le programme, de faire ce qui était prévu, ou de former les élèves les plus brillants de la classe : « Ils veulent absolument finir... Ah oui, en France, en fait, c'est ça, c'est que il faut absolument que ce jour-là, on a fini ça. Ceux qui ont pas fini, ceux qui ont pas compris, tant pis pour eux, le contrôle ce sera ce jour-là, c'est... Alors nous on dit, "attendez monsieur, ça va trop vite !". » (Gwenaëlle, F).

En Allemagne en revanche, il est souhaitable de poser des questions, l'enseignant s'assure que son cours est reçu, intégré par les élèves. Les enseignants allemands sont décrits comme s'assurant de la compréhension du contenu du cours, contrairement aux enseignants français : « En France, le problème, c'est que les profs, c'est sûr, ils nous font travailler mais ils ne

¹ Delory-Momberger, C., *Biographie et éducation*, op. cit., p. 19.

² Dubet, F., Martuccelli, D., *A l'école ! Sociologie de l'expérience scolaire*, op. cit., pp. 183-187.

s'occupent pas de savoir si on suit, si ça nous intéresse, si limite on comprend tout ou quoi, si on a un problème, on est laissé sur le côté, il faut se débrouiller soi-même, aller demander aux autres mais les profs on peut pas trop compter dessus, quoi. » (Marylène, F). C'est-à-dire que l'intégration du cours par les élèves ne fait pas partie du rôle des enseignants français. L'enseignant en France aide « dans le cadre scolaire seulement. En Allemagne, c'est peut-être pas juste dans le cadre scolaire. » (Martine, F).

Les professeurs allemands donnent l'impression aux élèves français comme allemands de s'engager plus fortement dans la réussite de l'élève pour laquelle ils sont personnellement investis. L'enseignant a un rôle actif dans les apprentissages des élèves.

« Donc dès que les notes commencent à chuter, ils vont nous voir, ils demandent ce qui va pas, si on a un problème familial ou si c'est simplement parce qu'on n'a pas compris ; et si on n'a pas compris, qu'est-ce qu'on n'a pas compris. C'est les profs qui viendront nous voir si on a des mauvaises notes. Alors qu'en France, c'est nous qui devons aller voir les profs et c'est, il y a des fois vraiment où les profs ils en ont rien à faire. Après ils nous disent : "Oui, ben il faut que tu travailles et puis voilà." » (Perrine, F).

II. PROXIMITE ET DISTANCE DANS LA RELATION PEDAGOGIQUE

L'ensemble des adolescents français et allemands ayant participé au programme Voltaire constate une plus grande proximité entre les enseignants et les élèves en Allemagne et la majorité d'entre eux a trouvé que les élèves allemands avaient de très bonnes relations avec les enseignants.

1. Connaissance des élèves

« C'étaient des gens qui se connaissaient bien : les profs avaient vu les élèves grandir, on va pas dire que c'étaient des seconds parents, les profs, mais bon, c'étaient des adultes proches. » (Gilles, F)

Une des choses les plus appréciées des adolescents en Allemagne est la connaissance que les professeurs allemands ont de leurs élèves. Le sentiment d'être compris par les enseignants, d'être entendu dans ses préoccupations et de ne pas être jugé donne à l'adolescent la sensation d'être une personne pour l'enseignant et non pas uniquement un élève. Les adolescents,

français comme allemands, souffrent d'être appréhendés par les enseignants français comme étant dépourvus « de sentiments et de goûts »¹. De plus les adolescents ne connaissent pas la vie privée des enseignants français, contrairement aux professeurs allemands qui se dévoilent plus aux élèves. La relation avec le professeur principal est tout aussi impersonnelle qu'avec les autres enseignants et ne ressemble en rien à la relation des élèves allemands à leur enseignant référent, qui organise régulièrement des sorties pour ses élèves ou avec lequel ils parlent de façon intime. Les élèves allemands vivent leur expérience scolaire française de façon impersonnelle : ils ne se sentent pas importants en cours, n'ont pas l'impression d'être « signifiants » pour l'enseignant puisqu'ils n'ont pas établi de véritable relation avec lui. L'expérience scolaire allemande est vécue de façon beaucoup plus « personnalisée » : les adolescents ont le sentiment d'avoir une relation personnelle avec leurs enseignants, les fréquents *feed-backs* positifs des enseignants allemands accentuent cette impression de relation individualisée. La taille de l'école, l'expression orale fortement valorisée en Allemagne, le suivi des élèves par les enseignants pendant plusieurs années et la connaissance des familles sont autant de facteurs qui favorisent cette connaissance des élèves.

Les élèves français en Allemagne ont l'impression que les enseignants les connaissent et qu'ils prennent soin d'eux. Les enseignants vont au devant des élèves et leur demandent s'ils ont besoin de quelque chose, brisant ainsi leur solitude et leur anonymat ; l'élève a le sentiment d'être important pour l'enseignant, ce qui est un facteur de motivation au travail dans la mesure où cela donne du sens à sa présence en classe : « Quand il y a un problème, l'élève va en parler au prof et le prof va essayer de comprendre, l'élève a une certaine importance pour lui quand même » (Charlotte, F). Les élèves français et allemands signalent fréquemment que les enseignants allemands comprennent mieux ce que ressentent les adolescents que les enseignants français :

« J'ai l'impression qu'ici, ils savent comment on fonctionne, ils comprennent ce qu'on peut penser, comment on peut réagir, ce qui nous intéresse et tout ça tandis qu'en France, ils ne font pas trop attention, je trouve. (...) C'est l'impression qu'ils ont plus des enfants (...), s'ils ont des enfants et qu'ils parlent avec eux et qu'ils comprennent (...) ils sont pas butés comme des adultes et ils disent pas : “vous ne comprenez pas, vous êtes trop jeunes”. (...) Il y a une énorme différence entre une personne de soixante ans et une personne de mon âge, et ils arrivent à comprendre comment on fonctionne. (...)

- Ils se recentrent sur l'ensemble de la personne, pas juste sur l'élève ?

¹ Postic, M., *La relation éducative*, Paris, PUF, 2001, p.46.

- Exactement. Ils pensent à la personne en entier, pas juste un petit bout, pas juste son cerveau, tout ce qu'elle peut ressentir dans son cœur, ça fait un peu cul-cul mais... ». (Anne, F)

2. Sympathie des enseignants

a. Une bonne humeur généralisée en Allemagne

« Mais j'aimais bien aller à l'école, parce que les profs, ils étaient aimables. (...) Il y avait une bonne ambiance dans l'établissement. (...) Quand on sait que le prof est sympathique, ça donne encore plus envie de travailler. C'est-à-dire que quand on a un prof antipathique, là ça... on n'aime pas trop la matière. Et puis donc là, les profs, je sais pas c'était une bonne humeur et tout ça parce qu'il y avait la discipline je suppose, et nos profs étaient sympathiques. » (Gilles, F)

Les élèves français décrivent les cours en Allemagne comme « agréables », et les élèves allemands sont « heureux d'aller en cours » dans la mesure où « les profs sont sympathiques ». Les adolescents sont sensibles à cette sympathie qui induit une bonne ambiance de classe, un plaisir à aller en cours et est propice au respect des enseignants : « parce qu'ils ont du respect pour les profs, ils auraient vraiment de la peine à les décevoir » (Gilles, F), « il n'y a pas cette critique, cette méchanceté envers le prof » (Charlotte, F). Les descriptions mettent en avant une sorte de bonne humeur généralisée : les enseignants offrent parfois des chocolats à leurs élèves ou les invitent à boire un café, jouent, plaisantent avec eux, et participent à leurs soirées. Ces moments de partage sont très appréciés des adolescents allemands qui estiment qu'ils ne pourraient pas avoir lieu en France, ou de façon très occasionnelle ; « Par exemple ça arrive que pour Noël, (...) on s'assied avec les profs et qu'on mange des gâteaux et qu'on boive du café ou du cacao, ce qui serait impossible ici en France. » (Christopher, A, 1^{ère} cohorte). Par opposition aux enseignants allemands, les enseignants français sont décrits comme plutôt antipathiques. En revanche quelques rares adolescents français ou allemands ne constatent pas de réelles différences entre les relations pédagogiques allemandes et françaises : « Il y en a beaucoup ici qui disent que les relations en Allemagne sont plus sympathiques. (...) Je n'ai pas vraiment fait cette expérience de façon aussi forte. Parce que je pense que ça arrive aussi qu'en Allemagne le prof prenne cette distance. » (Franziska, A, 1^{ère} cohorte).

Plusieurs adolescents disent avoir reçu des présents de la part des enseignants allemands : des professeurs leur ont acheté des frites, un café ou un cadeau pour leur départ... Des élèves ont également offert un bouquet de fleurs à une de leurs enseignantes qui allait se marier ou une

glace à un professeur, échanges qui n'ont pas laissé les élèves français indifférents ! « Il y a un bon rapport : ils les emmènent manger une glace, moi je trouve ça sympa, ici on ferait pas ça du tout... ou avec très peu de profs... » (Amandine, F). Plusieurs regrettent que cette convivialité entre enseignants et élèves ne puisse pas avoir lieu.

Certains, en revanche, considèrent que ce n'est pas le rôle d'un professeur d'offrir des présents à ses élèves, ce geste est comme « réservé » à ses parents ou à des adultes proches. Offrir un cadeau participe également de la rupture de cette barrière symbolique entre élèves et enseignants : « Ma prof principale, à la fin elle m'a offert une peluche, elle m'a offert... ma prof de français, elle m'a offert des livres, enfin : mes profs m'ont offert des cadeaux ! Et je trouve ça vraiment adorable, très gentil, mais je trouve que normalement c'est pas le rôle d'un prof, un prof est là pour enseigner et (...) j'aimerais pas avoir ce genre de relation en France. » (Joséphine, F)

L'humour, présent dans la relation entre les enseignants et les élèves en Allemagne, a été un élément particulièrement apprécié des Français (dans la mesure où l'enseignant demeure respecté). Plusieurs élèves ont mentionné qu'ils pouvaient plaisanter avec les enseignants : « En cours ils étaient détendus, il y en a qui faisaient des blagues... mais ça en France, nan, ils ne font pas trop ça. Ils sont plus sur leur cours, il faut qu'on ait fini à la fin de l'heure et on se dépêche. » (Marie-Sophie, F). Plusieurs élèves associent ces « blagues » ou moments de rire à une atmosphère détendue. Mais s'il s'agit de moqueries vis-à-vis des professeurs ou si les plaisanteries s'apparentent à celles que l'adolescent peut faire avec ses pairs, celui-ci les rejette car « l'écart » entre l'élève et l'enseignant n'est pas respecté. La raison mentionnée pour laquelle ces moments de détente n'ont pas lieu en France est l'impératif des enseignants concernant le programme à réaliser ; ils ne peuvent pas se permettre d'aborder autre chose que le contenu de leurs cours.

b. Sympathie des enseignants et apprentissages

L'engagement affectif des adolescents dans la relation éducative varie fortement d'un jeune à l'autre. Alors que des élèves sont dans la nostalgie de la relation pédagogique avec les enseignants du primaire, d'autres en revanche fuient l'attention des enseignants et ne souhaitent pas qu'ils prennent soin d'eux. Comme l'explique une adolescente, le passage du

primaire au collège est douloureux, difficile.¹ L'enseignant ne joue plus ce rôle parental comme il le faisait au primaire où « on le voit tout le temps donc on s'habitue, c'est comme une personne » (Amélie, F), ce qui n'est plus le cas depuis qu'il a pour principale fonction de dispenser un savoir, d'entraîner.

L'ambiance des cours en Allemagne est « [bonne] pour le moral » (René, F). En revanche, le rapport entre la sympathie des enseignants et la qualité du travail et des apprentissages réalisés ne va pas de soi. Pour certains adolescents, la proximité avec des enseignants compréhensifs et à l'écoute des élèves est stimulante : « c'est drôle, ça m'aide, elle me tire vers le haut au lieu de m'oublier » (Marie, F). Pour ces adolescents, travailler avec des enseignants agréables et sympathiques donne goût au travail scolaire : « quand on les trouve plus sympas, on a plus envie de participer, (...) je trouve que quand un prof est chiant, c'est peu motivant. » (Marylène, F). La dimension conviviale et paisible est perçue par certains adolescents comme permettant un meilleur avancement du travail : « si les profs, ils étaient un peu plus cools, ils se rendraient compte qu'il y aurait beaucoup moins de conflits et que l'on pourrait avancer beaucoup mieux en cours » (Sarah, F).

Pour plusieurs élèves français, une fois l'attraction pour les enseignants allemands exprimée, leur préférence va vers le type de relation pédagogique français. En effet, à la fois il faut « qu'il y ait un minimum de sympathie entre le prof et l'élève, parce que sinon c'est vrai que ça passe pas, ça passe pas » (Marie, F), mais pour de nombreux adolescents il en faut un minimum, et un minimum seulement. En effet, nombreux sont les élèves (français uniquement) qui préfèrent les enseignants non sympathiques dans la mesure où ceux-ci favorisent plus les apprentissages. Ainsi ce ne sont pas d'abord les enseignants « sympathiques » qui sont appréciés. Alors qu'« Au collège, le bon professeur est chaleureux et "tient" sa classe. Au lycée, ces vertus ne disparaissent pas, mais le bon professeur est avant tout efficace. Il "boucle" le programme »². Les élèves aiment les enseignants qui attendent beaucoup d'eux, qui les « entraînent » au « haut niveau » avec dureté. Ils ont alors l'impression d'apprendre et de ne pas perdre leur temps. Comme nous l'avons vu, ces élèves sont des compétiteurs, et l'enseignant, en s'adressant aux élèves avec dureté, exclut les moins motivés. Il est ainsi normal que certains élèves – ou « éléments » – ne résistent pas dans ce climat au sein duquel les plus faibles sont exclus :

¹ Dubet et Martuccelli ont mis cet aspect en évidence dans *A l'école ! Sociologie de l'expérience scolaire*, op. cit., pp. 145-148.

² Dubet, F., Martuccelli, D., *A l'école ! Sociologie de l'expérience scolaire*, op. cit., p. 249.

« Ce prof de maths, même s'il est épouvantable, c'est l'homme épouvantable, il est de...y a pas de mots.

- Ah oui ? Vraiment dur comme personnalité ?

- Vraiment dur comme personnalité et complètement antipathique, non mais, c'est totalement vrai, mais je l'aime bien parce qu'il fait bien ses cours. Donc je pense, qu'on serre son poing, on regarde derrière notre dos, on ferme les yeux et on voit ce qu'il nous apporte de bien, je pense. Parce qu'il y en a aussi qui n'arrivent pas à le supporter ce qui est tout à fait normal vu que c'est vraiment un homme épouvantable mais quand on voit ce qu'il nous apporte et ben on oublie, on oublie bien sûr parce que maintenant je réfléchis deux fois plus vite quand j'ai un problème de maths. » (Marie, F)

Dans cette logique les *feed-backs* positifs de la part de l'enseignant ne sont pas désirés, l'enseignant doit pousser plus loin l'élève :

« - Et voilà, quoi mais il nous dira jamais : "c'est bien".

- Il vous dira jamais : "c'est bien" ?

- Il nous dira jamais : "c'est bien".

- Mais ça te plaît ?

- Ça me plaît parce que je me dis qu'il va falloir que j'en donne plus. Je l'ai dure avec lui mais je me dis l'année prochaine ça ira mieux, je me dis ça et ça va, mais c'est vrai que les premiers mois, on passe du collège, le collège où on est encore bien couvé, et on est jeté au lycée et on est tombé sur un prof antipathique et les premiers mois, je me suis prise une bonne claque, une bonne, bonne claque » (Marie, F).

3. Parler avec les enseignants

La quasi-totalité des élèves français et allemands constate une différence dans la possibilité de parler avec les enseignants et 93% des Français trouvent que les professeurs allemands discutent vraiment avec les élèves.¹ Les enseignants allemands sont décrits comme disponibles : il n'est pas rare que l'enseignant prenne une heure de son temps, voire parfois une heure de cours, pour parler avec la classe en cas de difficulté. Cette attitude est rendue possible par un rapport au temps très différent de celui de la France.

Les Français apprécient qu'en Allemagne la relation pédagogique inclut un accompagnement personnalisé dans la mesure où « les adultes peuvent donner des conseils que des amis ne

¹ Résultats issus de la cohorte 2002-2003, cela correspond au cumul des réponses « d'accord » et « tout à fait d'accord » à la proposition « les professeurs discutent vraiment avec les élèves ».

peuvent pas donner. » (Alfred, A, 1^{ère} cohorte). Les élèves savent qu'ils peuvent s'appuyer sur un adulte et être entendus. Les enseignants allemands sont en effet des personnes de confiance vers qui ils n'hésitent pas à se tourner en cas de difficulté. La possibilité de parler de ses problèmes avec les enseignants allemands est très appréciée des adolescents qui ne sont pas seuls à porter leurs difficultés scolaires ou même familiales : « Si y'a par exemple un problème scolaire, un problème vraiment personnel, les profs prennent le temps de nous écouter, ils prennent le temps. Tandis qu'en France ils vont vite, ils ont toujours un autre truc à faire, ils ont un autre cours, ils s'en vont etc. » (Fanny, F). Le rôle des enseignants en Allemagne n'est pas uniquement cantonné à l'espace du cours, il s'étend également en dehors. Les élèves ne sont pas seuls face aux apprentissages, même face aux apprentissages de la vie quotidienne, comme les relations affectives, les deuils, les divorces : « Ils n'ont pas qu'un statut de prof, ils sont là vraiment pour aider les élèves à progresser, pas forcément qu'à l'école mais même dans la vie de tous les jours quoi, et en France, je pense qu'il y a pas mal de profs qui s'en foutent, quoi, ils sont là c'est pour enseigner quelque chose à leurs élèves point barre. » (Martine, F).

Certains adolescents allemands disent ne pas oser faire appel aux enseignants français pour les aider à surmonter une difficulté, ils préfèrent se débrouiller seuls, ou avec leur correspondant lorsque la relation le permet. Pour des adolescents, il est éventuellement possible de parler avec les enseignants de ses progrès ou de ses difficultés dans une matière, mais il est en revanche impossible d'aborder des sujets personnels avec eux. Les enseignants français semblent ne pas inspirer la même confiance que leurs homologues allemands. L'enseignant en France n'est présent que dans l'espace de la salle de classe et les relations que les élèves entretiennent avec lui se limitent pour une grande part à cet espace, ce qui n'est pas le cas en Allemagne.

Globalement les Allemands sont satisfaits – voire très satisfaits – de l'accueil que leur ont réservé les enseignants en France et des relations qu'ils ont eues avec certains d'entre eux. Par contre les critiques des Allemands à l'encontre de la distance des enseignants français dans leurs relations avec les élèves sont très présentes. Nous constatons ici un paradoxe dans leur regard sur les enseignants français : les enseignants qu'ils ont rencontrés étaient disponibles, et pourtant, ils critiquent le manque de disponibilité des enseignants français à l'égard des élèves.

L'indisponibilité des enseignants français est l'élément majeur mentionné pour expliquer la difficulté des élèves à parler avec les enseignants. Cette indisponibilité atteste que

l'enseignant ne prête pas attention à la vie quotidienne des élèves puisqu'il n'est pas là pour parler avec les élèves. Les enseignants sont pressés par le temps, ils ne demeurent pas au lycée, ils rentrent chez eux une fois les cours donnés. De plus, les élèves sont persuadés qu'ils ne peuvent pas être écoutés par les enseignants dans ce qu'ils pourraient leur apporter d'eux-mêmes ou de leurs difficultés. Nombre d'entre eux estiment qu'« en France les profs ils s'en fichent » (Gwenaëlle, F) ou « qu'ils [les élèves] se feraient jeter » : « Quand on a un problème ou quoi que ce soit, enfin vraiment, on sent qu'on les emmerde quoi, c'est... il y a une psychologue à l'école, tu vas voir la psychologue et puis voilà, c'est fini. » (Sarah, F). En France, la dimension formelle de la relation pédagogique fait qu'il n'est pas possible de parler de tout avec son enseignant : « on parle pas comme on veut à son prof, il y a des limites à respecter » (Sarah, F). En Allemagne, la relation avec les enseignants dépasse le cadre formel de l'école.

4. Des relations « amicales »

Les professeurs allemands sont plus investis dans l'ensemble de la vie des élèves et peuvent être considérés comme un « oncle » ou leur « mère » : ils participent à leurs fêtes et organisent des sorties et des voyages, contrairement aux professeurs français qui « restent sur la touche ». Les enseignants allemands sont « plus proches » : à la fois « un peu comme des amis » et « au même niveau que les élèves » (Elisabeth, F), dans la mesure où les élèves tutoient parfois les professeurs et où « ils [les profs] se retrouvent moins dans cette position supérieure qu'on leur donne en France » (Elisabeth). La proximité des enseignants avec les élèves oppose les enseignants allemands aux enseignants français : « C'est des amis en quelque sorte pour les élèves. Enfin, bon, par exemple, ma correspondante hier elle lui écrivait des emails à son prof de physique. Et je sais que quand j'étais en Allemagne, il y a une prof qui venait de se marier et ils lui ont offert un gros bouquet de fleurs (...). En France on ne sait même pas que le prof va se marier ! Et franchement on s'en fiche un peu... » (Charlotte, F). Des adolescents ont par exemple été surpris que les enseignants ne saluent pas leurs élèves avant de commencer leur cours ou bien aient leur propre cantine. En effet, en Allemagne, les enseignants auraient profité du moment du repas pour entrer en relation différemment avec leurs élèves : « Ici les profs ont leur propre cantine, c'est très séparé : on ne se dit presque pas bonjour. J'ai remarqué qu'on ne se saluait pas trop ; quand on croise notre prof de maths en Allemagne on se dépêche de dire bonjour ou quelque chose comme ça,

ou «comment ça va». Mais ici c'est vraiment très séparé. » (Ulrich, A, 1^{ère} cohorte). Les adolescents français parlent également avec fierté des mails échangés avec leurs enseignants allemands, signe de leur proximité avec eux et de la qualité de leur relation.

Alors que les enseignants allemands sont fréquemment qualifiés d'« amis », les enseignants français sont parfois presque des « ennemis ». Mais quelques rares adolescents nuancent leur propos et précisent qu'en France aussi, les élèves peuvent avoir de bonnes relations avec les professeurs. Cependant, après chaque affirmation de ce type, les adolescents concluent par la meilleure qualité des relations pédagogiques en Allemagne : « Les profs en France ne sont pas si distants des élèves non plus. Faut pas exagérer. (...) On discute pas mal avec eux. Mais c'est vrai qu'ils font leurs cours et puis voilà, on sent que ça ne va pas plus loin. Alors que les profs en Allemagne... enfin je sais pas... à la fin des cours on peut venir discuter... (...) C'est surtout le dialogue, quoi, qui change. » (Emmanuel, F).

Les affects entre l'enseignant et l'élève n'ont pas droit de cité au sein de l'école en France : « Il y a une fille qui a eu un problème avec son ami et la prof elle l'a prise dans ses bras. En France, elle l'aurait pas fait, je pense pas. Je sais pas si elle aurait été au courant d'abord. » (Isabelle, F). Les Allemands considèrent qu'il y a « un gros trou »¹, « un fossé »² (Jenny, A), entre les élèves et les enseignants en France. Que les élèves aient peur des enseignants en France apparaît invraisemblable aux Allemands. La dimension affective dans la relation est présente en Allemagne : « Les relations entre les professeurs et les élèves, mais c'est incroyable. Par exemple, moi, les professeurs, ils me touchent quand ils me parlent, ils sont proches. En France, ce serait inimaginable, ce serait vraiment outrant quoi. Ici, ils rigolent ensemble, ils se lancent des blagues, ça fait un petit peu plus complice et je trouve ça très, très bien mais d'un côté, je trouve ça manque un petit peu le respect. » (Lucie, F). Cette absence de dimension affective dans la relation avec les enseignants en France fait dire à Marylène (F) que « les profs en France, ça compte pas dans les adultes qu'on connaît », ils ne sont pas comptabilisés parmi les adultes-ressource sur lesquels il est possible de s'appuyer.

Mais il existe des différences dans la façon de concevoir la relation pédagogique allemande. En effet, la plupart des adolescents allemands refuse de dire des enseignants qu'ils sont leurs « amis ». Ce terme pose problème et il est relativement difficile de décrire précisément la nature de la relation des élèves allemands avec leurs enseignants. L'enseignant n'est pas un ami, mais son rôle de pédagogue dépasse la transmission des savoirs : la connaissance de

¹ « ein großes Loch ».

² « ein Graben ».

l'élève, de sa vie personnelle fait partie de son rôle. Même si l'élève a la possibilité d'exprimer son opinion ou de contredire l'enseignant en Allemagne, son statut est différent de celui de l'élève, sans être supérieur et dominant comme il l'est en France.

De nombreux adolescents français ayant aimé la proximité dans la relation pédagogique sont pour autant restés très méfiants. En effet, selon eux, les rôles ne doivent pas être confondus et la relation ne doit pas devenir égalitaire, l'enseignant doit conserver sa supériorité par rapport à l'élève. Ainsi, les attentes des adolescents vis-à-vis des enseignants sont ambivalentes : ils recherchent la supériorité de l'enseignant tout en la contestant. Il est relativement complexe de déterminer dans quelle mesure les enseignants sont « trop proches » ou « trop distants » car cela dépend en grande partie de la perspective de chaque élève, et vraisemblablement de son rapport à l'adulte en général. Bien que les adolescents aient été heureux de leurs relations avec les enseignants allemands, certains considèrent que l'enseignant n'a pas à créer des relations d'intimité avec les élèves. Des adolescents critiquent la trop grande proximité des enseignants et des élèves, car cela dépasse, selon eux, le cadre de la relation entre enseignant et élève. La proximité des relations avec les professeurs allemands autorise parfois des élèves à repousser des contrôles ou à ne pas travailler lorsqu'ils n'en ont pas envie et les adolescents apprécient que ces comportements n'aient pas lieu en France. « En Allemagne (...) et ça se passe comme ça par exemple “oh on a pas envie de faire le contrôle aujourd'hui”, “OK” » (Dorothea, A, 1^{ère} cohorte). L'attitude des adolescents dans leurs relations avec leurs enseignants est ambivalente et complexe : certains élèves ne sont pas satisfaits des relations pédagogiques qu'ils ont eues en Allemagne bien qu'ils les trouvent meilleures qu'en France :

« - Des fois avec certains profs ils leur disent “tu”, ils les appellent par leur prénom et... ça dépasse le rapport élève/prof. Même si je trouve qu'il est mieux qu'ici, qu'il y a un bon rapport (...).

- Et tu trouves ça positif pour les élèves ?

- Oui. Mais il ne faut pas non plus qu'ils disent trop : “le prof c'est mon copain, il va me mettre des bonnes notes.” » (Amandine, F).

En Allemagne l'autorité est partagée entre les enseignants et les élèves, tandis qu'« En France, il a le statut de prof, c'est lui qui a l'autorité et voilà. » (Amélie, F). Les élèves français ont un besoin fort d'autorité, ils ne désirent pas une relation d'adulte à adulte avec les enseignants, mais une relation dans laquelle le pouvoir et l'autorité sont centralisés en un pôle, celui de l'enseignant. Et, comme l'explique bien Sarah (F), en France il existe « un blocage contre l'autorité » : « Là, je ne pense pas qu'il y ait de blocage parce que tout le

monde est au même niveau. Le prof est comme nous, il se remet en question s'il a besoin, vraiment ouais, ils sont cools c'est pour ça qu'il n'y a plus d'autorité, il y a plus cette notion donc vraiment, c'est... plus libre. ».

La question du tutoiement revient parfois dans les entretiens et est un révélateur intéressant de la relation entre l'élève et l'enseignant. Ainsi à la question « C'est quoi pour toi un professeur ? Comment est-ce que tu définirais un professeur ? » Lucie (F) répond sans ambages : « C'est quelqu'un qu'on admire, quelqu'un à qui on ne dira jamais "tu" par mégarde ». Certains enseignants allemands étaient tutoyés par leurs élèves : « J'ai une très bonne relation avec elle [ma prof d'allemand], mais je ne pourrais pas par exemple la tutoyer comme faisaient les élèves. » (Mathilde, F). Le savoir et le rôle éducatif des enseignants nécessitent un respect et une distance de la part des élèves, qui sont entre autre symbolisés par le vouvoiement. « Ce n'est pas en effet un mince paradoxe que de voir les lycéens, facilement dénonciateurs des rapports lointains entre maîtres et élèves, exprimer de grandes réticences lorsqu'on évoque devant eux des situations dans lesquelles on appellerait le professeur par son prénom en lui racontant sa vie privée. »¹ C'est-à-dire que les lycéens ne souhaitent pas des rapports égalitaires avec les enseignants, ils redoutent la « disparition du garde-fou statutaire de l'adulte »². Le tutoiement, parce qu'il rompt cette barrière symbolique dans la relation, surprend, voire choque certains adolescents parce que la relation de l'élève avec l'enseignant n'est plus une relation strictement pédagogique, mais une relation qu'ils pourraient avoir avec un autre adulte. En effet, généralement les personnes que les adolescents tutoient et appellent par leur prénom sont les pairs ou les adultes dont ils sont proches, habituellement les membres de leur famille. Même si, comme nous l'a précisé un adolescent, le tutoiement des enseignants n'est pas le tutoiement familial ou irrespectueux qu'il peut avoir avec ses pairs.

Les élèves français ont le désir d'être tutoyés par les enseignants, ils préfèrent en revanche les vouvoyer en retour : ils ont intériorisé qu'ils n'avaient pas le même statut que les professeurs. Rachelle (F), quant à elle, préfère « quand il y a le respect réciproque », c'est-à-dire lorsque les enseignants tutoient les élèves et lorsque les élèves vouvoient les enseignants. La réciprocité a donc lieu lorsque chacun d'adresse à l'autre en fonction de son statut.

¹ Rayou, P., *La cité des lycéens*, op. cit., p. 106.

² *Ibid.*, p. 106-107.

III. RÔLE DE L'ENSEIGNANT

« Ils [les profs] arrivent, ils font leur cours, ils repartent. » (Martine, F).

Cette phrase, structurée de la même manière « il arrive, il fait son cours, et il repart », entendue à de nombreuses reprises de la part d'élèves différents, met en évidence le rôle d'un enseignant en France : il ne doit que faire son cours, transmettre un savoir ; il est un transmetteur. L'activité principale attendue d'un enseignant est, comme l'a mis en évidence Barrère, de « faire cours »¹. L'enseignant est là pour transmettre, les élèves pour écouter. « En France, ils font les cours, bonjour-au-revoir et puis débrouillez-vous, quoi. » (Isabelle, F).

Cette expression met également en évidence la dimension rituelle du cours en France qui reste identique avec tous les enseignants, dans toutes les matières, dans toutes les classes. Les rituels structurent également les cours en Allemagne, mais leur forme semble moins perceptible, moins formelle ou spécifique, et plus proche d'autres rituels de la vie quotidienne. « Macro – et micro – rituel font du cours un espace rituel, de son processus, un moment rituel, et du rapport entre professeur et élèves, une performance rituelle. »² Le cours est comparable à une cérémonie à laquelle on arrive, on assiste, et de laquelle on repart sans que l'enseignant ne crée des relations individuelles avec les élèves. Lorsqu'on sort de cette structuration, les élèves perdent leurs repères comme cela a été le cas en Allemagne où « le prof, il s'installe, il parle un peu de sa vie tout ça, on parle un peu... en France, le prof il arrive, il fait son cours ». En effet, « L'école se sert essentiellement d'arrangements rituels. Par leur caractère répétitif et de mise en scène, les attentes de l'institution s'ancrent dans les corps des enfants »³. Pour des Français, le fait d'attendre les enseignants allemands qui arrivent en retard en cours est parfois insupportable, tant ils ont intériorisé la structuration rituelle du cours en France.

¹ Barrère, A., *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, L'Harmattan, Paris, 2002.

² Wulf, C., « Le rituel : formation sociale de l'individu et de la communauté », *Spirale*, n°31, 2003, p. 65.

³ *Ibid.*, p. 68.

1. Etre « plus qu'un prof »

« En Allemagne c'est comme ça, je suis bien professeur, tu es mon élève, mais je veux aussi être plus pour toi. »¹ (Kristin, A)

Lorsque nous demandons à Kristin quel est ce « plus », celle-ci répond qu'il s'agit de « cette dimension amicale »², cette dimension affective absente de la relation pédagogique en France. Très fréquemment, les élèves précisent que les enseignants en Allemagne sont « plus qu'un prof »³ (Silke, A). Que les professeurs sont « plus que des profs » ou ne sont « pas que des profs » fait partie de ces expressions entendues à de très nombreuses reprises. Ainsi, pour Silke (A), l'enseignant en Allemagne n'est « pas uniquement un enseignant, mais aussi souvent une personne de confiance »⁴, il est « une personne digne d'être respectée »⁵, il est pour elle « un petit peu plus qu'un enseignant »⁶. Si l'enseignant n'est pas en France cette personne de confiance digne d'être respectée, c'est parce que la relation que les élèves entretiennent avec lui « se limite au cours » (Martine, F). Si l'enseignant en Allemagne n'est « pas juste un prof » (Martine, F), c'est parce qu'il est possible de « parler de plus que du cours avec le prof ». Le fait que l'enseignant en Allemagne ait le désir d'aider les élèves – caractéristique surprenante pour des Français – laisse planer le doute chez certains élèves quant au fait qu'il soit un vrai prof : « Je dirais quand même que c'est un prof à partir du moment où il fait son cours et qu'on apprend des trucs, c'est un prof mais euh... je pense que c'est quelqu'un qui veut nous aider. » (Martine, F). L'enseignant est une personne ressource dans la vie de l'adolescent en Allemagne, il est possible de le solliciter pour sa vie privée. Nous constatons chez plusieurs élèves français une réelle difficulté dans la définition de ce qu'est un enseignant en Allemagne, notamment du fait de cette dimension personnalisée et affective. Le rôle de l'enseignant français se limite à la réalisation de son cours et les élèves considèrent comme « normal » qu'il ne s'intéresse pas à leur vie personnelle. En revanche, ces adolescents, qui regrettent le faible investissement des professeurs dans la réussite de leurs élèves, ne remettent pas en question que le rôle des enseignants se réduise à la réalisation de leurs cours. Et l'écoute ne semble pas faire partie du rôle de l'enseignant.

¹ « In Deutschland ist das so, ich bin zwar Lehrer, du bist mein Schüler, aber ich will auch mehr für dich sein. »

² « dieses Freundschaftliche ».

³ « mehr als ein Lehrer ».

⁴ « nicht nur Lehrer, sondern auch Vertrauensperson denn oft ».

⁵ « eine Respektperson ».

⁶ « ein bisschen mehr als ein Lehrer ».

2. Transmission des connaissances *versus* accompagnement de l'adolescent

La négociation des contrôles ou des notes donne à l'élève français le sentiment que la relation pédagogique n'est pas sérieuse et que l'enseignant allemand ne sait pas s'affirmer. Les Français préfèrent une relation pédagogique de moins bonne qualité, mais dans laquelle les rôles de chacun sont précisément définis. Ainsi la relation que l'élève désire avec ses professeurs est avant tout une relation d'enseignant à enseigné. La transmission des connaissances ne semble pas pouvoir aller de pair avec une relation de grande proximité avec l'enseignant car cette transmission suppose un statut « supérieur », celui de l'enseignant, et un statut « inférieur », celui de l'élève. Les adolescents français ont une position ambivalente à l'égard de la relation pédagogique. Ils sont à la fois séduits et heureux des relations qu'ils ont eues avec les enseignants allemands, tout en les critiquant. Lorsque la relation entre les élèves et le professeur est trop intime, les élèves ne reconnaissent plus les rôles d'enseigné et d'enseignant : « ils se concentrent peut-être pas assez sur le fait d'être prof » (Valérie, F), c'est-à-dire sur la transmission des connaissances. De plus, les adolescents, français comme allemands, s'ils désirent que l'enseignant les accompagne, estiment que ce dernier doit garder un rôle et un statut différent de ceux des élèves, il doit diriger la classe : « Si y'a pas d'écart on sait pas où est la limite et ça peut perturber le cours. » (Valérie, F). Nous constatons chez les adolescents à la fois une valorisation et un refus de l'autonomie ainsi qu'une recherche et une peur du pouvoir de l'enseignant.

Même si pour les Français les enseignants allemands sont « plus qu'un prof », ils ne parviennent pas à accepter complètement l'idée qu'un enseignant soit plus qu'une personne qui transmette des connaissances. Ce qui va de soi en Allemagne ne pourrait pas être appliqué de la sorte en France, ce qui est possible d'un côté ne le serait pas de l'autre.

A la question « quel est le rôle d'un prof en France ? », la première chose que répond Perrine (F) est « Je sais pas, il balance sa sauce, disons ça comme ça, et l'élève doit mâcher et apprendre par cœur et voilà. ». C'est par l'enseignant que l'élève se construit, par celui qui « détient » le savoir, c'est-à-dire, souvent, la vérité (il est celui qui peut distinguer ce qui est vrai de ce qui ne l'est pas, celui qui possède la capacité de certifier ou non la parole de l'élève sur une thématique). Elise (F) utilise une métaphore similaire illustrant combien l'enseignant est dans le rôle de celui qui donne, et l'élève dans le rôle passif de celui qui reçoit : « moi, je trouve que déjà, on apprend beaucoup plus. Pour faire une comparaison, en France c'est plutôt comme l'arrosoir vide et l'arrosoir plein : le professeur c'est l'arrosoir plein et l'élève

se laisse remplir alors que, en Allemagne, c'est plutôt tout le monde participe en classe et comme c'est tellement oral, à la fin, c'est beaucoup plus relâché » (ce qu'elle semble ne pas apprécier). L'élève en France est peu acteur de ses apprentissages, il écoute passivement l'enseignant en classe, même s'il doit travailler assidûment chez lui. Elise poursuit « moi, je trouve qu'on peut avoir des très bonnes relations avec les profs mais en restant quand même euh... en continuant à écouter et c'est normal, il a fait des études pour ça, il s'est rempli la tête pendant des années et c'est lui qui doit nous apprendre des choses, (...) moi je trouve que c'est à lui de parler et à nous de... oui bon il doit faire un cours intéressant mais c'est à nous avant tout de nous intéresser. ».

3. En France les enseignants doivent être excellents

a. Les enseignants doivent se consacrer à leur discipline

Pour les adolescents français, les enseignants doivent être brillants dans leur discipline. Qu'ils soient capables d'enseigner « quarante douze matières à la fois » (Abraham, F) est parfois inacceptable : plus un professeur enseigne de matières, plus il perd en crédibilité.

« Je trouve ça complètement débile qu'un professeur fasse plusieurs matières, j'ai un peu de mal à concevoir, au pire, on fait une ou deux matières mais on s'y consacre pleinement et là, enfin, la professeur de SVT qui est en jogging ou le prof de maths qui est en basket, c'est pas crédible, je trouve, on y croit pas.

- On ne croit pas à quoi ?

- Ben, au cours du prof. Pour moi, j'ai plus l'impression que c'est une connaissance d'âge adulte qui transmet son savoir, c'est pas un professeur. » (Lucie, F).

Parce que les professeurs allemands enseignent fréquemment deux matières, les Français ont « l'impression qu'ils savent moins de choses » (Anne, F), « qu'ils sont moins qualifiés » (Anne, F), contrairement aux enseignants français qui « savent de quoi ils parlent » (Anne, F) et sont « vraiment professionnels dans leur matière » (Anne, F). Les Français attendent des enseignants qu'ils soient entièrement voués à leur discipline, même si le fait qu'en France les professeurs n'enseignent qu'une seule discipline est un mythe puisque les professeurs enseignent l'histoire et la géographie, la physique et la chimie, et parfois le français et le grec ou le latin, etc. Mais ces matières sont décrites comme appartenant au « même globe » et non pas « opposées » (Anne, F). Par ailleurs, régulièrement, des élèves français précisent que les enseignants en France font leur travail « pour l'argent » ou qu'ils donnent leur cours « parce

qu'ils sont payés ». Nous percevons ici combien, pour les élèves, le métier d'enseignant devrait être une vocation.

b. Les enseignants doivent être compétents

D'une façon générale, les élèves français attendent d'un enseignant qu'il soit performant dans sa matière, qu'il transmette son savoir et qu'il dispense des cours intéressants en vue de les préparer à leurs examens de façon optimale et ainsi de réaliser de brillantes études. Ce discours est caractéristique d'une population de « vrais lycéens ». Les élèves ont de grandes exigences vis-à-vis de l'enseignant dont ils définissent précisément les rôles ; certains se plaignent du fait que les enseignants allemands ne sont pas assez investis dans la réalisation de leurs cours mais s'engagent dans d'autres activités. « Ils font peut-être pas leur rôle de prof assez... ils se concentrent peut-être pas assez forcément sur le fait d'être prof. Ils font aussi peut-être des fois un peu psychologue et tout. » (Valérie, F)

Les élèves attendent de l'enseignant qu'il soit ferme et qu'il pose des limites précises afin que les élèves perçoivent que l'enseignant dirige ; c'est-à-dire que les élèves n'attendent pas nécessairement d'un enseignant qu'il soit sympathique. Dans un second temps, une fois que les limites sont posées et que l'enseignant a fait preuve d'autorité, alors les élèves apprécieront un enseignant agréable en cours :

« Si y'a pas d'écart on sait pas où est la limite et ça peut perturber le cours. Je le sais parce que j'ai déjà eu des profs comme ça dans mon collège, (...) c'était justement dans les cours où les profs essayaient d'être plus sympas et tout. Alors je dis pas qu'il faut être sévère, loin de là, mais essayer quand même de garder une certaine distance. Pas en étant froid, pas que le prof soit froid ou n'importe, mais qu'il réussisse quand même, je sais que c'est difficile, à établir quand même une certaine distance. Savoir qu'il y a des choses qu'il accepte, mais savoir qu'il y en a d'autres qui ne sont pas acceptables en cours. Et que ça peut perturber le cours, mais que c'est pour le bon fonctionnement du système de l'enseignant. » (Valérie, F).

C'est d'abord la performance qui est recherchée, la sympathie est un plus, « une option ». Pour plusieurs élèves l'enseignant a un devoir d'excellence et de distinction vis-à-vis des élèves :

« Un prof pour moi, ne doit pas être sympa, pour moi, il doit faire bien son métier, il doit nous apprendre et je veux dire, c'est une option, être sympa, quand il est sympa et qu'il est... ben

c'est parfait, que demander de plus ? Mais si... d'abord un prof qui est sympa, mais qui ne fait pas bien ses cours, ben c'est un ami et puis c'est tout, quoi, je veux dire.

- C'est pas un professeur ?

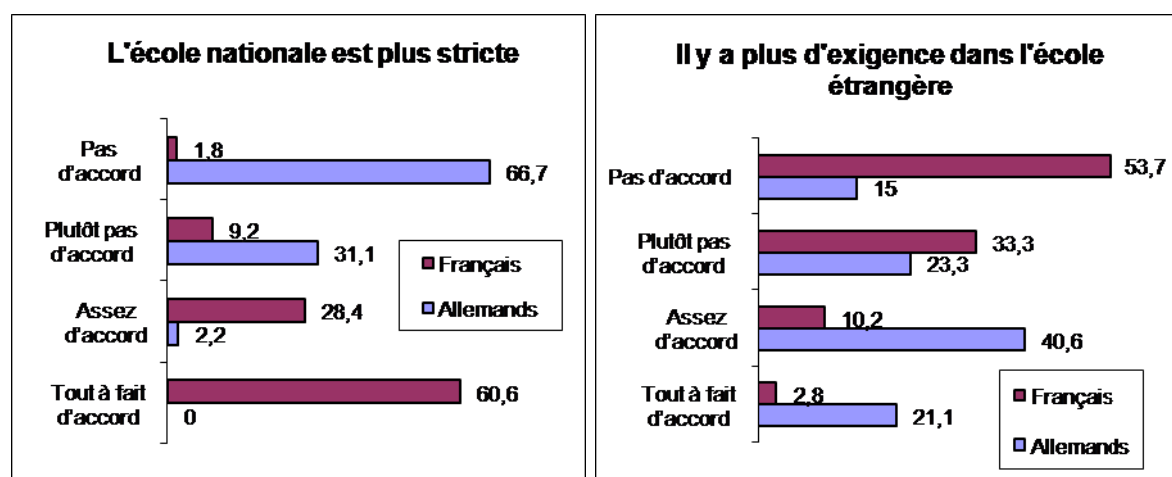
- C'est pas un prof. Un prof, il doit... il y a son statut quand même.

- Ah oui ?

- Oui, pour moi, oui, il y a des bases. » (Marie, F).

c. Les enseignants doivent être exigeants

Plusieurs adolescents français manquent en Allemagne de « stimulation externe ». Les enseignants attendent peu des élèves, ont peu d'exigence et cela leur manque. Et c'est pourquoi plusieurs ne pourraient rester dans ce système. Les élèves en France ont besoin qu'on leur impose les choses de l'extérieur, ils ne sont pas habitués à trouver en eux-mêmes la motivation pour travailler car celle-ci est fortement stimulée par les enseignants et la famille. « Les profs qui sont comme ça, intéressants, exigeants, j'aime beaucoup. Ils t'obligent à travailler, (...) quand j'ai pas de profs derrière moi, j'y arrive pas donc je ne travaille pas, il faut vraiment que j'aie un prof qui me pousse et tout et là, ça marche. » (Amélie, F). L'adolescent ne travaille pas pour sa réalisation personnelle, il travaille parce qu'il faut travailler, parce qu'il a intégré que c'était bon pour lui, et que plus il réussirait, plus ce serait bon pour lui.



« Après le séjour en Allemagne, je porte le jugement suivant : l'école en France est plus stricte »¹

« Après le séjour en Allemagne, je porte le jugement suivant : les exigences sont plus fortes en Allemagne »²

¹ « Nach dem Aufenthalt in Frankreich ergeben sich folgende Urteile: in Deutschland ist die Schule strenger ».

² « Nach dem Aufenthalt in Frankreich ergeben sich folgende Urteile: es werden mehr Anforderungen in Frankreich gestellt ».

Comme nous le constatons sur les graphiques ci-dessus,¹ Français comme Allemands constatent que l'école en France est plus exigeante et plus stricte. Les enseignants français attendent beaucoup des élèves, et ces derniers apprécient cette exigence. L'effort ne les rebute pas et est même pour eux une sécurité, un gage de sérieux et d'efficacité du travail scolaire. Ces élèves aiment le haut niveau et la rigueur est un signe de compétence chez l'enseignant. Pour plusieurs jeunes français, il est important de « se faire bien allumer » lorsqu'on n'a pas suffisamment appris sa leçon et l'inverse fait « bizarre ». Les élèves français sont « boostés » :

« Ils attendent beaucoup, ils attendent beaucoup, oui bien sûr mais c'est parce que je suis dans une classe section européenne et on attend beaucoup d'eux, les sections européennes, elles doivent être intelligentes, calmes, disciplinées, elles doivent toujours participer et tout ça mais c'est pas du tout vrai, on est comme les autres, je veux dire, c'est... et donc ils attendent beaucoup de nous et donc j'ai une prof de français qui est très stricte, très sévère et mon prof de maths aussi, ma prof d'allemand donc c'est dans les matières générales qu'on est boosté, on est boosté un max mais moi j'aime ça, franchement, j'aime bien mon prof de maths, j'aime bien mon prof de français, j'aime parce qu'avec lui, j'ai vraiment l'impression d'apprendre, et si j'ai pas... en fait, il nous donne jamais l'impression qu'on sait des choses, euh...

- C'est-à-dire ?

- Non pas qu'on sache des choses mais qu'on ait fini d'apprendre. Il nous donne jamais cette impression, on a toujours l'impression qu'on doit toujours apprendre quelque chose, donc ça fait qu'on apprend toujours, on apprend toujours et à la fin, on sait des choses vraiment concrètement, et on apprend à les faire plus vite, à réfléchir plus vite. » (Marie, F).

La sévérité des enseignants est désirée et recherchée par certains élèves français. En effet, comme le fait remarquer Lucie (F) « plus c'est sévère, plus il y a de résultats ». La dureté des enseignants est appréciée des Français « Mme Henri, alors, elle, elle supporte rien, c'est vraiment la gendarmette, on l'appelle avec Christine. Il n'y a vraiment pas de bruit dans son cours. Tout le monde écoute et tout le monde l'aime bien, c'est ça qui est le truc le pire. » (Edwige, F). La rigueur est désirée, elle est un élément important de la socialisation de ces lycéens :

« - Tu préfères, toi, quand c'est plus rigoureux ?

- Bien sûr parce que là, ils parlent tous ensemble, bon des fois, ils arrivent même pas à entendre le prof. Je préfère quand c'est un peu plus... on est là pour travailler. (...) On est là pour apprendre. » (Rachelle, F).

Pour ces mêmes Français, les cours ne doivent pas être trop « cools » :

¹ Réalisés à partir des résultats du questionnaire envoyé aux adolescents suite à l'immersion.

« Hum, je sais pas, je trouve qu'en Allemagne, finalement, c'est trop laxiste.

- Ah oui ? C'est-à-dire ?

- Y'a pas de pression, c'est... Puis, je sais pas, je trouve c'est... Ils sont pas crédibles leurs cours. C'est, je sais pas, ils sont pas... Ici [en France], on est pris au sérieux, on est vouvoyé. (...) Quand les profs crient, [ma correspondante] est toujours choquée. Mais c'est normal de se faire respecter comme ça. (...)

- Et ici, tu dis "c'est normal que les profs crient" ?

- Ouais, c'est bien. (...) Parce que tout de suite, tout le monde est calmé et le prof, il... Comme ça, il obtient l'estime des élèves. » (Lucie, F).

IV. RESPECT ET AUTORITE

1. Le respect des enseignants

La question de la discipline en classe est un problème depuis que l'autorité de l'enseignant n'est plus naturelle, ni sacrée « parce qu'elle doit être perçue comme juste par ceux qui la mettent en œuvre et par ceux qui la subissent »¹. La discipline française est appréciée des Allemands à condition qu'elle ne soit pas excessive. Tous les adolescents, français comme allemands, apprécient qu'il y ait du respect vis-à-vis des enseignants et de nombreux Allemands estiment que la relation entre élèves et enseignants est plus respectueuse en Allemagne. « La discipline, c'est quelque chose qui n'est pas mal. Un petit peu plus de calme lors des cours, ça ne pourrait pas faire de mal en Allemagne. C'est très clair. »² (Carolina, A) En France, il n'est pas possible d'apostropher les enseignants comme le font les élèves allemands ou de parler du match de foot de la veille.

Les élèves ont peu la parole en France : l'enseignant fait son cours avec autorité et les élèves écrivent, ce qui limite les échanges entre eux. Le respect est essentiel pour les adolescents français pour qui il est « un critère de jugement central »³. Mais cette « notion de "respect", très souvent invoquée, est bien commode. Elle peut en effet donner le change, puisque l'adulte peut interpréter comme une reconnaissance de sa grandeur la déférence qu'elle

¹ Dubet, F., *Le déclin de l'institution*, op. cit., p. 75.

² « Die Disziplin oder so, das ist schon nicht schlecht. Ein bisschen mehr Ruhe während des Unterrichts, das könnte auch in Deutschland nicht schaden. Das ist ganz klar. »

³ Establet, R., Fauguet, J.-L., Felouzis, G., Feuilladiou, S., Vergès, P., *Radiographie du peuple lycéen*, op. cit.

implique. Elle satisfait aussi les lycéens qui y voient une protection contre les prétentions captratives : ce n'est pas la même chose que de tenir en estime et de tenir en respect. »¹.

La majorité des adolescents allemands apprécie le grand respect des élèves vis-à-vis des professeurs français. Ceux-ci ont plus d'autorité en France qu'en Allemagne où les enseignants ne sont parfois pas pris au sérieux. Quelques adolescents tiennent un « discours d'adulte » sur le respect et regrettent que « le respect se perde » en Allemagne. Le respect en France est considéré comme « du vrai respect », c'est-à-dire que l'enseignant est distant des élèves et possède un statut supérieur, ce qui lui permet de décider et de conduire la classe, sans que les élèves aient d'influence sur lui. Les élèves craignent « que la disparition du garde-fou statutaire de l'adulte ne rende invivable la situation scolaire »². Il arrive que des Allemands apprécient la qualité du respect dans la relation entre les enseignants et les élèves en France : « Il n'est pas question de chercher à obtenir quelque chose de plus souple avec le prof, il a du vrai respect. Et en Allemagne je trouve que les élèves perdent de plus en plus le respect pour les profs. » (Dorothea, A, 1^{ère} cohorte).

Pour les Français il est essentiel que l'enseignant soit clairement identifié au sein de la classe : « Enfin en France, on voit beaucoup plus la différence entre le prof et l'élève alors que là, c'est pas gênant, on voit pas trop, quoi. » (Amélie, F). La peur du « bazar » ou de voir soudainement la classe dérapier revient régulièrement dans le discours des Français et soutient certaines de leurs remarques (peur qui n'est pas présente chez les Allemands). Si l'enseignant est sympathique en France, il est probable que son cours se transforme en bazar, que la classe échappe à son contrôle, et qu'il ne détienne plus seul le pouvoir de décision dans la classe : « [Un prof] en France, c'est quelqu'un qui est là pour apprendre son cours, qui aime les enfants parce que sinon, il aurait pas fait prof, mais qui ne le montre pas parce que sinon, sinon, euh... (...) un élève va croire, c'est un, une amie et ça va plus avoir de sens, ça va être le bazar dans la classe. » (Sophia, F). Français – comme Allemands ! – constatent que ce qui fonctionne en Allemagne ne pourrait pas fonctionner de la même façon en France, car les élèves en profiteraient. Cette affirmation met en lumière la dimension culturelle de l'expérience scolaire que nous développerons dans le chapitre 10.

¹ Rayou, P., *La cité des lycéens*, op. cit., p. 107.

² *Ibid.*, p. 107.

2. Supériorité ou égalité des enseignants par rapport aux élèves

En France l'enseignant ne se situe pas « au même niveau »¹ (Mahaut, A) que les élèves, il est situé différemment, de façon supérieure, il est « une personne de surveillance / une personne de garde »² (Mahaut, A), il n'est pas intégré au groupe classe, contrairement à l'enseignant allemand qui est appréhendé comme un membre du groupe par les élèves. En France, les statuts et les rôles de l'enseignant et de l'élève sont clairement différenciés :

« - Elle a pas, oui, elle a pas ce truc qui existe en France.

- C'est quoi ce truc ?

- Ce truc ? C'est le statut, je dirais. (...) En France, il y a cette barrière à partir du tableau, c'est le prof, c'est le prof et c'est tout. » (Marie, F).

Le statut de l'enseignant est très spécifique et « On parle pas avec cette personne comme avec n'importe quel autre adulte. » (Anne, F). L'enseignant n'est pas un adulte comme les autres : « Un professeur c'est quelque chose, on doit pas l'interrompre, (...) c'est vraiment quelqu'un de... enfin, c'est vraiment à des sphères un peu exagérées, je trouve alors qu'ici c'est une personne comme une autre, en fait, enfin qui sait plus de choses que nous mais qui est une personne avec qui, un adulte avec qui on peut parler vraiment. » (Anne, F). En France, comme l'illustrent de nombreux élèves, les enseignants et les élèves appartiennent à deux catégories qui n'ont rien en commun : « C'est des profs ! Les profs sont des profs, les élèves sont les élèves. Moi, je prends ça comme ça. T'as des profs, c'est des profs, et les élèves sont les élèves, voilà ! » (Gwenaëlle, F). Aucun amalgame n'est possible en France. Et le système éducatif allemand peut être accepté par les élèves français tant qu'il est suffisamment clair pour eux que l'enseignant est l'enseignant. Pour certains élèves, l'enseignant doit être admiré : « Ma professeur d'allemand en France, je l'admire mais elle me fait peur en même temps et je sens, ça me stimule » (Lucie, F). A la question « c'est quoi pour toi un professeur ? », Lucie poursuit de la façon suivante : « C'est un grand sage qu'on vénère, pas qu'on vénère, mais qu'on, enfin, un prof, on doit en parler le soir aux parents complètement enthousiaste et puis si le professeur nous a lancé un regard noir, on doit trembler. ». Cette différence nette de statut est donc recherchée et désirée par certains élèves.

Les enseignants français ne doivent pas se mélanger avec les élèves s'ils désirent rester « professionnels » à leurs yeux. Lorsque l'enseignant se montre sous un autre aspect que celui du professionnel, c'est-à-dire de celui qui sait et qui transmet, cela perturbe les élèves :

¹ « auf dem selben Niveau ».

² « eine Aufsichtsperson ».

« On n'est pas habitué du tout d'avoir des relations comme ça avec nos profs c'est, ça reste professionnel quoi, là, c'était vraiment ... voir des profs jouer au volley, se mettre de l'eau partout, crier dans la cour, c'était assez extraordinaire, c'était rigolo.

- Tu dis qu'en France ça reste professionnel ?

- Ouais, ben oui, en France les profs surtout au lycée et au collège, les profs s'inquiètent beaucoup, (...) on sent qu'ils s'inquiètent pour nous mais ils nous enseignent ce qu'on doit savoir et puis c'est tout. Alors qu'à là-bas ils ont vraiment des relations entre eux.

- Ah oui. C'est pas trop professionnel ?

- Ben, euh, si parce que les cours étaient donnés quoi, mais y'avait beaucoup plus de relations. Je sais pas si, bon, là-bas ça doit être professionnel d'avoir des relations avec les élèves, peut-être c'est mieux d'ailleurs parce que ça permet peut-être de relâcher la pression.» (Justine, F).

L'enseignant en Allemagne, en revanche, n'est pas « le grand monsieur qui sait tout, qu'il faut vénérer, respecter » (Sabrina, F). L'admiration due à l'enseignant n'est pas acceptée par tous les élèves. Alors qu'elle va de soi pour certains, elle en fait réagir fortement d'autres : « En plus, on voit bien même... même la structure de la classe, c'est évident : l'estrade, le professeur en point de mire. Alors que là-bas, c'est... Tout le monde ici est tourné vers le professeur. Là-bas c'est hétérogène. (...) Chacun est tourné dans une direction différente, puis c'est pas le professeur qu'on doit regarder, doit écouter. (...) Ici c'est, c'est de l'adoration quasiment, qu'on doit faire. (Rire) » (Anne, F).

Les Français comme les Allemands ont constaté que les enseignants français étaient sur « un podium » ou « une estrade ». L'estrade a été rendue visible par l'immersion en Allemagne pour les Français et celle-ci a pris sens au sein d'un ensemble caractérisant la figure de l'enseignant français, son rôle et son statut : « En plus, en France, il y a une estrade, ça fait vraiment quelque chose de... le prof... quelque chose de supérieur alors qu'ici c'est vraiment égal en fait je trouve. » (Marie, F). Alors qu'il était un élément anodin et invisible avant le départ, il est devenu un élément signifiant, remarqué, commenté : « le professeur qui est sur son piédestal et les élèves qui doivent rester à leur place » (Sophia, F). Pour les adolescents allemands, l'estrade est un des premiers éléments remarquables dans la classe en France – avec la disposition des chaises face à l'enseignant : « les enseignants étaient toujours debout, rehaussés sur le podium »¹ (Mahaut, A), « pratiquement au-dessus de la classe »² (Mahaut, A).

¹ « die Lehrer standen ja immer erhöht auf dem Podest ».

² « über der Klasse praktisch ».

V. PAROLE DE L'ÉLÈVE, PAROLE DE L'ENSEIGNANT ET TRANSMISSION DES SAVOIRS

L'enseignement en France est un « cours frontal »¹, « c'est le professeur qui a, je sais pas, qui a la parole et les élèves n'ont rien à dire. » (Perrine, F). Les élèves français et allemands regrettent qu'en cours « on n'a pas forcément notre mot à dire, alors que là-bas, si » (Anne, F). Tous les Allemands affirment qu'en France les élèves ne parlent pas assez durant le cours et qu'il n'est pas bon que l'enseignant ait l'exclusivité de la parole, l'élève est celui qui écoute le maître : « En France, on a une leçon quand on est en cours, c'est le prof, il parle, il parle, il parle et nous on prend des notes et c'est ça pendant toute l'heure » (Amélie, F) ; « En France, on doit écouter le prof, voilà, voilà, on doit tout écrire, tout retenir, vraiment tout écrire » (Anne, F) ; « Oui, en France, il est devant nous, il parle, il fait des choses, il nous apprend » (Marylène, F). Les Français, de par la situation interculturelle, perçoivent cette configuration des rôles. Le monologue des enseignants est mis en lumière et dénoncé, critiqué par les élèves : la correspondante allemande de Perrine (F) « ne comprend pas comment on peut rester comme ça, sage, à écouter un prof qui parle, parle, parle. ». Un constat général est fait de la part des Allemands : les Français ne parlent pas en cours, ils ne prennent pas la parole, ne participent pas et ne répondent pas aux sollicitations. Pour Antoine (F), en France « il y a pas d'échange entre le prof et l'élève, le prof, ça l'énerve, ça le saoule ; l'élève ça le saoule parce qu'il peut que noter, il peut rien faire d'autre, forcément ça saoule dans les deux camps. (...) Y a pas de prise de parole. Y a cette peur de l'oral. ».

1. Parole de l'enseignant, silence de l'élève en France

Même si les élèves ont légalement le droit de s'exprimer librement au sein de l'école dans la mesure où depuis le Bulletin Officiel n°11 du 14 mars 1991, « Tout élève a le droit d'exprimer son opinion à l'intérieur de l'établissement scolaire, à condition qu'il en “*use dans un esprit de tolérance et de respect d'autrui*” »², ceux-ci ont fréquemment l'impression que leur parole n'est pas acceptée ou écoutée. Bien que soit présent au lycée depuis 2000 un enseignement d'éducation civique, juridique et sociale ayant pour but d'institutionnaliser la pratique du débat argumenté, celui-ci n'a pas encore réussi à s'imposer dans les pratiques.³

¹ « Frontalunterricht ».

² Condette-Castelain, S., « La participation lycéenne et le rapport des élèves à la loi », *Spirale*, n°34, 2004.

³ Nave, O., « Education civique et débat au lycée », *Spirale*, n°34, 2004, p. 93.

Nous constatons au cours des entretiens combien les élèves français attendent et demandent la possibilité de débattre avec les enseignants. Leur demande n'est pas que cette pratique soit régulée dans un cadre précis, mais qu'il soit possible, au gré de l'enseignement, de questionner l'enseignant et de débattre avec lui d'un sujet ayant à voir de plus ou moins loin avec l'enseignement formel dispensé. Cette demande des élèves est pour autant ambivalente puisqu'ils précisent qu'au cours de leur socialisation scolaire, ils n'ont pas eu l'habitude de ce type de pratique – contrairement aux Allemands – et ils ne s'estiment pas capables de l'avoir.

Les Français doivent être silencieux, ils n'ont pas d'alternative au silence : « Le prof raconte quelque chose et les élèves écrivent »¹ (Wilfried, A). L'attitude principale attendue d'un élève en France est l'écoute tandis qu'en Allemagne il s'agit de la compréhension du cours. Ainsi pour les premiers, le silence est souhaité tandis que pour les seconds, il est indispensable de parler, questionner : « en France c'est plutôt nous qui devons écouter le prof, voir ce qu'il a à dire et on n'a pas trop notre mot à dire. Alors qu'en Allemagne on peut sans problème couper le prof pour dire ce qu'on n'a pas compris et personne ne se fichera de nous non plus dans la classe ; ils sont très ouverts. Dès que quelqu'un n'a pas compris, c'est tout de suite tout le monde l'aide. » (Perrine, F).

Ce que dit l'enseignant français n'est pas soumis à discussion, ce qu'il dit est à prendre comme tel. La parole de l'enseignant n'est pas soumise à la critique des élèves, elle est en partie appréhendée comme « vraie » ou « véridique ». Il va de soi en France qu'un enseignement comme celui de l'histoire n'est pas un cours dans lequel les élèves peuvent participer, parler, contredire l'enseignant, dans la mesure où les élèves reçoivent un savoir, des « faits objectifs », l'histoire telle qu'elle s'est passée. En Allemagne en revanche, durant l'enseignement d'histoire les élèves participent, interprètent les faits, tentent de donner du sens, expérimentent leur pensée. Les élèves apprennent à discuter, argumenter. Comme l'analyse Marylène (F), les élèves français ont toujours appris à se taire et à obéir à l'enseignant au cours de leur scolarité : « depuis très petit, on a toujours été entraîné à pas faire de bruit dans la classe et tout ça, à obéir au professeur (...) donc c'est toujours le prof, on se tait, on se tait ». Les attentes de l'école vis-à-vis des élèves sont « qu'ils se conduisent comme des élèves, qu'ils se rangent et écoutent, qu'ils aient une vie réglée par les exercices et le travail. »².

¹ « Da erzählt der Lehrer irgendwas und die Schüler schreiben mit. »

² Dubet, F., *Le déclin de l'institution*, op. cit., p. 344.

Le silence des élèves – même lorsqu’ils sont sollicités par l’enseignant – est surprenant pour les Allemands qui ne parviennent pas à comprendre le sens de cette attitude ne ressemblant en rien à ce dont ils ont l’habitude : « Mais parfois j’ai aussi observé ça : l’enseignant – ou l’enseignante – pose une question très précise aux élèves. Tous sont là, comme ça. Et... oui comme s’ils avaient des complexes pour se manifester, comme s’ils avaient peur de dire quelque chose de faux. (...) Mais la plupart savent aussi la bonne réponse, mais ils ne sont quand même pas manifestés. Il y a quelque chose que je ne comprends pas. »¹ (Wilfried, A). Régulièrement, les Allemands constatent que les Français ne répondent pas aux questions des enseignants. Répondre spontanément aux questions de l’enseignant ne se fait pas, car cela pourrait être dangereux pour la réputation de l’élève de « collaborer »² ainsi avec l’ennemi, il convient plutôt de lui résister, même silencieusement. Les élèves se doivent en France d’être silencieux et leur extrême passivité frôle parfois le ridicule pour des Allemands. L’idée étant, durant le cours, de ne rien donner de soi, le cours venant intégralement de l’enseignant. Et les élèves allemands remarquent par exemple que l’enseignant ne reçoit pas de retours de la part des élèves quant à la compréhension du cours : il fait son cours sans avoir connaissance de sa réception, qu’il ne découvre que lors de l’interrogation. Lorsqu’une participation orale a lieu en France, elle a généralement un rôle limité dans l’apprentissage et est « davantage utilisée comme moyen de valorisation personnelle, lorsqu’on est sûr d’avoir compris et d’avoir quelque chose à ajouter au cours ou comme moyen de produire une image de soi au travail »³.

Une chose est surprenante pour les Français et constitue un réel décentrement culturel : « La participation est volontaire, elle est volontaire, la participation. » (Antoine, F). Si les élèves allemands participent, ce n’est pas uniquement pour obtenir une note, c’est également par intérêt pour la thématique évoquée. Une différence conséquente dans la dynamique de la classe entre la France et l’Allemagne, est qu’« en Allemagne dès qu’il y a une réponse à donner, il y a tout le monde qui veut donner sa réponse » : « ils ont tous envie de donner leur réponse et que vu que tout le monde donne les réponses, c’est pas non plus mal vu par les élèves ». Ainsi la logique de « frime » mise en lumière par Dubet au sein de l’expérience scolaire en France n’existe pas en Allemagne où on ne retrouve pas cette opposition entre « collabos » et « bouffons ». Comme les enseignants et les élèves ne sont pas les uns contre

¹ « Aber teilweise auch habe ich das beobachtet: der Lehrer – oder die Lehrerin – hat eine ganz bestimmte Frage an die Schüler gestellt. Alle saßen nur da. Und dann... ja, als ob sie da irgendwie eine Hemmung hätten, sich zu melden, als ob sie Angst hätten, dass das falsch ist. (...) Aber die meisten wussten ja auch das Richtige, aber sie haben sich trotzdem nicht gemeldet. Verstehe ich irgendwie nicht. »

² Dubet, F., Martuccelli, D., *A l’école ! Sociologie de l’expérience scolaire*, op. cit.

³ Barrère, A., *Les lycéens au travail*, op. cit., p. 41.

les autres en Allemagne, l'opposition à l'enseignant n'est pas un facteur déterminant pour avoir une image positive dans la classe, au contraire : « Je ressens pas la même ambiance. En France, quand on est en classe, il y a presque personne qui parle. Ici en fait, il y a tout le monde qui, qui participe. En France, ceux qui participent, ils sont vus comme des intellos alors qu'ici tout le monde participe. » (Marylène, F).

2. Une logique d'accumulation des connaissances en France

Quelques Allemands ont l'impression d'apprendre plus en Allemagne, d'autres, en revanche, confient ne jamais avoir acquis autant de connaissances que pendant leur séjour en France et ils apprécient la façon dont sont transmises les connaissances en France car ils s'ennuient en Allemagne où ils n'ont pas l'impression d'apprendre : « Par exemple, quand j'étais en Allemagne l'année dernière, j'avais plus ou moins l'impression qu'on n'apprenait plus rien à l'école. Une copine aussi, nous deux, qu'on apprenait rien du tout en allant à l'école, qu'on ne faisait rien. C'est l'impression que j'avais dans la 9^{ème} et 10^{ème} classe. Parfois on n'est pas du tout stimulé. » (Ursula, A, 1^{ère} cohorte).

En France, la logique est celle de l'accumulation des connaissances et de nombreux élèves regrettent de ne pas avoir réellement le temps d'assimiler ce qu'ils doivent apprendre. Si les Allemands sont fréquemment décrits comme ayant plus de culture générale que les Français (alors même qu'ils ne sont pas dans une logique d'accumulation de savoirs) c'est parce qu'ils ont le temps de lire, c'est-à-dire d'avoir un rapport personnalisé avec les connaissances (ils ont la possibilité de travailler des thématiques qui les intéressent) : « On dit : “je m'intéresse à la politique et à l'histoire”, alors je lis là-dessus. »¹ (Kristina, A). Les Allemands ont du temps libre qu'ils consacrent en partie à la réalisation d'apprentissages parce qu'ils sont moins « *satt* » (remplis, repus) de choses à apprendre et à faire que les Français. En France, c'est le cours de l'enseignant qui doit être appris, et ce qui est appris en dehors de la parole de l'enseignant ne peut pas être valorisé ou évalué au sein du lycée. Cette caractéristique de l'apprentissage de la parole de l'enseignant est un des éléments qui distingue les méthodes d'apprentissage française et allemande : « Le prof dicte tout le temps. C'est complètement le contraire de... de ce qu'il se passe en Allemagne. On euh... les élèves disent ce qu'ils pensent. Et ici c'est... en cours de Français, le prof dicte vraiment ce qui doit être écrit. (...)

¹ « Man sagt: “ich interessiere mich eben für Politik und Geschichte”, also lese ich darüber. »

Le prof dit tout et ensuite les élèves apprennent par cœur sans qu'ils y repensent seuls ensuite. »¹ (Charlene, A).

En France, il n'est pas possible de retenir tout ce qui est dit en cours, le travail à la maison est indispensable : « je suis obligée de revoir mes cours à la maison, au calme, tranquillement » (Marie, F). Les Français apprennent principalement chez eux tandis que les Allemands apprennent en cours : « les Français font à la maison, ce qu'on fait déjà à l'école en Allemagne, parce qu'on parle autant avec les profs. »² (Ulrich, A). En France la méthode d'apprentissage est la suivante : « C'est travailler, écrire, écrire, écrire et le soir apprendre, apprendre, apprendre, jusqu'à temps qu'on sache tout et qu'on comprenne tout » tandis qu'en Allemagne le rythme est moins intensif et « à la fin, ça se rejoint à peu près, c'est à peu près équivalent, sauf que eux ils font une année de plus je crois donc ça les pénalise un peu je crois. » (Paul, F). En France, « on travaille comme des machines », dit Caroline (F), les élèves doivent apprendre le cours de l'enseignant par cœur. La méthode d'apprentissage allemande est différente de celle des français : « En fait, j'ai appris plein de trucs par cœur qui n'ont pas servi d'ailleurs parce que c'était des... c'était pas du "redonnage de cours", c'était du "réfléchissez par vous-même". » (Virginie, F). En Allemagne ils travaillent plus « avec la tête » qu'avec « les cahiers » (Vincent, F) ; ils n'apprennent pas à la lettre le cours de l'enseignant ; un Allemand a par exemple remarqué que son correspondant savait sa leçon d'allemand à la perfection, mais ne connaissait pas la définition des mots qu'il employait.

Plusieurs Français expliquent qu'en France « on en a vraiment plein la tête » (Anne, F). La méthode française est celle du « bourrage de crâne » dont l'inconvénient est que « trois jours plus tard, c'est oublié ! » comme l'explique Cécile (F) :

« Bourrage de crâne... Le bourrage de crâne, et bien c'est ça, c'est pas très compliqué : un contrôle en... Bon allez, on va prendre les langues pour pas changer, on va prendre un contrôle d'anglais, bon ! Voilà, on a fait une leçon, on a étudié un texte, on a étudié le vocabulaire et la grammaire, pendant trois semaines on a strictement rien appris si ce n'est relire le cours la veille, à la limite, et encore ça c'est pas toujours fait, là le contrôle arrive, on a eu un dix la fois dernière, faut qu'on ait un douze, bon bah, on va travailler pendant deux jours comme un malade, quoi ! Va falloir apprendre le vocabulaire par cœur, va falloir revenir à la grammaire,

¹ « Der Lehrer diktiert die ganze Zeit. Das ist so völlig der Gegensatz von... von dem, was in Deutschland passiert. Man eh... die Schüler sagen, was sie denken. Und hier ist es halt im Französischunterricht, da diktiert der Lehrer wirklich, was aufgeschrieben werden soll. (...) Nicht so... der Lehrer sagt alles und die Schüler lernen es danach auswendig und denken nicht selber nach. »

² « die Franzosen machen zu hause, das, was wir in Deutschland schon in der Schule machen, weil wir mit den Lehrern halt soviel reden. »

faudra retenir la grammaire, va falloir retenir les phrases types, le résumé qu'on aura fait du texte, faudra savoir quasiment par cœur, faudra être capable de le retraire quelque part, parce que les questions sont pas pareilles, faut apprendre, faut apprendre, faut apprendre...

- C'est apprendre par cœur et beaucoup...

- C'est apprendre par cœur beaucoup d'un coup pour être capable de restituer le lendemain et après s'il t'en reste un peu tant mieux, s'il t'en reste pas tant pis ! Le prochain contrôle sera sur autre chose, bon bah... A ce moment-là, il faudra que tu saches ça ! (...) C'est totalement idiot, c'est ça le bourrage de crâne, c'est que chaque fois qu'on réapprend quelque chose qu'on a déjà appris et qu'en fait on n'a pas assimilé donc, ça sert à rien. Je suis arrivée avec un niveau en Allemagne complètement nul. ».

L'expression « bourrage de crâne », qui est souvent associée à « on gratte » (souvent pour finir le programme), revient très fréquemment dans le discours des Français pour décrire la méthode de travail française et est systématiquement associée au fait qu'une fois le contrôle passé les trois quarts de ce qui avait été appris est oublié. Certains Français estiment que les Allemands accumulent moins de connaissances mais retiennent mieux ce qui est appris, ce qui leur donne une culture générale conséquente. En France on apprend beaucoup par cœur et les élèves sont évalués en grande partie sur leur capacité à retransmettre la parole de l'enseignant ou les connaissances apprises durant le cours.

3. Donner son avis et exprimer sa pensée en Allemagne

En France, les élèves ne sont pas stimulés dans l'élaboration d'une pensée personnelle : « Les profs ici [en Allemagne] sont vraiment heureux quand un élève vraiment pense quelque chose de particulier, vraiment. En France, on doit dire ce qu'ils attendent que tout le monde dise, en fait. » (Anne, F). La parole de l'élève est une parole contrainte, celui-ci n'a pas l'autorisation de parler d'autre chose que de ce dont parle l'enseignant. Les élèves ne sont pas encore considérés comme étant à même de créer une pensée, de contredire la parole de l'enseignant de façon argumentée : « Je sais pas [en Allemagne], c'est plus comme des personnes... comme des personnes, ouais, à part entière alors que nous en France, ils nous prennent un peu comme des "non, ils ont pas encore fini leurs études, ils ont pas à se prendre pour des adultes" (...). Bon d'accord, c'est vrai, quoi, mais c'est pas pour autant qu'on peut pas réfléchir ou quoi que se soit. » (Anne, F). Tandis qu'en Allemagne, « ils ont vraiment une opinion personnelle, ils n'ont pas une opinion de groupe comme ici en France » (Anne, F). L'élève allemand a la possibilité, au sein de l'espace du cours, d'essayer sa pensée et cette façon de

participer est inhabituelle pour les Français, puisqu'il est possible d'apporter des références personnelles en classe : « C'est ça, c'est pas des références littéraires ou cinématographiques ou j'en sais rien moi, c'est plutôt des références personnelles, "c'est pour ça, ma mère m'a dit ça, ça m'a fait penser à ci". » dit Amélie (F), et elle poursuit en précisant qu'en France « quand on met des références personnelles, tu te fais déchirer. ».

Il y a eu un réel engouement des Français pour les enseignements d'histoire, de politique et d'actualité en Allemagne où ils ont appris à penser, à effectuer des recherches personnelles, à élaborer des exposés et à débattre. Les Français, qui déplorent d'arriver « à l'âge de voter » sans connaître les tenants et aboutissants du système politique français, estiment que le système scolaire allemand prépare plus à la formation du citoyen : « C'est les élèves qui font leur cours, j'ai l'impression que les profs vont du côté des élèves pour voir ce qu'ils pensent comme si ils... pour les préparer à la vie sociale, de citoyen. » (Sophie, F). La posture de l'enseignant est différente : de façon caricaturale, nous pouvons dire qu'il suscite l'élaboration d'une pensée en Allemagne et transmet des connaissances en France. 92% des Français estiment qu'on sollicite l'avis personnel des élèves en Allemagne¹ et 93% que les remarques des élèves sont prises au sérieux.²

Les enseignants allemands impliquent les élèves : « ils disent : "Que pensez-vous sur cette question, expliquez-le en cours". C'est comme ça qu'ils font en fait. » (Benoît, F). Les élèves participent à l'animation des cours, ce qui n'est pas possible en France : « Donc il est concerné par nos souhaits. Et on peut aussi dire quelque chose personnellement concernant ce qu'on souhaite faire. Et... donc quelque part on rend le cours plus vivant. On fait plein d'exposés et on fait aussi des choses personnellement, on fait des expérimentations ou des choses comme ça, et des groupes de travail. »³ (Silke, A). Ce qui est apprécié durant le cours en Allemagne est qu'« on apporte son avis, et... et il est aussi accepté »⁴ (Wilfried, A). Cette participation active a intéressé les Français car « ça pousse plus dans le cours ». Paul (F) considère les enseignants allemands comme « des animateurs de débats » et, pour Maïlis (F), en Allemagne « le propre de l'éducation, c'est les élèves qui parlent. Il y a un sujet, c'est les

¹ Ils ont répondu « tout à fait d'accord » et « assez d'accord » à l'affirmation « on sollicite l'avis personnel des élèves » dans le questionnaire adressé aux élèves de la cohorte 2002-2003. Nous ne disposons pas ici des données relatives aux Allemands.

² Ils ont répondu « tout à fait d'accord » et « assez d'accord » à l'affirmation « on prend les remarques des élèves au sérieux » dans le questionnaire adressé aux élèves de la cohorte 2002-2003. Nous ne disposons pas non plus ici des données relatives aux Allemands.

³ « Also er bezieht unsere Wünsche auch mit ein. Und wir können halt auch selber sagen, was wir machen möchten. Und... also wir machen es lebendiger irgendwie den Unterricht. Wir machen viele Vorträge und machen auch selber was, Experimente oder sowas, und Gruppenarbeiten und sowas. »

⁴ « man bringt seine Meinung bei, und... und die wird auch akzeptiert ».

élèves qui parlent. ». En même temps Virginie (F) ne sait pas « si c'est pour le prof ou si c'est pour l'élève » parce que « la prof, ça lui permet de ne pas faire son cours ». A la fois Virginie constate que faire un exposé « c'est bien pour moi, ça me fait parler » mais en même temps elle se demande « si c'est uniquement dans un but pédagogique ».

Pour Fabrice (F), la méthode allemande « est plus expérimentale » tandis qu'en France « on privilégie le côté magistral ». L'expérience personnelle a toute sa place en classe en Allemagne et elle peut être un support d'apprentissage, ainsi Ariane (F) a appris beaucoup de choses sur sa région en France à l'occasion de l'exposé qu'elle a dû faire.

Quelques adolescents ont remarqué que les enseignants français laissent moins de temps aux élèves que les enseignants allemands pour découvrir les choses par eux-mêmes : « On nous montre, ici on fait chercher. En France, c'est vraiment : “alors, là on a ça, là on a ça, là on a ça”. Ici, c'est vraiment : “qu'est-ce que vous voyez là ?” (...) C'est une autre méthode de travail » (Vincent, F). C'est généralement aux élèves de trouver les formules en mathématiques en Allemagne (qui ne seront pas nécessairement apprises par cœur par la suite) tandis qu'en France, elles sont le plus souvent données aux élèves par l'enseignant qui va leur expliquer la façon de l'utiliser. Ce qui n'a pas été sans surprendre certains Français : « en maths ça m'a fait bizarre parce que on a démontré la formule de volume de la pyramide et je me suis dit “ben ils feraient mieux de l'apprendre, c'est plus simple”. On n'a pas besoin de la démontrer pour l'appliquer. » (Virginie, F). Le sens des apprentissages est différent en France et en Allemagne : « Nous on apprendra, je l'ai dit, une formule, eux ils apprendront comment marche, je sais pas le frigo ou le micro-onde. Pour nous le micro-onde c'est tourner le bouton et le frigo c'est ouvrir la porte. » (Vincent, F).

Elbing, dans une recherche quantitative¹, compare des élèves allemands de Bavière avec des élèves anglais du Kent. Les résultats de cette étude confirment en partie notre analyse de l'expérience scolaire allemande. Les résultats de cette recherche ne peuvent être comparés avec nos résultats dans la mesure où, d'une part, la comparaison est effectuée avec des élèves britanniques et où, d'autre part, les élèves Allemands analysés proviennent tous de Bavière (un *Land* particulier, majoritairement catholique avec un rapport à l'éducation légèrement différent du reste de l'Allemagne). Cependant, parce que le comparatisme de cette recherche met en lumière certaines dimensions de l'expérience scolaire allemande que la comparaison avec la France vient également révéler, il convient de présenter rapidement quelques uns des

¹ Elbing, E., *Lebensraum Schule im Urteil der Schüler, Ein Vergleich des Aussagen bayerischer und englischer Schüler*, S. Roderer Verlag, Regensburg, 1993.

résultats de cette recherche. Ces élèves considèrent de façon très significativement supérieure aux élèves anglais qu'ils ont des enseignants agréables, une des raisons principales de leur attrait pour l'école (39% sont tout à fait d'accord contre 28%). Les élèves du Kent sont significativement plus heureux à l'école (40% contre 18%), par contre les Bavarois font significativement plus confiance à leurs enseignants. Pour les Bavarois l'école a du sens (60% contre 38%), et ils considèrent que l'école leur laisse du temps libre pour les activités de leur choix (54% contre 35%), les enseignants laissent beaucoup de liberté aux élèves (39% contre 15%) et les élèves se trouvent responsabilisés par les enseignants. Pour les Bavarois les bons élèves ne sont pas préférés aux autres (57% contre 32%), leur opinion personnelle est autorisée (64% contre 43 %), les enseignants n'ont pas de préjugés à leur rencontre (55% contre 43%), les enseignants punissent avec justice (52% contre 44%), ils ne punissent pas lorsqu'il y a des erreurs commises (41% contre 21%) et ils ont les notes qu'ils méritent (73% contre 56%).¹ Le sentiment de justice² est donc assez fort chez ces élèves.

4. Discussion et négociation avec l'enseignant en Allemagne

En France, il n'est pas facile pour un élève de dire à l'enseignant ce qu'il pense : « En France, il faudrait plus de liberté d'expression. Parce qu'ici [en Allemagne], ils disent ce qu'ils pensent, il y a pas de problème, tandis qu'en France, des fois on se dit : "on ne va pas dire ça devant le prof" parce que c'est un peu... ça va pas (...). Parce que le prof, c'est pas notre égal, notre ami, donc du coup, on va se limiter. » (Anne, F). Alors que l'enseignant ne doit pas être interrompu durant son cours en France, il peut l'être en Allemagne où les réactions, questions, objections des élèves sont prises au sérieux par l'enseignant. La parole de l'élève a du poids et a lieu d'être dans l'espace du cours. Nous pourrions dire qu'en France, le cours est l'espace de l'enseignant, les élèves assistent au cours, ils n'en sont pas les acteurs.

L'enseignant en France n'est pas habitué à être remis en question : « Chez nous, c'est, en général, moi je suis prof, j'ai raison, donc t'as tort, t'écoutes et voilà. Là [en Allemagne] c'est vraiment, enfin, ils se remettent en question, je pense, quand il y a un problème, ils sont prêts vraiment à se remettre en question et à parler avec nous pour améliorer et ce qui fait que, ouais, c'est beaucoup plus calme, donc moins de conflits et on apprend mieux. » (Sarah, F). En Allemagne il est même possible de contredire l'enseignant, ce qui est appréhendé comme

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*

une insolence par certains Français – voire parfois comme une sorte de blasphème : « Au niveau du comportement en classe, ça m’a choquée parce que en France, si un élève répondait comme ça au prof mais mon Dieu, je crois qu’il se ferait déchirer quoi, c’est clair » (Marie, F).

Le rythme et la quantité de travail des élèves sont également négociables avec l’enseignant. Les élèves sont acteurs de leur travail qu’ils ne reçoivent pas uniquement de la part de l’enseignant, ils ont une possibilité d’action sur celui-ci. Ainsi les Allemands n’ont généralement pas plus de deux contrôles dans la même journée et, lorsque plusieurs enseignants mettent un contrôle le même jour, les élèves en parlent avec leurs enseignants, tandis qu’en France « ils s’en fichent, quoi ! » (Caroline, F). Ce qui semble naturel et évident pour les Allemands, impressionne – ou choque – les Français.

La discussion, qui implique « la volonté de se comprendre pour se positionner les uns par rapport aux autres »¹ reste très peu présente dans l’enseignement en France entre l’élève et le professeur. La très grande majorité des Allemands et plusieurs Français regrettent que la discussion, appréhendée comme « mode collectif d’élaboration du savoir »², ne soit que si peu développée en France, l’enseignant restant encore le seul – dans les conceptions éducatives françaises – à avoir un réel accès au savoir³. Les lycéens ne sont pas autorisés à élaborer des critiques scolaires au sein du lycée, ils n’ont pas cet espace de parole. Borredon interroge d’ailleurs le fait que les lycéens font preuve de réflexion critique et d’engagement dans l’espace social puisqu’ils ont à plusieurs reprises manifesté leur mécontentement à l’égard des politiques ministérielles et obtenu gain de cause, tandis que la critique, dans l’espace scolaire, est faible. Cet auteur analyse un très fort potentiel critique chez les lycéens lorsqu’il s’agit d’autocritique ou de critique négative de dénonciation de dysfonctionnements mais celui-ci n’est pas investi à un niveau éducatif pour élaborer des analyses critiques au sein de l’espace scolaire.⁴

¹ Tozzi, M., « La discussion en éducation et formation : problématique », *Les cahiers du Cerfee*, n°19, 2003, p. 13.

² *Ibid.*, p. 14.

³ Même si dans son article Tozzi présente « l’irruption massive de la discussion dans le champ de l’éducation » (p. 16), et s’il souligne les endroits dans lesquels le débat ou la discussion font leur entrée dans le système éducatif français comme la vie scolaire avec la formation des délégués par exemple.

⁴ Borredon, A., « Les nouveaux acteurs lycéens : critique sociale et critique scolaire », *Revue française de Pédagogie*, n°116, 1996.

En France il n'est pas possible de discuter ou de négocier les notes ou les modalités d'évaluation avec les enseignants : « lorsque la note est posée, la note est posée. Et c'était comme ça. »¹ (Suzann, A). Tandis qu'en Allemagne, Suzann précise :

« Et quand on dit ici en Allemagne, quand on dit, hum, là je ne suis pas d'accord, alors je retourne vers l'enseignant et on en discute à nouveau. Et ensuite, OK, l'enseignant dit, hum, oui, tu as raison. Et tu obtiens une meilleure note ou quelque chose comme ça. Ça peut arriver. Et aussi en Allemagne, hum, ça arrive que les élèves et les profs discutent à propos des notes. Par exemple, quand quelqu'un fait un exposé, ensuite le prof dit à la classe : "OK, qu'est-ce que vous en pensez ? Quelle note vous donneriez ? Et qu'est-ce qui était bien, qu'est-ce qui était mauvais ?" »².

L'enseignant en Allemagne n'est pas le seul juge ou garant de l'évaluation « objective » d'un travail ou d'une prestation, il n'est pas la seule personne possédant cette capacité d'évaluation et d'analyse d'un travail, il partage ce pouvoir avec les élèves. Cela constitue un changement radical pour les Français. C'est l'ensemble des systèmes de notation qui diffère entre la France et l'Allemagne du fait que la négociation de la note soit possible en Allemagne et, comme le constate Rayou, il est difficile de « critiquer fondamentalement le système de notation, car tout l'équilibre de la construction lycéenne serait remis en question. »³. Cette découverte de la possibilité d'une négociation de la note ne laisse pas les adolescents indifférents car la note en France est un signe de la justice de l'enseignant, elle est objective. Elle est même souvent ce qui dit à l'adolescent qui il est : « bon » ou « mauvais ». En Allemagne, la note, lorsqu'elle est posée n'est pas sacralisée, elle n'est que l'évaluation, en partie subjective, d'un enseignant capable de se remettre en question et de soumettre son évaluation à la classe : « Alors par exemple, récemment, j'ai fait un exposé, j'ai parlé un petit peu trop rapidement, et elle m'a mis un trois. Et toute la classe s'est complètement énervée contre ça, "vous ne pouvez pas faire ça", et... Et ensuite j'ai pu faire à nouveau l'exposé et j'ai obtenu un "deux plus". »⁴ (Silke, A). En France il existe une croyance en l'objectivité de

¹ « wenn die Note dasteht, dann steht die Note da. Und das war es dann. »

² « Und wenn man hier in Deutschland, wenn man dann sagt, hm, da bin ich jetzt nicht einverstanden mit, dann gehe ich nochmal zum Lehrer und dann diskutieren wir nochmal darüber. Und dann OK, dann sagt der Lehrer, hm ja, hast recht. Und dann kriegst du noch eine Note besser oder so. Kann vorkommen. Und auch in Deutschland, ehm, diskutieren hal, Lehrer und Schüler manchmal miteinander, über die Note. Also zum Beispiel, wenn jemand einen Vortrag hält, dann spricht der Lehrer die Klasse an und sagt: „OK, was haltet ihr davon? Was würdet ihr für eine Note geben? Und was war gut, was war schlecht?“ »

³ Rayou, P., *La cité des lycéens*, op. cit., p. 166.

⁴ « Also zum Beispiel neulich, da habe ich einen Vortrag gehalten, ein bisschen zu schnell geredet, und sie hat mir da eine Drei gegeben. Und die ganze Klasse hat sich dann total darüber aufgeregt, "so das können Sie ja nicht machen", und... Und nachher konnte ich es dann nochmal machen, den Vortrag, und dann habe ich eine Zwei plus bekommen. »

l'évaluateur dans l'attribution de la note, comme si la note correspondait exactement à l'évaluation du devoir, comme si un 15 correspondait systématiquement à un meilleur travail qu'un 14, note qui est par ailleurs équivalente à la quantité de travail fournie¹.

En outre, en Allemagne, l'évaluation est également effectuée en fonction de l'individu et de ses capacités, elle n'est pas qu'une objectivation de la qualité du travail rendu. L'évolution de l'élève est ainsi prise en considération dans la notation :

« Dans les contrôles, ils connaissent les élèves, et par exemple dans les langues, ils savent ce que l'élève peut faire, et ils notent pas par rapport aux autres élèves, et ils notent par rapport à ce que l'élève peut faire et à ce que l'élève a déjà fait et comment l'élève pourra progresser. Et... Par exemple, elle nous a dit : "je peux pas trop vous noter parce que je vous connais pas". Elle a pas dit... Enfin, elle aurait pu nous noter par rapport aux autres ou par rapport à un modèle ou n'importe quoi. Elle a dit "je peux pas". » (Gwenaëlle, F).

Gwenaëlle apprécie ce système de notation car il évite ce qu'elle perçoit comme une injustice lorsqu'une personne a travaillé et obtient une mauvaise note.

VI. AGRESSIVITE ENTRE ENSEIGNANTS ET ELEVES

1. Opposition entre les enseignants et les élèves

Les enseignants français sont considérés comme « pessimistes », « méchants » et « exigeants » ; ils ne font pas confiance aux élèves et Elisabeth (F) avoue avoir de la « rancœur » et être en train de se « venger » lors de notre entretien parce qu'elle est « déçue des professeurs en France ». Comme nous l'avons vu, les élèves ont particulièrement apprécié les rapports égalitaires avec les professeurs allemands et souffrent de la supériorité des enseignants français. Une relation égalitaire avec les enseignants est selon eux plus positive pour les élèves – qui peuvent ainsi exister – et pour les enseignants qui ne se réfugient pas derrière une illusion de pouvoir sur les élèves. La peur réciproque entre élèves et enseignants est également critiquée.

Pour Antoine, élèves comme enseignants pâtissent du manque d'échange entre ce qu'il appelle les « deux camps », mettant en évidence l'opposition entre ces deux groupes. Nous constatons une « guerre », une opposition permanente entre les enseignants et les élèves :

¹ Cf. Les travaux de A. Barrère auxquels nous avons fait référence.

« C'est pas comme en France où le prof crie et on se moque de lui. Ça c'est différent. Le prof en France est beaucoup plus... On l'enforce quoi, le plus possible, alors qu'en Allemagne, le prof est là pour t'aider, pour t'encadrer, il est là pour toi. » (Cécile, F). Les enseignants français ne sont ni des partenaires dans la vie de l'adolescent, ni des partenaires dans son travail, mais sont pour une part des ennemis, des personnes qui le font souffrir : « Un prof en France, on le méprise, je trouve. (...) Tu peux pas t'entendre avec des personnes qui te font, entre guillemets, autant de mal ! Qui t'en filent autant. Après, bien sûr, tu as des supers profs où ça passe super bien... C'est un sur dix ! En Allemagne, c'est sept sur dix. » (Cécile, F). L'opposition aux enseignants français est prégnante dans le discours des adolescents : alors que les enseignants allemands sont « gentils », les enseignants français « sont vraiment très méchants, ils sont vraiment très sévères avec les élèves » (Amélie, F), particulièrement les enseignants des matières scientifiques. En France l'élève se construit contre l'enseignant : « je veux dire, les profs, quand on peut les faire chier, on va le faire. » (Sarah, F), contrairement à l'Allemagne où les enseignants sont perçus comme des ressources dans la vie et dans les apprentissages : « les profs en Allemagne, on n'a pas forcément envie de les embêter parce qu'ils, parce qu'ils sont gentils, ils sont gentils, fin, vraiment, ils sont cools. Alors qu'ici il y a des profs qui sont stricts et euh... C'est vrai qu'on a plus envie forcément de les contrer quoi. » (Sarah, F).

L'opposition est non seulement présente dans le discours mais permanente et sous-jacente aux relations pédagogiques entre « les deux camps » : si l'un des deux montre un signe de faiblesse, cela se retourne contre lui. En Allemagne, les enseignants peuvent se montrer dans un contexte tout autre que celui de l'enseignement :

« J'étais impressionnée parce qu'à la fin de l'année ils ont fait un jeu avec les professeurs. Les profs devaient jouer, ils avaient des ballons remplis d'eau, ils devaient faire du volley, les profs, ils étaient dans une équipe et ils faisaient du volley avec les trucs remplis d'eau et ils s'en mettaient partout et tout. Et ils ont fait comme ça des défis, des élèves et tout, y'avait tous les élèves rassemblés autour et tout. (...) Ils ont fait des tonnes de trucs, euh, c'était, c'est fou, quoi. » (Justine, F).

Les enseignants peuvent se montrer dans un autre contexte que le contexte « professionnel » dans la mesure où la relation qu'ils entretiennent avec les élèves est une relation de confiance. L'enseignant peut jouer avec les élèves, sans craindre pour son image, sa réputation, son rôle d'enseignant dans la classe par la suite.

Pour certains élèves, l'absence de cette opposition permanente en Allemagne induit des relations plus authentiques entre élèves et enseignants, moins basées sur des faux-semblants, et des critiques « dans leur dos » des enseignants : « quand ils rigolent en cours, ils se cachent pas pour rigoler au contraire, alors qu'en France, on essaierait plus de le faire en cachette. (...) Quand tu rigoles, tu te caches un peu pour le faire, quand tu parles, tu chuchotes, quand tu fais une remarque au prof, tu la fais pas forcément à voix haute. » (Alexandra, F).

2. Humiliation et moquerie

Le mépris dont les élèves français s'estiment victimes ainsi que les cris et énervements des professeurs sont une thématique importante des entretiens. Des élèves ont partagé la façon dont ils ont été blessés par des enseignants français en cours :

« Il y en a qui n'hésitent pas du tout à casser. Moi, je vois au collège, il y a des profs qui n'ont pas du tout hésité à casser, hein. C'était euh... On se demande quelquefois si ce n'était même pas un plaisir. Par exemple, en anglais, j'ai été cassé une fois en anglais, j'ai plus osé participer. Ça peut paraître bête, totalement débile mais il suffit d'une fois quand on est, quand on est jeune et quand on est, quand on se fait casser une fois, pour ne plus vouloir participer et j'ai plus voulu participer en cours d'anglais. » (Antoine, F).

Dans le discours des adolescents français, nous percevons régulièrement des signes attestant d'une certaine souffrance dans la relation avec les enseignants : des adolescents se disent blessés par l'enseignant, certains ne se sentent pas encouragés par des enseignants qui ne reconnaissent pas leurs points forts, mais les empêchent de réussir par leurs remarques pessimistes. Pour certains élèves il ne peut pas en être autrement : un enseignant est quelqu'un qui fait souffrir.

Pour certains Allemands, l'humiliation des élèves est presque une pratique pédagogique, en partie responsable de cette rivalité entre enseignants et élèves. Le comportement de moquerie et d'humiliation des enseignants à l'égard des élèves est quelque chose d'impossible en Allemagne :

« Je trouve ma prof de bio vraiment pas bien. Elle blesse les élèves. En Allemagne cela serait impensable de blesser un élève. Evidemment on avait aussi des profs qui faisaient des blagues bizarres à propos d'élèves, mais si cela était allé aussi loin que ce qu'elle fait, je... je crois que... des profs auraient pu être suspendus à cause de ce type de blagues. Ça n'est... c'est tout simplement pas drôle, c'est simplement uniquement ignoble. C'est... c'est pour ça que je ne

l'aime pas trop, parce que... elle aime se moquer des élèves. Même quand elle rend les copies, elle lit les notes tout haut devant les élèves, pour qu'elle puisse de temps en temps ridiculiser les élèves. Je sais pas. Je ne trouve pas ça bien du tout. »¹ (Louisa, A).

Par contre certains Français ne rejettent pas complètement l'attitude méprisante et dure de leurs enseignants. Même s'ils en souffrent et n'aiment pas cette attitude, ils peuvent désirer garder des enseignants méprisants s'ils sont compétents : « On en rigole parce que c'est risible, pas parce que c'est drôle, parce qu'il est méprisable, méprisant et méprisable. Il méprise... (...) Pour le supporter au départ, c'est vrai que c'est très dur, bien sûr, mais bon, maintenant je l'aime bien et j'espère que je l'aurai en Terminale pour avoir mon bac. » (Marie, F).

La violence présente à l'école en France est très forte. L'espace de l'école, les attentes de réussite, le rythme soutenu de travail ainsi que les attitudes des enseignants violentent les élèves : « Surtout quand on est petit, ils nous font peur, moi, je me souviens j'avais des instituteurs ou des institutrices qui criaient et ça me faisait peur, j'avais peur d'aller à l'école, j'étais angoissée et je crois pas que c'était une bonne manière de faire aimer justement à l'enfant l'école. Alors que il va y passer beaucoup de temps dans sa vie quoi. Donc c'est pas une bonne manière. » (Estelle, F).

AMBIVALENCE DE L'ATTITUDE DES ADOLESCENTS VIS-A-VIS DE LA RELATION PEDAGOGIQUE

Dans ce chapitre, nous avons tenté de dégager les points saillants du discours des Français et des Allemands à propos de la relation pédagogique. Mais l'attitude des adolescents à propos des relations avec les enseignants est souvent profondément ambivalente.

Généralement, les Français commencent par décrire la qualité de la relation avec les enseignants allemands et ces répercussions sur la qualité de vie des élèves allemands. Mais, au cours de l'entretien, les adolescents précisent les limites de ce type de relation et plusieurs d'entre eux se révèlent en réalité hostiles aux spécificités de cette relation pédagogique. Leurs critiques sont souvent ambivalentes dans la mesure où une même caractéristique de la relation

¹ « Meine Biolehrerin finde ich überhaupt nicht gut. Die beleidigt Schüler. In Deutschland wäre es undenkbar einen Schüler zu beleidigen. Natürlich hatten wir auch Lehrer, die komische Witze gemacht haben über Schüler, aber wenn das so weit gegangen wäre, wie sie das macht, da... ich glaube, da ein... einige Lehrer hätten suspendiert werden können, wegen solchen Witzen. Das... das ist einfach nicht lustig, das ist einfach nur gemein. Das... deswegen mag ich sie auch nicht so gerne, weil sie... die lacht gerne Schüler aus. Auch wenn sie die Arbeiten verteilt, sie liest die Noten laut vor, damit sie teilweise die Schüler blamieren kann. Weiß ich nicht. Ich finde das gar nicht gut. »

pédagogique peut être qualifiée de positive et négative. Quelques adolescents constatent que la relation pédagogique allemande comporte des inconvénients majeurs. Alors que ce type de relation paraît idyllique, l'adolescent découvre en définitive que les élèves travaillent moins et moins sérieusement. « Je trouve ça... on peut en dire du bien, c'est sûr, mais je trouve que en cours, il y avait... ça favorisait pas le travail je pense. Ils en profitaient trop, ils rigolaient, et puis ils savaient très bien que ça y est, ils se feraient excuser tout de suite, ils avaient trop tendance à quitter le chemin du cours. » (Lucien, F) De plus, certains élèves estiment que les élèves allemands rencontreront des difficultés avec leurs patrons parce qu'ils auront eu l'habitude de « franchir les limites » avec leurs professeurs. Très rares sont les adolescents français qui se disent entièrement pour l'un ou l'autre des deux types de relation pédagogique.

Dans l'appréciation de la relation pédagogique, il y a chez l'élève un conflit entre le désir de vivre son adolescence de façon insouciant et le désir de réussir ses études et de trouver un emploi. Les Français sont à la fois séduits par ce type de relation pédagogique, heureux des relations qu'ils ont eues avec les enseignants, et critiques par rapport à ce type de relation : lorsque la relation entre les élèves et le professeur est de trop bonne qualité, les élèves ne reconnaissent plus les rôles d'enseigné et d'enseignant. Le système allemand plaît à ces adolescents, mais dans une certaine mesure seulement : il faut que les relations avec les enseignants conservent un aspect conventionnel et que l'aspect détendu du travail n'aille pas jusqu'à la possibilité de repousser les contrôles ou de négocier les notes. Cette attitude ambivalente n'est pas uniquement due à la spécificité de la situation interculturelle (c'est-à-dire à la difficulté de se situer par rapport à deux relations pédagogiques après avoir perçu les limites des deux modèles), mais elle est une caractéristique même de la relation entre l'élève et l'enseignant¹. Les élèves attendent de l'enseignant à la fois qu'il leur donne un cadre et qu'il les accompagne dans un processus d'autonomisation.

Il est intéressant de constater que des adolescents peuvent tenir un discours opposé sur une réalité de leur expérience scolaire. Ainsi Valérie (F), à propos des enseignants allemands et français, a déclaré : « Ils [les enseignants allemands] viennent, ils font leur cours et ils repartent, point. Si quelqu'un a compris, c'est bien, si personne a compris, tant pis. », laissant sous-entendre que la réalité était différente en France ; et plus loin : « Il y a pas mal de profs qui font leur travail et si l'élève réussit, tant mieux, et sinon tant pis. Je pense que c'est un peu comme ça en France. » ! Les divergences et ambivalences dans les discours reflètent la difficulté, voire l'impossibilité, de généraliser les expériences des adolescents.

¹ Barrère, A., Martuccelli, D., « La fabrication des individus à l'école », *op. cit.*, p. 255.

Les adolescents allemands se sont tous exprimés sur les différences qu'ils perçoivent entre les types de relation pédagogique français et allemand. Pour la plupart d'entre eux, leur appréciation vis-à-vis de ces deux types de relation pédagogique est peu ambivalente, contrairement à l'attitude des adolescents français. D'une façon générale, l'appréciation des adolescents allemands vis-à-vis des deux types de relation pédagogique est claire : les adolescents préfèrent la relation pédagogique allemande et la situation interculturelle leur permet d'en voir les limites. La simplicité de la relation pédagogique allemande permet aux élèves d'appréhender leurs enseignants comme des personnes à part entière, facilitant les échanges, et non comme des individus inaccessibles dont l'autorité et la distance effraient parfois les élèves. Les adolescents ne peuvent s'empêcher de préférer la relation pédagogique allemande, plus simple, plus « détendue » et mettant les élèves plus à leur aise. D'un autre côté, une relation trop proche avec l'enseignant peut être défavorable à l'avancée de la leçon. Certains enseignants parlent avec leurs élèves de thèmes n'ayant rien à voir avec leur cours, comme ils le feraient avec leurs amis. La distance dans la relation pédagogique crée une inhibition chez certains élèves qui ne peuvent pas se permettre d'être eux-mêmes en cours : ils doivent « jouer à l'élève » et ne peuvent pas faire preuve d'humour ou de spontanéité. En revanche, le pouvoir des professeurs vis-à-vis des élèves est apprécié ; les élèves allemands attendent de l'enseignant qu'il conduise sa classe indépendamment de l'humeur de ses élèves, sans toutefois être exclusivement centré sur le travail et les notes. De plus, les adolescents estiment qu'il existe des situations en Allemagne où les élèves n'ont pas assez de respect vis-à-vis des enseignants mais, d'un autre côté, ils trouvent qu'il existe une trop grande distance dans la relation avec les enseignants en France.

Dans ce chapitre nous avons pu constater régulièrement que la relation avec l'enseignant n'est pas la seule différence entre la France et l'Allemagne, mais que c'est l'ensemble des expériences scolaires française et allemande qui divergent, avec un rapport au travail scolaire différent et une place de l'école dans la vie de l'adolescent qui n'est pas la même. C'est ce sur quoi nous allons désormais centrer notre analyse.

Chapitre 8

Travail scolaire et place de l'école dans la vie de l'adolescent

QUELQUES DIFFERENCES FRANCO-ALLEMANDES

Les adolescents constatent une différence majeure entre les systèmes scolaires allemand et français quant au rythme et à la quantité de travail exigés des élèves. Le rythme de travail est un des aspects du séjour le plus remarqué des adolescents et la façon d'appréhender les vacances en est un révélateur intéressant.

En France, l'exigence est de chaque instant et les élèves ont le sentiment que les vacances sont appréhendées par les enseignants comme un moment particulier de travail et non pas comme une période de repos. Pendant les vacances d'été, il s'agit de prendre de l'avance ou de ne pas perdre tout ce qui a été appris durant l'année. « Et quand c'est les vacances en France, ben nos profs nous disent... j'ai un prof de maths très, très strict et il a dit : "ah oui, pendant les vacances, vous allez encore rien faire, vos cerveaux, c'est un mollusque !" sérieusement et : "vous allez rien faire et vous allez oublier et patati patata". » (Marie, F). De nombreux élèves interrogés aiment aller à l'école et quelques élèves rencontrés ont une représentation des vacances légèrement négative ; ils craignent d'oublier ce qui a été appris et que cela casse un rythme difficile à reprendre par la suite.

En Allemagne, les vacances sont appréhendées différemment : elles sont un espace de repos durant lequel il va de soi de ne pas travailler, « Pendant les vacances, [en France] on nous bourre de devoirs et tout, on a la dose de devoirs (...) ; tandis que là, pendant les vacances, ils ont vraiment rien, rien, rien. » (Pierre, F). Que les vacances ne soient pas faites pour se reposer en France est un non-sens pour les Allemands. Ces derniers ont un rythme moins intensif durant leur quotidien, mais ils ont nettement moins de vacances l'été et un an d'école en plus. Globalement tous les Allemands préfèrent ce rythme ; les Français, en revanche, souhaitent ne pas perdre de temps.

L'« école toute la journée »

La thématique de « l'école toute la journée »¹, différence franco-allemande conséquente, a été fréquemment abordée durant les entretiens, même si le rythme de l'école en Allemagne est très variable et dépend beaucoup des *Länder* et des *Gymnasien* : certains terminent les cours à 12h30 et d'autres à 16h, voire 17h. La majorité des Allemands s'est habituée au rythme français – excepté lorsqu'ils avaient également cours le samedi – car l'école est un lieu de sociabilité qui évite à certains l'ennui des longues après-midi à regarder la télévision et leur permet d'occuper utilement leur temps en apprenant. Les Français, comme les Allemands, apprécient d'être avec leurs amis toute la journée lorsqu'ils sont à l'école en France – même s'ils précisent qu'ils apprécieraient de pouvoir les voir également en dehors de l'école – et c'est là un des principaux avantages de l'école toute la journée. L'univers de l'école n'est en effet pas uniquement perçu comme un univers hostile pour l'élève, mais il s'agit également d'un univers relationnel au sein duquel l'authenticité est valorisée, où la *philia*² occupe une place de choix. Les lycéens sont heureux d'aller au lycée pour retrouver leurs amis, même s'il arrive que les élèves souhaitent garder une étanchéité entre les activités scolaires et leur vie privée, dans laquelle ils choisissent quelques amis dont ils sont particulièrement proches.

Plusieurs Français se sont ennuyés en Allemagne. Ils avaient plus de temps libre qu'en France mais, comme ils ne pouvaient pas voir leurs amis les après-midis, certains auraient préféré être à l'école et avec leurs amis plutôt qu'en dehors et sans eux. L'école est le principal lieu de développement de la sociabilité en France, cet « ensemble d'activités ou d'interactions qui valorisent les compétences sociables, c'est-à-dire les capacités à nouer des relations avec les

¹ « Ganztagschule ».

² Rayou, P., *La cité des lycéens*, op. cit. ; Rayou, P., *La « dissert de philo » Sociologie d'une expérience scolaire*, op. cit.

autres. »¹, alors qu'elle est un lieu parmi d'autres en Allemagne. C'est en partie pour cela que de nombreux lycéens sont attachés à leur lycée : « ce qui fait chier c'est les cours, pas le lycée ? »² :

« Ce qui est marrant aussi c'est que souvent quand on dit "j'aimerais bien être en vacances" ou quand on est malade, on se retrouve tout seul chez soi et que les autres sont à l'école, on se dit "ah, bah, j'aimerais bien être à l'école" Et en fait, si on aime quand même aller à l'école en France, c'est parce qu'il y a tous nos amis là bas. Et qu'on se retrouve tout seul une fois qu'on n'est pas à l'école donc c'est ça aussi qui est difficile, quoi. » (Estelle, F).

Les Allemands ont particulièrement apprécié la pause conséquente du milieu de la journée pour déjeuner d'un plat chaud à la cantine – ce qui était complètement nouveau pour eux, les cantines n'existant pas en Allemagne. Même si plusieurs Allemands estiment qu'avoir cours toute la journée est trop long, notamment parce que cela les empêche de réaliser des activités les après-midis, certains sont de fervents partisans de l'école toute la journée. Les Allemands critiquent davantage la place trop centrale de l'école que la durée des journées : ils estiment que les Français passent à côté d'une partie de leur vie. Ceci, même si une très légère ambivalence est présente dans leur discours puisqu'à la fois on ne profite pas de sa jeunesse en étant toute la journée à l'école et en même temps on est avec ses amis toute la journée !

En Allemagne, tous les cours s'enchaînent les uns après les autres tandis qu'en France, les élèves ont de très nombreux « trous » dans leur emploi du temps – les Français n'ont vu ces heures libres qu'une fois immergés en Allemagne, heures qui leur paraissaient auparavant inévitables. Il existe un paradoxe en France entre les horaires de présence au lycée et les nombreuses heures sans cours : « j'ai un peu cours six jours sur sept, ça fait un peu beaucoup mais bon, à côté j'ai plein d'heures de trous dans toute la semaine, j'en ai plus d'une dizaine. (...) Je travaille pas toute la journée donc ça va, mais sinon travailler six jours sur sept, se lever tous les matins à six heures et demie, et puis travailler jusqu'au soir à six heures. » (Cloe, F). Pour quelques adolescents français et allemands, il est préférable d'avoir cours toute la journée plutôt que « d'enchaîner les heures » (Marylène, F) comme c'est le cas en Allemagne. Plusieurs Allemands ont l'impression d'avoir cours toute la journée en Allemagne ou en tout cas l'équivalent horaire de la France puisque nombreux sont ceux qui ont cours de 8h à 15h : « En fait on n'a pas cours l'après-midi mais on a jusqu'à sept heures de cours par

¹ Brougère, G., *Jouer / Apprendre*, Paris, Anthropos, 2005, p. 113.

² Dubet, F., *Les lycéens*, op. cit., p. 211.

jour, donc c'est quand même beaucoup. » (Virginie, F), ce qui fait dire à certains que le rythme allemand est également un rythme intensif.

Tous les adolescents ont par ailleurs mentionné la durée des cours, plus longue de dix ou quinze minutes en France (lorsque le cours ne dure pas deux heures, ce qui n'a jamais lieu en Allemagne) et associée à des pauses plus courtes. Les avis des adolescents sur ce point sont mitigés : certains considèrent une durée plus longue comme incitatrice au travail (ils ont l'impression qu'en Allemagne, ils ont à peine le temps d'arriver en cours qu'ils doivent déjà repartir, d'autant plus que les cours commencent par une conversation avec l'enseignant) et d'autres y voient un frein à la concentration.¹

Le « bac »

Les baccalauréats allemand et français sont régulièrement comparés par les élèves. Ainsi l'*Abitur*, qui comporte une moitié de ses épreuves en contrôle continu est sujet à controverse : certains l'estiment plus juste tandis que d'autres s'insurgent devant une inégalité du baccalauréat pour tous, dans la mesure où les contrôles continus, spécifiques à chaque lycée, sont évalués par les enseignants qui connaissent les élèves ; qui plus est, la régionalisation de l'enseignement – donc des épreuves terminales – est un fait incompréhensible pour des Français. Comment un diplôme régional peut-il être reconnu à sa juste valeur dans un autre *Land* ? Plusieurs Français se questionnent quant à l'importance que revêt l'*Abitur* dans la vie des jeunes allemands : « parce que eux, ils ont la *Realschule*, la *Hauptschule* qui sont deux autres écoles qui finissent avant le bac, donc ils ont pas le bac et ils arrivent quand même dans la vie à se débrouiller, tandis qu'en France, il y a toujours, il y a des bacs, il y a le bac technologique mais c'est toujours le bac, comme le bac pro ou quoi, mais c'est toujours un bac. » (René, F). En France, le bac rassure en attestant d'un niveau reconnu dans tout le pays : il est appréhendé comme ayant une portée universelle.

En France, le « bac » est source d'un grand stress pour les élèves qui savent qu'ils doivent réussir et n'ont pas droit à l'erreur tant les enjeux pour leur vie sont conséquents. Amélie (F) entend par exemple parler du baccalauréat par ses enseignants depuis la sixième. Les élèves Français sont « programmés » pour le bac (ainsi que pour le brevet à une moindre échelle). Les diplômes en France sont des buts en soi, ils comportent en eux-mêmes leur propre

¹ Même si la plupart des élèves, français comme allemands, constatent que l'ensemble de la structuration du système scolaire en Allemagne est plus propice à une concentration optimale en raison de cours plus courts, durant lesquels les élèves sont plus sollicités et de journées moins longues.

finalité : « on se pose pas trop de questions, on vient en cours, c'est pour travailler, voilà c'est tout. (...) En France, le but c'est d'apprendre des choses, d'avoir son bac avec la meilleure mention possible. » (Marylène, F). « Avoir le bac » est l'objectif des élèves en France, c'est ce pour quoi ils travaillent, même si pour les élèves que nous avons rencontrés il s'agit plutôt de l'avoir avec une bonne mention¹. Contrairement aux Allemands, la plupart des Français sont capables de dire le pourcentage de réussite au bac de leur établissement, c'est un chiffre important qu'ils connaissent, comme seul critère d'évaluation de leur lycée.

En France, le baccalauréat est appréhendé par les élèves de façon paradoxale : il est un objectif en soi et, en même temps, il prend tout son sens dans une projection dans l'avenir, par les portes qu'il permettra d'ouvrir sur les études supérieures. Le bac est une clé – comme l'expliquent presque tous les adolescents français – qui doit s'obtenir le plus rapidement possible. Les élèves ne peuvent pas se permettre de « perdre du temps » parce que le bac est indispensable pour s'orienter vers une profession puis obtenir un travail (donc une vie heureuse pour certains). Il se cristallise en France autour de la question de l'obtention du baccalauréat quelque chose touchant à l'ensemble de la vie de l'adolescent, alors qu'en Allemagne « y a pas le besoin absolu d'études pour avoir une vie. Oui. Parce que ici, sans bac, on peut rien faire. Alors qu'en Allemagne, (...) y a toujours des moyens détournés d'arriver à quelque chose. » (Sophia, F). En France, obtenir un bac, ne fut-ce qu'un bac de relégation, est un élément déterminant de l'expérience scolaire. La question de « l'après-bac » est essentielle pour les Français qui se demandent ce que deviennent les Allemands après l'*Abitur*. Ont-ils autant de connaissances et de compétences que les Français ? L'*Abitur* permet-il d'ouvrir comme en France la porte des grandes écoles ?

Le programme

Pour les élèves (français comme allemands), les enseignants français sont là pour finir le programme (qui est conséquent et impose un rythme intensif) : « en France, c'est programme, programme, programme, programme, quoi ! » (Cécile, F). Interrompre le cours avec des questions peut être difficile ou délicat, et « on ne peut pas trop compter » sur les enseignants qui sont là uniquement « pour faire leur programme » (Marylène, F). En effet, comme le précise Gaëlle (F) : « j'ai l'impression que en France, le but des profs c'est de finir le programme le plus vite possible, pour euh... pour le finir alors qu'ici, j'ai l'impression qu'ici,

¹ Quelques élèves ont investi le programme Voltaire en vue d'avoir une bonne mention du fait de leur progression en Allemand.

c'est plutôt que les élèves ils comprennent. En France, la prof de maths, elle se dépêche vite, vite alors qu'ici, on peut lui redemander cinq fois la même chose, elle explique cinq fois différemment ». Le programme a quelque chose de sacré. Les Allemands, en arrivant en France, constatent cette importance du programme : « les profs ici font... tirent leur programme d'une traite, sans tenir compte des élèves »¹ (Carolina, A). Cette question de la clôture du programme est stressante pour les adolescents qui connaissent le programme prévu, savent ce qu'ils n'ont pas encore fait, et constatent les retards de l'enseignant :

« Il [le correspondant] dit qu'ils ne réussiront pas le programme, et en France c'est comme ça tu as un programme pour tous pour ainsi dire. Et ça dépend vraiment... si tu as un bon prof qui te transmet tout, tu as de la chance. Si tu as un mauvais prof, tu dois par contre savoir la même chose pour le bac, comme les autres. C'est pas si simple. Et c'est pour ça qu'il dit "on n'arrivera pas à faire le programme, on est trop lent" et tout. Oui, maintenant il veut changer d'école. »² (Hans, A).

Plusieurs élèves constatent « qu'il y a un problème » parce qu'« en une année, on n'a pas le temps de faire ce qui est demandé » et ils ne pensent pas « qu'on est le seul lycée à ne pas réussir à boucler le programme. Et déjà, si on avait moins de programme, on pourrait s'arrêter sur les choses qu'on n'a pas compris et donc approfondir mieux. » (Sarah, F). En Allemagne en revanche, les français n'ont pas l'impression que les enseignants « suivent un chemin très net » (Anne, F), mais plutôt « qu'ils étudient ce qu'ils veulent » (Anne, F), logique différente de la logique française où « on sait où on va » (Anne, F) et où « il faut faire le programme, parce que sinon l'année prochaine, couic. » (Anne, F). L'état d'avancée du programme en France et en Allemagne est régulièrement comparé, principalement par les adolescents Français en Allemagne qui s'inquiètent de leur retour et ont peur d'être perdus en France.

¹ « die Lehrer machen hier... ziehen ihr Programm hier durch, ohne jetzt auf die Schüler halt einzugehen. »

² « Der [der Austauschschüler] sagt, die schaffen das Programm nicht, und in Frankreich ist das so, da hast du denn eben ein Programm für alle sozusagen. Und da hängt es denn wirklich... wenn du einen guten Lehrer hast, der alles dir beibringt, hast du eben Glück. Wenn du einen schlechten Lehrer hast, musst du aber das selbe denn in „bac“ nachher können, wie die anderen. Das ist denn schon nicht so einfach. Und deswegen sagt er, "wir schaffen das Programm nicht, wir sind zu langsam" und so. Ja, da will er jetzt die Schule wechseln. »

I. IMPORTANCE DU TRAVAIL SCOLAIRE

1. Les notes

Pour les Français, les notes sont un élément important de la motivation : il s'agit d'avoir la meilleure note possible. Ces élèves aiment « mettre la barre haut », selon leur expression. Même lorsque c'est parfois difficile, ils constatent qu'ils « n'en sont jamais morts » : l'exigence est stimulante. Aux yeux des Français, les Allemands sont capables de s'intéresser d'eux-mêmes au cours, alors qu'eux-mêmes ont besoin du couperet de la note. Pour Estelle (F), les notes sont essentielles « parce que tout est fondé en France sur l'école. », c'est pourquoi « il faut avoir des bonnes notes dans l'école si tu veux réussir, il faut être comme ci, il faut être la meilleure... ». Cette exclusivité des notes dans la vie scolaire française est dénoncée par des adolescents. L'importance des notes est un frein à un authentique travail d'apprentissage : dans la mesure où il est plus important d'avoir une bonne note que d'avoir appris ou compris, les élèves ne travaillent pas pour leur formation personnelle ou par intérêt pour la thématique en question mais en fonction de l'évaluation : ils travaillent pour obtenir une bonne note. Les Allemands constatent combien la différence est grande entre la France et l'Allemagne dans la façon dont les notes sont appréhendées par la famille. Mais tous les adolescents français ne sont pas unanimes concernant la moins grande importance des notes en Allemagne pour les élèves : comme il y a moins de contrôles, ceux-ci ont un plus fort impact sur la moyenne trimestrielle de l'élève – même si les Allemands demeurent en général moins stressés par leurs notes.

a. Notes et injustice

Les cotés « décourageants » du système scolaire français sont dénoncés par les Français dans la mesure où il est possible parfois de beaucoup travailler et d'obtenir une mauvaise note¹, ce qui semble moins fréquemment le cas en Allemagne :

- « Quand on nous dit “révisez, révisez, révisez, apprenez, apprenez”, quand un élève qui révise tous les soirs – ils sont pas tous comme ça – mais quand il révise tous les soirs, et quand il a au bout, euh... qu'il a pas 13 ou 14, alors qu'il pense avoir réussi et qu'il a 8, qu'il a 7 ou 8, il se rend compte que c'est une injustice ! Il vit ça comme une injustice ! (...)

¹ Cette dimension de l'expérience scolaire a été mise en évidence par Dubet et Martuccelli dans *A l'école ! Sociologie de l'expérience scolaire*, *op. cit.*

- Et tu dis “c’est une injustice quand on a travaillé et quand on a 7, 8” ?
- Oui, c’est l’injustice de se dire “bah en fait on n’est pas plus avancé de travailler ou de pas travailler”, parce qu’on se dit qu’à la fin, toute façon on va avoir une mauvaise note ! Qu’on ait travaillé ou pas on arrive toujours au même résultat !
- Et en ayant travaillé en plus, c’est horrible...
- C’est encore plus frustrant parce qu’on se dit, le temps qu’on a passé, on aurait pu le passer à autre chose. Et c’est ça justement qu’est frustrant. Et euh... et les élèves qui sont en échec scolaire vivent ça justement. Parce qu’ils travaillent, ils bossent, ils ont envie de réussir, et pourtant, ils ont pas les notes qu’ils espèrent au bout.
- Du coup ils souffrent ?
- Pour moi, ils souffrent... ils sont, ils sont... Ils sont même parfois exclus... Enfin, je trouve, ça, c’est grave ! » (Antoine, F).

Les élèves français comme allemands appréhendent le système scolaire allemand comme plus juste, ils ont l’impression que la notation est moins violente à leur égard : les élèves ayant de mauvaises notes sont moins stigmatisés et, grâce à l’évaluation orale, les élèves connaissent moins de surprises désagréables suite à une évaluation (ils anticipent avec plus de justesse les notations).

b. Les contrôles

Les devoirs sur table en Allemagne sont nettement moins sacralisés qu’ils ne le sont en France. Les adolescents français disent n’avoir eu ni pression ni stress en Allemagne, où la moitié des contrôles a lieu à l’oral sans qu’il y ait nécessairement eu de révision auparavant : l’adolescent est évalué en situation. Que les adolescents allemands ne stressent pas avant des contrôles a fortement surpris voire dérangé certains Français chez lesquels « la peur du bulletin » et la « peur des notes » (Antoine, F) sont très présentes. En France, le rapport aux notes est lié au stress et à la possibilité d’un échec, tandis qu’en Allemagne elles sont relatives : « ils ne prennent pas ça tragiquement » (Perrine, F).

En Allemagne, les élèves ont moins de contrôles par année et par matière. Les élèves, français comme allemands, préfèrent en général avoir plus de contrôles, ce qui permet, en cas d’échec de l’un d’entre eux, d’avoir une plus grande marge de manœuvre pour augmenter la moyenne, à condition de ne pas avoir un trop grand nombre de contrôles par jour. En effet, il arrive régulièrement en France qu’il y ait deux ou trois contrôles dans une même journée alors qu’en Allemagne, l’intensité ne dépasse pas deux ou trois dans la semaine : « Une fois, j’ai eu sept

heures de cours : sept contrôles. » (Justine, F). En Allemagne, les enseignants se concertent avant de planifier les contrôles afin de veiller au rythme d'ensemble pour les élèves : « Ce qu'il y a c'est que eux, ils ont pas quatre contrôles dans la journée et comme ils ont qu'un contrôle ben ils apprennent super bien pour ce contrôle et ensuite ils en gardent des souvenirs, tandis que nous, on apprend comme des machines. » (Caroline, F).

c. Intégration et notes durant l'immersion

Certains enseignants, français comme allemands, avantagent parfois l'étranger en notant avec plus de souplesse pour l'encourager dans la mesure où il rédige des contrôles dans une langue étrangère :

« En chimie, on avait fait un test et l'énoncé il était trop dur, et j'avais absolument rien compris, je me suis mise à pleurer, j'en avais trop marre. Je ne comprenais rien alors que j'avais hyper bien révisé et ma correes elle a été parler à la prof et la prof elle a très bien compris, elle m'a refait passer un test, et l'énoncé il était hyper simple et j'ai tout compris et j'ai eu 1. J'étais trop contente. D'un côté je pense que je le méritais parce que j'avais hyper bien révisé et que j'avais tout compris. » (Gaëlle, F).

Il arrive qu'il y ait des relations de concurrence entre les correspondants concernant les notes : si l'étranger oublie cette notation spécifique et cette faveur cela peut entraîner une relation conflictuelle entre les correspondants. Les natifs peuvent être jaloux de ce traitement de faveur exercé à l'égard de leurs correspondants.

Les notes sont un facteur d'intégration à l'école étrangère d'une part, et de réussite de l'échange Voltaire d'autre part, dans la mesure où cela montre une maîtrise de la langue étrangère, de l'école étrangère et du système culturel étranger. Etre noté de la même façon que les natifs engendre une réelle satisfaction pour les étrangers : réaliser un contrôle dans une langue étrangère est un signe fort d'intégration. S'intégrer à l'école étrangère est difficile, même lorsque les notes sont bonnes, comme le précise Gaëlle (F) : « Enfin c'est euh, enfin jusqu'à la fin de l'année, j'ai... enfin j'étais encore première de la classe, mais je sentais que j'étais toujours la Française, la correspondante de Marlene, quoi. ». Pour des élèves, l'obtention de bonnes notes durant l'immersion a été un réel défi pour lequel ils se sont fortement mobilisés.

2. Devoirs pour l'école nationale

Tous les élèves français rencontrés lors des entretiens ont des devoirs à faire pour leur école en France lors de leur immersion, ce qui a fait réagir des Allemands, même si seuls 50% d'entre les premiers disent finalement avoir travaillé¹. Les Allemands ayant travaillé pour leur école en Allemagne sont moins nombreux (39%)² et, fréquemment ils ne travaillaient qu'une ou deux matières sans avoir de contrôles à rendre : il s'agissait pour eux de se tenir informé plus que d'être le plus performant possible une fois rentré. 41% des Français disent avoir travaillé parce que leurs parents le souhaitent, contre 20% des Allemands. Le rapport des Français à ces devoirs à faire depuis l'Allemagne est ambivalent : à la fois les élèves doivent montrer aux enseignants qu'ils travaillent, qu'ils sont toujours de bons élèves en rendant leurs devoirs, et en même temps, dans la majorité des cas, les élèves savent qu'ils passent en première et que leurs notes n'auront pas une grande influence³. « Ils ont dit que les notes que je vais avoir par le CNED (...) compteront un peu, mais je pense pas que ça comptera vraiment. Je pense pas parce que, je sais que je passe en "S". » (Eveline, F) En revanche, dans certains lycées – ou pour certains élèves – les notes obtenues pour le pays d'origine durant l'immersion sont déterminantes pour le passage en première, et il arrive que des élèves soient réellement angoissés durant leur séjour par un éventuel redoublement : 39 % des Français et 47% des Allemands travaillent afin d'éviter un redoublement⁴.

Faire les devoirs français durant l'immersion a parfois été une condition *sine qua non* au départ. Généralement les élèves ne reçoivent pas tous les cours, une partie seulement, en fonction des disciplines les plus importantes dans la suite de leur cursus. Ainsi les élèves qui se destinent à une première « S » reçoivent les cours de mathématiques, physique et SVT. Il est arrivé qu'un élève qui souhaitait participer au programme Voltaire ait dû obtenir l'autorisation de tous ses enseignants : « on était obligé de parler un peu avec tous les profs parce que si un prof n'était pas d'accord, on pouvait pas partir. » (René, F). Les enseignants français n'appréhendent pas ce séjour de six mois à l'étranger (incluant une scolarisation) comme du travail. Certains élèves ont dû effectuer de réelles négociations avec leur

¹ Ils ont répondu positivement à la question « Durant votre séjour, avez vous été amené(e) à faire du travail scolaire pour votre lycée d'origine ? » lors du questionnaire adressé suite à l'immersion.

² « Haben Sie während des Aufenthaltes in Frankreich für Ihre Schule in Deutschland gearbeitet ? ».

³ Ce n'est pas systématique contrairement à la demande de l'OFAJ que la décision du conseil de classe (que ce soit le passage de l'élève ou son redoublement) soit prise avant le départ.

⁴ Réponse au questionnaire envoyé suite à l'immersion.

établissement pour pouvoir partir : avec ou sans le CNED¹, nombre de devoirs à rendre durant l’immersion, recul du départ de plus d’un mois en cas de résultats insatisfaisants, relations avec les enseignants français durant le séjour en Allemagne. Les « devoirs surveillés » – « DS » – de mathématiques doivent être faits en Allemagne dans les mêmes conditions qu’en France : « On est censé les faire seul, sans calculatrice, et... et en deux heures » (René, F). Nous avons d’ailleurs rencontré un élève qui reçoit en Allemagne les cours... d’Allemand !

Si certains élèves disent avoir conservé le même rythme de devoirs et la même charge de travail qu’en France, très rares sont ceux qui, comme Cécile (F), sont contre ces envois des cours et des devoirs de la part de leur lycée ou du CNED : « Je veux dire, bon c’était bien de recevoir les cours, mais les contrôles, franchement, ça sert à rien, ça bouffe la vie, ça nous stresse et ça prend beaucoup trop de temps. » (Cécile, F). En effet, dans la majorité des cas, ce sont les élèves eux-mêmes qui en ont pris l’initiative avant que leur lycéen ne leur en parle, pour continuer à suivre le programme français : « Moi, j’avais organisé avant et puis après les profs m’ont dit : “Mais comment on va faire pour te faire rattraper les cours ?” Ben j’ai dit : “j’ai déjà organisé”. Je me suis entendue avec les copines pour qu’elles m’envoient les cours. Je leur ai laissé une chemise pour qu’elles puissent mettre les papiers dedans. (...) [Les cours] importants, je leur dis de pas oublier qu’elles me les envoient. » (Maïlis, F). Certains élèves s’entraînent spontanément à faire des dissertations en Allemagne pour ne pas être perdu une fois rentrés en France. Des élèves ont déjà tout prévu en cas de difficulté éventuelle lors du retour : ils en ont parlé avec leurs parents qui ont accepté de leur payer des cours particuliers.

Plusieurs élèves disent la difficulté de se mettre à leur travail français, qu’il est difficile de trouver la volonté, l’énergie. Les conditions techniques ne sont pas toujours idéales et sont souvent citées comme un frein pour un bon déroulement du travail : imprimante en panne, manque de livres français pour suivre, difficultés à comprendre les abréviations des rédacteurs des cours, envois non réguliers des amis en France, retard dans les envois, etc. :

« On pense qu’on va le faire facilement et en fait, c’est difficile de se mettre dans le bain toute seule, comme ça en train de faire son petit cours à son bureau. C’est pas facile. Ou alors, s’il y a dans le livre du CNED, il y a un TP, enfin il y a marqué TP, mais bon, le TP, tu vas pas le faire toute seule, enfin, tu vas te construire ton petit pendule pour mesurer l’oscillation. C’est ce qu’ils disent de faire mais je ne me vois pas avec ma bouteille d’eau en train de me faire un truc. » (Virginie, F).

¹ Les Français reçoivent leurs cours de la part : du CNED (12,7 %), du lycée (9,5 %), des enseignants (23,8 %) et des camarades (42,9%), (réponse au questionnaire envoyé à la cohorte 2002-2003 durant l’immersion en Allemagne).

Ce que les élèves n'avaient pas prévu et réalisent une fois en Allemagne c'est l'énergie qu'il leur faudrait durant l'immersion pour comprendre une langue étrangère, s'adapter à un environnement qui n'est pas le leur, comprendre les cours allemands... : « Quand on est ici, c'est hyper dur en fait parce qu'on est dans un autre rythme » (Alexandra, F). S'éloigner du lycée français, même si c'est pour en côtoyer un autre, est extrêmement insécurisant, angoissant, tant pour les élèves que pour les enseignants. Il est alors nécessaire d'« emporter le lycée avec soi »¹ selon l'expression de Colin et Brougère. Les devoirs pour la France sont investis par les élèves comme le seul lien qu'ils gardent avec leur système scolaire, comme une sécurité. Une fois rentrés en France, certains élèves estiment que ce qu'ils ont fait en Allemagne pour leur lycée en France leur a été peu utile.²

3. Travail et performance³

Pour les Allemands, le rythme de travail est plus intensif en France qu'il ne l'était en Allemagne. Ils constatent une « orientation au travail »⁴ qui n'est pas mauvaise en soi si elle n'est pas excessive. Il n'est désormais plus possible de faire ses devoirs « à l'arrache » (expression d'un Allemand) comme cela l'était en Allemagne. Pour certains élèves, l'expérience scolaire en France nécessite une attention sans relâche, comparable aux « sportifs de haut niveau » : « On doit toujours donner plus, plus, plus, ça monte toujours. C'est ça, il faut toujours se maintenir au même niveau, donc travailler plus, alors qu'en Allemagne, tu as travaillé un peu plus tôt, et donc après tu peux te reposer. En France, tu dois toujours travailler plus, plus, plus pour être au même niveau. » (Cécile, F). Il s'agit d'apprendre à faire les choses, « vite et bien, vite et efficacement » (Gwenaëlle, F). Le travail – particulièrement le travail intensif – et l'effort sont fortement valorisés au sein du système scolaire français : « Pour moi, je vais dire que le rythme scolaire français, je l'aime beaucoup parce que euh il est très fatigant... » (Marie, F). De nombreux adolescents français rencontrés aiment travailler, même si tous ne « l'avouent » pas facilement : « Je sais que le système français m'a un peu manqué... mais bon, si je dis ça à mes copains, ils vont se moquer de moi, ouais... je sais que quand je suis au lycée, j'aime bien travailler. » (Emmanuel, F).

¹ Brougère, G., Colin, L., « L'expérience d'immersion en Allemagne », *op. cit.*, p. 68.

² Comme les Allemands ont beaucoup moins travaillé pour leur *Gymnasium* durant l'immersion et comme nous n'avons réalisé que trois entretiens avec des Allemands après le programme Voltaire nous ne pouvons pas dire ce qu'ils pensent *a posteriori* du travail effectué pour leur *Gymnasium*.

³ Comme régulièrement dans notre travail, l'analyse n'est pas complètement symétrique et porte plus sur l'expérience scolaire française.

⁴ « Arbeitseinstellung ».

En France, le moteur principal de mise au travail n'est pas ce qui plaît à l'élève mais ce qu'il doit faire pour réussir. Certains adolescents observent ainsi que les élèves français ne font pas nécessairement ce qui les passionne parce qu'ils doivent réussir : « Les Français veulent surtout avoir un métier très, très haut placé, je pense. » (Perrine, F). Après six mois en Allemagne, Antoine (F) cherche à comprendre ses pairs, à dégager des logiques de l'action que la situation interculturelle lui a permis de mettre à jour. Selon lui, le travail en France n'est pas associé au plaisir mais à la réussite personnelle, dont la fonction est d'« essayer, je pense, au niveau de la société, peut-être se prouver quelque chose ! Je sais pas, j'ai pas... je suis pas sociologue, moi j'essaye de décoder un peu, j'essaye de comprendre, parce que pour moi ça me dépasse, moi j'ai du mal à... Pour moi c'est totalement... pour moi c'est inhumain, je trouve ça, euh... pour moi c'est inhumain et il y a pas que la réussite dans la vie. ». Ces six mois en Allemagne lui ont permis de découvrir qu'« on n'est pas tout seul, donc on fonctionne dans une société, et qu'il y a pas que l'école qui compte. Et qu'il y a aussi des relations, les relations entre humains qui comptent. ».

Chez Estelle (F), comme chez de nombreux Français, on parle de l'école en permanence : à table, durant les vacances... c'est ce qui occupe toutes les conversations car pour sa famille « réussir à l'école, c'est très important ». Lorsque nous lui posons la question de la raison de l'importance de l'école, celle-ci répond : « Parce que tout est fondé en France sur l'école. C'est, oui, il faut avoir des bonnes notes dans l'école si tu veux réussir, il faut être comme ci, il faut être la meilleure... En Allemagne, je crois pas que si tu réussis pas à l'école bah, ce soit dramatique, je pense pas, non. ». C'est parce que ne pas réussir à l'école est dramatique que les élèves travaillent en France. Et c'est parce que réussir est tellement important en France qu'on travaille en investissant toute son énergie. Et cette place exclusive du travail à l'école est valable dès l'école maternelle.¹

Nous constatons même chez plusieurs Français un renversement du stéréotype stipulant que la discipline, la rigueur, le labeur, le travail acharné avec abnégation de soi sont des caractéristiques des Allemands d'une part, et que la fantaisie, le laxisme, le manque de rigueur et de discipline sont des caractéristiques des Français d'autre part : « Mais je pense qu'on est beaucoup plus disciplinés, alors que j'avais des préjugés comme quoi les Allemands, ils étaient beaucoup plus sévères. Et en fait, c'est totalement faux, tous les trucs que j'avais c'est totalement faux. » (Marie, F). Même si l'inversion du stéréotype n'est pas complète puisque

¹ Brougère, G., Guénif-Souilamas, N., Rayna, S., « De l'usage de l'altérité pour comprendre le préscolaire », in G. Brougère, M. Vandebroek, (sous la dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, Bruxelles, Peter Lang, 2007, pp. 267-268.

les Allemands sont plus disciplinés lorsqu'il s'agit de traverser un passage piéton : « A l'école, y en a pas beaucoup [de la discipline], par contre pour passer au feu rouge (rires), pour attendre que le petit bonhomme soit vert, il y a de la discipline. » (Alexandra, F).

Le rapport des Allemands à la réussite est plus hétérogène que pour les Français : certains disent tout faire pour obtenir les meilleures notes possibles tandis que d'autres n'ont pas cet objectif. Dans la plupart des cas, la réussite scolaire n'est pas l'objectif premier des Allemands.

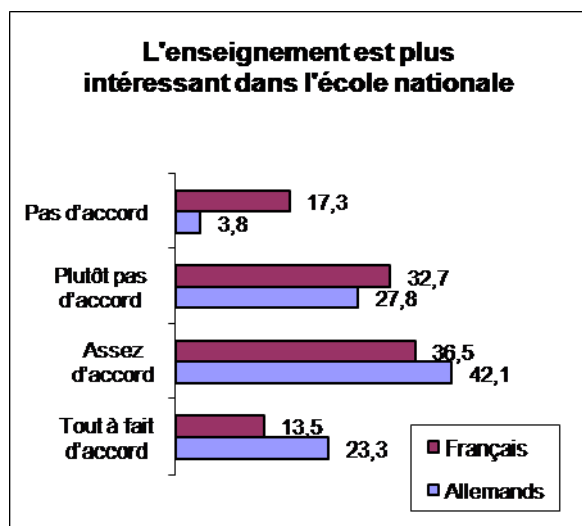
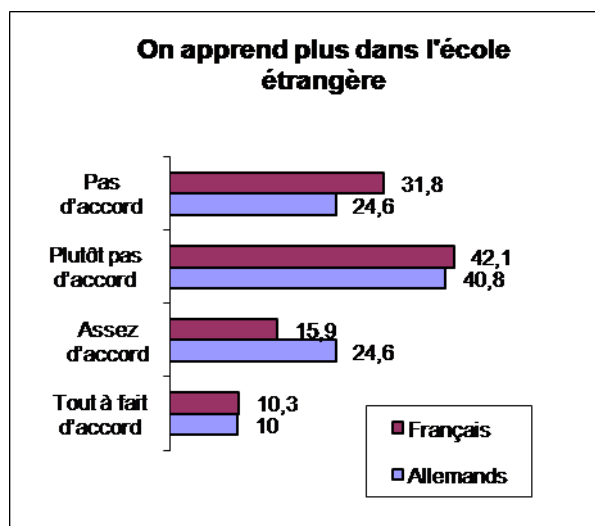
4. Le besoin d'apprendre

a. Avoir l'impression d'apprendre

Les adolescents Français ont besoin d'apprendre, ils aiment lorsqu'ils ont du travail à faire : « C'est pour ça que je préfère aussi en France (...) il y a toujours quelque chose à faire. On rentre, on travaille, on travaille, on travaille, d'accord mais, il y a toujours quelque chose à faire d'intéressant. » (Eveline, F). Alors qu'Anne (F) a l'impression d'être moins « assommée » de devoirs en Allemagne, elle préfère la France où elle a au moins « l'impression d'apprendre » : « moi j'avais vraiment l'impression d'étudier, quoi, d'apprendre des trucs, quand j'ai un cours complet. Quand je révise vraiment un contrôle, après j'ai vraiment l'impression d'avoir appris quelque chose » (Anne, F). Dans cette perspective, la contrainte et l'exigence de l'enseignant sont les révélateurs les plus saillants du sentiment d'apprendre : « J'ai une prof de français qui est très stricte, très sévère et mon prof de maths aussi, ma prof d'allemand... Donc c'est dans les matières générales qu'on est boosté, on est boosté un max mais moi j'aime ça, franchement, j'aime bien mon prof de maths, j'aime bien mon prof de français, j'aime parce qu'avec lui, j'ai vraiment l'impression d'apprendre. » (Marie, F). Avoir l'impression d'apprendre est donc déterminant pour les Français, et atteste d'une non perte de temps. Pour les élèves français, un des critères principaux permettant de distinguer ce qui est bien de ce qui ne l'est pas, le juste du non juste est l'avancée du travail. Les Français ont donc davantage l'impression d'apprendre dans leur pays, comme nous pouvons le lire sur le graphique ci-après¹. Par contre leur préférence quant à l'intérêt de l'enseignement est partagée (contrairement aux Allemands qui préfèrent l'enseignement en Allemagne).²

¹ Réalisé à partir des résultats du questionnaire envoyé suite à l'immersion.

² Réalisé à partir des résultats du questionnaire envoyé suite à l'immersion.



« Après le séjour en Allemagne, je porte le jugement suivant : en Allemagne on apprend plus à l'école »¹

« Après le séjour en Allemagne, je porte le jugement suivant : l'enseignement est plus intéressant en France »²

Ce n'est pas « l'amusement » qui est recherché et désiré par les Français, mais le travail. Et c'est le travail qui donne du plaisir. Cette caractéristique est constitutive du rapport au travail scolaire des « vrais lycéens ». Le rapport au plaisir des élèves français s'est construit dans une subordination au travail et à l'impression d'apprendre. La spécificité de ce rapport au plaisir entraîne une ambivalence de leur part lorsqu'ils sont confrontés à une situation agréable dans laquelle ils travaillent beaucoup moins qu'à leur habitude. Les adolescents constatent quelque chose qui n'est pas « naturel » : il est plus agréable de ne pas travailler de façon intensive en permanence et pourtant, ils ne peuvent s'empêcher de préférer cette situation. Nous percevons ici un des marqueurs de la socialisation scolaire de ces adolescents que l'expérience scolaire allemande, dans son altérité, vient révéler.

Plusieurs Allemands regrettent de ne pas avoir suffisamment de choses à apprendre en Allemagne dans le cadre du cours et sont heureux d'être stimulés en France. En France, « on apprend à travailler »³ (Heike, A) : les élèves apprennent des méthodes d'apprentissage et de travail qui leur serviront en Allemagne. Maria, par exemple, une jeune allemande, apprécie qu'en France les élèves n'aient pas le choix, qu'ils soient contraints à travailler, contrairement à l'Allemagne où les élèves ont la liberté de travailler ou non.

Les Français attendent de l'enseignant que, dans un même mouvement, il les stimule et les contraigne au travail. Or les Français constatent qu'en Allemagne les enseignants stimulent

¹ « Nach dem Aufenthalt in Frankreich ergeben sich folgende Urteile: in Frankreich lernt man in der Schule mehr ».

² « Nach dem Aufenthalt in Frankreich ergeben sich folgende Urteile: der Unterricht in Deutschland ist interessanter ».

³ « man lernt zu arbeiten ».

les élèves, mais que ces derniers sont libres de réagir ou non à ces stimulations ; l'enseignant contraint beaucoup moins qu'en France. Ce que certains Allemands trouvent intéressant en France, est que l'élève doit travailler indépendamment de l'humeur du moment. La stimulation au travail est extérieure et fait fi des émotions du moment, tandis qu'en Allemagne, la stimulation est intérieure : c'est à l'élève de décider de travailler.

b. Des « vacances » en Allemagne

En Allemagne, « c'est les vacances ! » (Marie, F). Au cours des entretiens, les Français comparent très régulièrement l'école en Allemagne à des vacances. Comme les Allemands n'écrivent pas en cours, prennent peu de notes, ont peu de pression, un temps libre conséquent, et ont peu de devoirs à faire, pour certains Français, ils « ne travaillent presque pas » (Paul, F) et « on se croirait en vacances » (Paul, F). La liberté dont bénéficient les Français en Allemagne est comparable à celle dont ils disposent lorsqu'ils sont en vacances. Pour de très nombreux Français, l'Allemagne, « ça fait un peu vacances », « c'est pas fait pour travailler », « c'est bien pour se décontracter », « j'étais assez les pieds en éventail » (Gwenaëlle, F). En effet, « les cours c'est plus cool et puis, on prend pas trop... moi, je prends pas trop ça au sérieux. » (René, F). En fin de compte, En Allemagne, « c'est souvent comme en colo », c'est-à-dire qu'« il y a des gens qu'on ne connaît pas donc il faut les connaître, bon là, ils sont d'un autre pays mais après, ouais, je trouve qu'il y a des activités » (René, F). Même si certains Français ont l'impression que les Allemands « savent plus de choses » (Vincent, F), cela ne les empêche pas d'avoir l'impression d'être en vacances à l'école en Allemagne. Ainsi, René (F) constate que dans cette « colo » son correspondant travaille les après-midis et pour Sarah (F) en Allemagne « c'est des vacances au travail ». Pourtant, pour Alexandra (F) l'immersion en Allemagne, « c'est pas tellement des vacances mais plutôt comme si c'était un séjour instructif ». Séjour au sein duquel les Français ont l'impression « d'avoir le cerveau léger » (Anne, F). Mais cette sensation agréable, « ça ne peut pas durer » (Anne, F). De fait, les vacances ont toujours une fin, comme « les meilleures choses ».

Mais pour plusieurs, ce ne sont pas les vacances qu'ils préfèrent, ils ont besoin de plus de stimulation intellectuelle. Le fait que l'expérience en Allemagne s'apparente à des vacances est angoissant pour certains Français, qui ont peur de perdre leurs repères : « Enfin, c'est les vacances, il y a pas de stress, et c'est bien. Enfin, c'est bien : c'est bien et c'est pas bien. Bon

après quand on va retourner en France, on va être un peu à la masse. » (Gwenaëlle, F). Ces adolescents sont relativement préoccupés par leurs études supérieures et le fait de peu travailler en Allemagne les inquiète pour leur avenir.

Ce terme de vacances est intéressant puisqu'il est émis par des adolescents qui exercent avec succès leur « métier d'élève ». En Allemagne, ils sont quelque part en congé : ils n'instrumentalisent pas autant l'espace scolaire allemand que l'espace scolaire français. Mais le congé est très relatif puisqu'ils travaillent tous pour leur lycée français depuis l'Allemagne.

D'autre part, quelques Français ne comparent pas du tout l'école en Allemagne à des vacances, de même que quelques allemands estiment que les Français n'ont pas tant de travail que cela et qu'on travaille plus en Allemagne. Cette impression est partagée particulièrement par les Allemands qui sont en série littéraire en France. De façon grossière, nous constatons deux grands types de discours des Allemands quant à l'expérience scolaire française, en fonction du fait qu'ils fréquentent les séries littéraire ou scientifique en France.

Plusieurs Allemands expliquent par ailleurs dans le cadre de l'entretien que, contrairement à ce que pensent certains Français, les Allemands ne sont pas « fainéants »¹, mais qu'ils travaillent différemment, beaucoup plus à partir de l'oral et de l'implication en cours. Quelques Français, en venant en Allemagne, pensaient qu'ils n'auraient presque pas de devoirs, qu'ils allaient pouvoir faire une multitude de choses avec leur correspondant et ils se retrouvent en fait avec un correspondant qui ne fait que travailler et s'ennuient. Plusieurs Français sont très fortement surpris que leur correspondant passe tous ses après-midis à faire ses devoirs : certains Allemands ne sortent pas et ont le même rythme que les Français. Nous remarquons toutefois que le discours des adolescents est assez complexe et ambivalent quant au rythme de travail des Allemands :

« - Et par rapport au travail, est-ce que tu trouves que les Allemands travaillent autant que les Français, moins ?

- (Rires) Ma corres, elle travaille tout le temps. Elle passe trois heures par exemple, sur une analyse de théorème et puis... enfin, je trouve qu'ils ont moins de devoirs qu'en France... »
(Martine, F).

¹ « Faul ».

5. Niveau scolaire, le « mystère allemand »

« Et puis je sais pas comment ils y arrivent, mais ils travaillent beaucoup moins, et ils ont des meilleurs résultats, enfin c'est bizarre quand même. (...) Enfin c'est pas normal non plus quoi. (...) Les Français, on travaille beaucoup plus que les Allemands et on, enfin, on est moins bon quand même. » (Gaëlle, F).

La très grande majorité des élèves – allemands comme français – estiment que le niveau scolaire des Allemands est au moins identique à celui des Français¹, exception faite, d'une part, de l'anglais où tous s'accordent à dire que le niveau des Allemands est largement supérieur à celui des Français et, d'autre part, des quelques élèves qui estiment que les Français en « S » ont un niveau supérieur aux Allemands dans les matières scientifiques. Une question s'impose alors à tous les Français : « ce que je me demande, c'est pourquoi nous, on est obligé d'autant travailler pour avoir le même niveau ? » (Amélie, F). Cette question du rapport entre le travail et le niveau scolaire est un mystère pour de nombreux élèves pour qui il y a un manque de « logique » : « C'est vrai que si on travaille plus, normalement on doit avoir de meilleurs résultats. Si on travaille toute la journée et si le soir on a encore du travail, logiquement on devrait avoir de meilleurs résultats mais non, en fait, le niveau il est plus élevé en Allemagne, donc c'est pas logique quoi. » (Gaëlle, F). Pour les Allemands, que les Français travaillent autant, « c'est débile en fait (...) ça n'apporte rien en fin de compte »² (Marlene, A). En effet, « quand tu peux avoir le même niveau en apprenant uniquement les matinées, alors je trouve ça débile d'être assis toute la journée ou tout le week-end. »³ (Marlene, A). Les Français ont « l'impression que ça leur vient du ciel » (Marie, F). Comment les Allemands apprennent-ils ? Comment font-ils pour connaître tout ce qu'ils savent ? « J'ai pas l'impression qu'ils apprennent, mais je vois les résultats, donc je fais : “mais comment ils font ?” ». Presque tous les Français font le constat du bon niveau des Allemands rapporté au peu de temps consacré au travail : « Ils arrivent à apprendre plein de trucs mais ils travaillent presque pas, enfin je trouve. Ils écrivent presque pas, ni rien, et ils arrivent à avoir un niveau élevé, donc c'est que ça marche. » (Paul, F). Questionnement qui est aussi partagé par les Allemands : « Je n'ai aucune idée. Personnellement je ne comprends

¹ Tous ne sont pas de cet avis : pour quelques Français, les Allemands sont « un tout petit peu moins avancés que nous » (René, F) ; pour d'autres au contraire (Français comme Allemands) les Allemands ont un meilleur niveau.

² « eigentlich doof, (...) das bringt eigentlich nichts ».

³ « wenn ich das gleiche Niveau haben kann, wenn ich nur vormittags lerne, dann finde ich es doof, da den ganzen Tag zu sitzen, oder das ganze Wochenende zu sitzen. »

pas, je n'ai aucune idée.»¹ (Louisa, A). La difficulté d'Ariane à expliquer ce que les Allemands ont fait en cours est assez éloquente :

« Je sais pas comment ça se fait mais euh, ils parlent beaucoup entre eux, on a rien fait d'écrit à part juste, enfin, il y avait un exercice, il fallait, je sais pas, il y avait des photos, je... enfin bref, il fallait... il fallait dire euh ce qu'on pensait. C'était sur les Etats-Unis avec la circulation, enfin, je sais pas quoi et euh, il y avait un texte à écrire mais sinon, on n'a jamais eu de trucs écrits à faire, c'était juste, l'écoute d'un texte ou parler à l'oral d'un sujet ou d'un autre. Ils se débrouillent je sais pas comment, mais ils y arrivent. » (Ariane, F).

A la question des causes de cette énigme, de nombreux adolescents répondent quelque chose du type « Alors là j'en sais rien. Mais je comprends pas, c'est pour ça, c'est pas normal quoi. » (Gaëlle, F). Mais ensuite nombreux sont ceux qui se risquent à des explications (de façon parfois très dubitative) : les Allemands ont une année de plus de scolarité jusqu'au bac, ce qui leur permet d'apprendre plus de choses ; les Allemands apprennent tout en cours avec les enseignants tandis que les Français apprennent les cours seuls, chez eux, à partir de l'enseignement magistral de l'enseignant ; les classes sont beaucoup moins nombreuses en Allemagne, permettant un meilleur approfondissement en cours ; le rythme est tellement intensif en France que plusieurs élèves ne travaillent pas chez eux. Il est arrivé que l'un ou l'autre Français envisage la possibilité que les connaissances des Allemands leur viennent, entre autres, de leurs lectures.

Pour certains adolescents, estimer le niveau des élèves étrangers n'est pas simple : la régionalisation du système scolaire allemand et les différences de niveaux entre les *Länder* rend la généralisation difficile. Pour d'autres, il est difficile de dissocier des comportements inhabituels pour eux (boire et manger durant le cours par exemple) d'un mauvais niveau. Enfin, certains ont « du mal à s'y retrouver parce qu'ils désignent les choses par des choses différentes donc, du coup, on ne sait pas vraiment non plus ce qu'ils savent. » (Alexandra, F). Quelques uns comparent les niveaux de façon indirecte en constatant que comme « les ingénieurs allemands sont pas moins bons que les ingénieurs français » (Sophia, F) cela signifie certainement que les niveaux entre les élèves sont équivalents. Dans la comparaison des niveaux entre la France et l'Allemagne, les Allemands font référence à l'étude PISA qu'ils semblent connaître dans le détail. Les Français en revanche ont découvert cette étude lors de leur immersion en Allemagne et plusieurs ne comprennent pas les résultats des

¹ « Ich hab da keine Ahnung. Ich verstehe das selbst nicht, ich habe keine Ahnung. »

Allemands où « apparemment, ils étaient plutôt mal classés » (Sarah, F), cela ne correspond pas à leur expérience de l'école en Allemagne.

Nous pouvons évoquer deux raisons concernant ce mystère du niveau des Allemands : la non visibilité du travail des Allemands pour les Français ; et la non équivalence entre un élève d'un lycée en France et d'un *Gymnasium* en Allemagne où la sélection à l'entrée est beaucoup plus conséquente en raison de l'orientation des élèves dans trois filières. De plus, comme il y a plus d'élèves allemands qui postulent pour la participation au programme Voltaire que d'élèves français (où, globalement, en France, tous ceux qui ont franchi les barrières de sélection du lycée sont acceptés), il est possible que les correspondants des Français soient particulièrement de bons élèves (plusieurs Français ont précisé que leur correspondant était « une grosse tête »), faussant ainsi leur représentation des Allemands.

6. Visibilité du travail

La question de la visibilité du travail n'est pas négligeable dans l'expérience scolaire française. En France, c'est l'ensemble du travail scolaire qui est visible : l'enseignant donne des directives précises, les élèves ont des exercices à faire qui seront ensuite vérifiés. En Allemagne, le travail réalisé par les élèves est moins directement perceptible : il arrive que l'enseignant donne des exercices précis à faire, mais il est fréquent qu'il ne fasse que suggérer des exercices ou la lecture d'un ouvrage. Les élèves étant également plus acteurs de leur formation, ils peuvent d'eux-mêmes décider de faire des recherches sur une thématique de leur choix en vue de la réalisation d'un exposé.

a. Visibilité du travail en cours

« Le travail, ah ça ! Par tous les élèves en Allemagne, le travail est pris à la légère ! » (Lucien, F)

Durant les cours en Allemagne, le travail est moins visible. Ainsi, une fois en France, suite à son expérience d'immersion, Justine (F) perçoit que le « bordel » en Allemagne n'était pas le même « bordel » qu'en France, sans pour autant pouvoir lui donner un sens : « Je sais pas vraiment si c'est du bordel lié, enfin, si c'est du bordel comme on en entend nous, ou, si c'est, euh, si c'est un bordel par rapport au travail. Peut-être qu'ils travaillaient en fait, je sais pas, j'ai pas réussi à voir s'ils travaillaient ou pas, donc j'avais l'impression qu'ils travaillaient

mais j'avais l'impression que c'était n'importe quoi. ». De fait, il est difficile pour certains élèves d'exprimer ce qui était différent en Allemagne :

« J'ai l'impression aussi que faire les cours [en France], c'est sérieux, enfin, c'est très carré quoi (...).

- Et en Allemagne, c'était moins carré, moins sérieux ?

- Ouais, enfin, je peux pas trop dire, enfin, si c'était sérieux, mais c'était, enfin, d'une autre manière, quoi, enfin.

- C'est un peu plus les vacances ?

- Enfin, enfin, c'était pour moi ça, mais.

- Ouais, d'accord. Pas pour les Allemands ? (Rires).

- J'sais pas, hein, moi, je... Ouais, pour moi. Mais à mon avis pour les Allemands c'est sérieux, je sais pas trop.

- Tu crois que ça fait bizarre ?

- Ben, ouais, enfin. (Rires). Ouais, j'sais pas, c'est. (Silence). Enfin, y'avait un truc, je sais pas comment, euh...

- Tu dis y'avait un truc ? (Rires).

- Non, non, c'est pas grave, je sais pas comment le dire.

- Y'a un truc qui clochait, non ? Qui...

- Non, non. (Rires). Non, non, non, je sais pas.

- Tu sais un truc, là, visiblement.

- Non, non, non, c'est pas grave.

- Non, t'es sûre ?

- Oui, ouais.

- Ah, ben j'aurais cru !

- Ouais, mais je sais pas c'est juste que, ben. (Rires). Je sais pas comment dire... Ah ! C'est dur... (Silence). Enfin, bon.

- Qu'est-ce qu'était dur, qu'est-ce qu'était, non ?

- Non, non, je sais pas, non. Non, c'est juste que ici, ça me paraît plus carré, quoi. » (Julie, F)

Cet extrait commence par l'affirmation de Julie (F) qu'en France « c'est sérieux » et « c'est très carré » et se conclut par la même affirmation « ici, ça me paraît plus carré ». Sans qu'elle ne puisse dire, malgré les questions de l'interlocuteur, en quoi « Allemagne, c'était moins carré ». Elle perçoit qu'il se passait quelque chose durant les cours mais quelque chose qu'elle ne peut nommer. La seule chose qu'elle puisse dire sur ce qui se passait en classe en Allemagne est qu'en France, « c'est carré » ! Il est donc difficile pour Julie de voir le cadre de travail comme la réalisation du travail en Allemagne, même si elle laisse supposer qu'il se

passait quelque chose dans la classe en Allemagne qui ressemblait à du travail, puisque ça n'était pas des vacances pour les Allemands (même si cela l'était pour elle). Il est difficile pour les Français de voir le travail qui a lieu lorsque le dispositif diffère de l'enseignement magistral, le dispositif dont ils ont l'habitude. Lorsque l'enseignant n'est pas le seul à disposer de la parole, il « ne fait pas cours » : « Ils faisaient des choses mais on faisait pas cours quoi. (...) Je sais pas, je sais pas vraiment, elle écrivait des choses au tableau, elle écrivait très mal et je ne parlais pas beaucoup mais, euh, ils faisaient des choses, mais certains, les autres, et puis, c'était souvent en groupes, des trucs en groupes. » (Justine, F).

En outre, ce qui est important en cours c'est qu'il « faut que le prof il voie que tu bosses. En fait, c'est ça. Faut que le prof voie qu'on bosse. » (Cécile, F) : la dimension du paraître occupe une place non négligeable. Alexandra, une Française, estime qu'on voit moins en Allemagne lorsque les élèves travaillent. Nous constatons en France une réelle mise en scène du travail, pour qu'on sache ce qui est fait. Les devoirs à faire à la maison servent ici d'« attestation » du travail réalisé. Ils fonctionnent comme le garant qu'un travail a eu lieu. De la même façon, la prise de notes durant le cours est essentielle pour les Français et superflue pour les Allemands qui n'ont pas besoin de garder une trace de ce qui a été dit, du travail réalisé. Il y a donc en France et en Allemagne des modalités de performance¹ et des stratégies de mise en scène de soi² qui sont différentes. La mise en scène de soi est partie intégrante de la performance en France et il semblerait que cette dimension théâtralisée de l'expérience scolaire soit moins présente en Allemagne dans la performance de l'élève.

Les Français ont besoin de temps pour voir le travail réalisé en cours en Allemagne. Les Allemands qui étaient déjà partis en France ont retenu une chose : que l'école est beaucoup plus stricte³ en France qu'en Allemagne. De la même façon, les Français qui étaient déjà partis en Allemagne avaient pu constater que les enseignants étaient plus souples et que le travail en classe était beaucoup moins rigoureux. Une grande partie de ces élèves constatent une différence entre leurs précédents échanges de courte durée et leur immersion de six mois : « Et j'ai vu ça, c'était pire dans un autre échange que j'avais fait, de dix jours où les élèves faisaient des morpions et des trucs comme ça pendant les cours. » (Abraham, F). Plusieurs adolescents français ont été surpris par les élèves allemands rencontrés lors du programme

¹ Bevort, A., Trancart, D., « Les inégalités régionales en matière d'éducation : capital social et performances institutionnelles », in A. Bevort, M. Lallement, (sous la dir.), *Le capital social, Performance, équité et réciprocité, La revue du MAUSS*, Paris, 2006.

² Goffman, E., *La mise en scène de la vie quotidienne*, tome 1, « La présentation de soi », Paris, Les Editions de Minuit, 1973.

³ « strenger ».

Voltaire en comparaison avec des élèves rencontrés lors d'un précédent échange au collège où les élèves étaient très indisciplinés et irrespectueux. Des adolescents qui n'avaient jamais vu leur correspondant faire leurs devoirs lors de leur premier échange de dix jours ont constaté que leur « correspondant Voltaire » travaillait énormément. Cela s'explique vraisemblablement par une meilleure compréhension des logiques de l'expérience scolaire allemande due à une immersion plus longue en Allemagne : le travail en Allemagne devient plus visible après six mois. Il faut du temps aux Français pour décrypter ce qui ressemble parfois à un immense « bordel » dans la classe allemande. Ces changements de perception sont également dus à une sélection plus forte des élèves des *Gymnasien* par opposition aux élèves des *Realschulen*, *Hauptschulen* et *Gesamtschulen*.

b. Visibilité du travail à la maison

Les adolescents français ont des difficultés à cerner le travail scolaire en Allemagne, moins visible qu'en France et s'effectuant moins dans l'effort et la pénibilité. En effet, certains d'entre eux expliquent que les Allemands ne travaillent pas les après-midis : ils font des recherches sur Internet ou lisent des ouvrages pour leurs cours ! Ainsi les élèves français ont des difficultés à travailler en Allemagne, où ils ne perçoivent pas comment travailler, ni ce qu'est travailler. Plusieurs adolescents, lorsque nous leur demandons si leur correspondant travaille, répondent qu'il travaille et qu'il travaille beaucoup, qu'il a plusieurs exposés à faire. Ce qui n'empêche pas ces adolescents de dire que les Allemands travaillent beaucoup moins dans la mesure où, lorsque leur correspondant est en train de travailler, s'il reçoit un appel d'un ami qui lui propose de sortir, celui-ci peut accepter (contrairement à la France où le travail est une des premières choses à faire avant le reste). C'est pourquoi une adolescente comme Martine (F) dit à propos des devoirs de sa correspondante : « C'est pas qu'elle en avait beaucoup mais elle les bossait ». Contrairement à la France où le travail est un devoir, où il est contraint, les Allemands ont une plus grande flexibilité. Par ailleurs, les Français ont fréquemment précisé que leur correspondant était une exception et qu'il travaillait certainement plus que les autres Allemands.

La façon de reconnaître le travail fourni par les Allemands est parfois très ambivalente comme nous le constatons avec Lucie (F). Pour cette adolescente, après quelques mois en Allemagne, les Allemands n'ont pas de devoirs, ce qui est très surprenant, voire choquant : « Ils ont pas de devoirs, c'est, moi, c'est aberrant, ils ont aucun devoir ». Puis celle-ci précise

un plus tard que les Allemands « sont assez autonomes et si on leur dit qu'il y a un contrôle sur un sujet, ben, ils vont prendre leur livre eux-mêmes chez eux et ils vont lire la leçon ». Puis elle poursuit en reconnaissant qu'elle avait :

« un cliché comme quoi, les Allemands faisaient rien l'après-midi et avaient du temps libre mais quand j'observe ma corres, de trois heures à cinq heures et demie, elle travaille toute seule dans sa chambre enfermée et puis ben moi, je vois pas trop ce qu'il y a à travailler, je relis mes cours mais...

- Et qu'est-ce qu'elle fait pendant ce temps là, alors ?

- Ben, je sais pas, elle relit, elle apprend des choses. ».

Un peu plus loin Lucie (F) précisera que « les devoirs, c'est pas vraiment dit. Pour ça, ils sont plus autonomes, par exemple, en France, si on dit pas d'apprendre la leçon, ben, on va pas l'apprendre. Tandis qu'ici, pour eux, ça coule de source, ils ouvrent leurs cahiers, ils relisent ce qu'on a fait le jour. » Nous constatons à travers cet exemple que le travail réalisé spontanément à la maison par les élèves n'est pas des « devoirs » au sens propre – ça n'est pas obligatoire, ça n'est pas de l'ordre du devoir. Pour les Français, les devoirs sont les exercices imposés par l'enseignant qui seront vérifiés le lendemain. Lorsqu'un élève apprend sa leçon, il ne fait pas ses devoirs, il travaille. Ainsi, les Allemands qui n'ont pas de devoirs peuvent parfois travailler de façon conséquente.

Lorsque les Français arrivent en Allemagne, ils ne voient pas ce qu'il y a à faire pour l'école et ils passent du temps à s'ennuyer ou faire quelques loisirs. Si quelqu'un ne leur dit pas explicitement ce qu'il y a à faire et ce qu'ils doivent faire (sous peine de sanction), ils ne pensent pas, sauf exception, à relire leurs cours, à apprendre ou approfondir ce qu'ils ont vu dans la journée. La visibilité du travail en Allemagne est une vraie question pour les Français qui se demandent : soit quand leur correspondant travaille : « Des fois, je m'aperçois même pas qu'elle les a faits. Je sais pas ce que je fais pendant ce temps là mais elle me dit qu'elle a fait ses devoirs et je vois pas du tout ce que j'ai pu faire. Elle doit faire ça assez rapidement et puis, je me rends pas compte. » (Ariane, F) ; soit ce qu'il peut bien faire lorsqu'il travaille (qu'est-ce que fait leur correspondant qui travaille durant des heures dans sa chambre alors qu'ils n'a pas eu de devoirs à faire ?) ; soit qui ne voient pas que leur correspondant travaille lorsqu'il lit ou fait des recherches sur internet pour préparer un exposé.

c. « *Vrai travail* » et *garantie du travail réalisé*

Les Français minimalisent parfois le travail demandé aux élèves allemands qui ne leur paraît pas être du « vrai travail » : « J'ai l'impression pendant deux semaines, presque de perdre mon temps, tellement ils font rien en cours. Même s'ils ont l'impression, c'est pas du vrai travail... » (Lucien, F). Les Français dissocient ce qui est du vrai travail de ce qui n'en est pas. Pour de nombreux Français – qui, comme ils nous l'expliquent, lisent peu par manque de temps – la lecture n'est pas du travail. Apprendre des règles de grammaire, en revanche, fait partie de ce qu'on appelle du travail :

« - Toi, tu définirais comment le travail ?

- Le travail ?

- Oui, c'est quoi pour toi ?

- Par exemple, en langue, c'est d'avoir les bases, c'est à dire la grammaire, comment construire une phrase, comment apprendre à formuler pour la vie de tous les jours. Par exemple, lire un livre, je ne pense pas que c'est trop du travail ça. » (René, F).

Si la lecture n'est pas appréhendée comme du travail par les Français, c'est à la fois parce qu'après avoir lu un livre, il leur est difficile de nommer les apprentissages réalisés et parce qu'ils n'en ont pas la garantie ou l'attestation (contrairement à l'apprentissage d'une règle de grammaire qu'il est possible de réciter). Les Allemands sont moins confrontés à cette nécessité de savoir s'ils ont appris quelque chose après avoir travaillé. Cette idée de rentabilité immédiate (travailler pour avoir une bonne note lors de l'interrogation) est moins prédominante en Allemagne.

Plusieurs critères caractérisent à leurs yeux un « vrai travail ». Tout d'abord, il est rare qu'un « vrai travail » se fasse indépendamment de toute souffrance comme nous le constatons tout au long des entretiens avec les Français : « Donc, je sais pas, oui, je pense que le système français, il est plus dur et tout ça, quand on revient d'une journée on est vraiment crevé et tout ça, les cours, c'est vraiment pas drôle mais c'est sûr que c'est plus efficace. » (Marylène, F). Être fatigué à la fin de la journée est un gage du travail réalisé. Les Français sont attirés par le rythme de travail allemand qui leur permet de profiter de leur jeunesse de façon insouciante, mais ils ne peuvent imaginer un tel rythme dans la durée. Heureusement, ils savent qu'ils sont à ce régime pour une durée limitée à six mois, car ils préfèrent avant tout avoir la garantie qu'ils sont en train de bien travailler et de bien préparer l'avenir :

« Mais bon, c'est toujours pareil, il faut savoir si on vient là pour bosser ou pas.

- Et toi qu'est-ce que tu en penses ?

- Ben, comme je dis, ici, ça me dérange pas du tout et je trouve ça mieux ici que... enfin... ça me sert pas vraiment à bosser, à apprendre des trucs, ici, en Allemagne mais je trouve ça très bien vu que je m'amuse bien on va dire, mais c'est sûr que après en France, je sais pas parce que je sais que j'ai encore deux ans avant mon bac, si les profs ils se mettaient à faire ça et qu'on n'apprenait plus rien, ça irait pas du tout. Surtout que nous on n'a pas de temps l'après-midi pour re-bosser quoi, après six heures. » (Marylène, F).

Ensuite la dimension de la contrainte est importante pour que le travail soit effectivement du « vrai travail ». Plusieurs adolescents parlent d'eux-mêmes comme devant être « éduqués », voire « dressés » dans le rapport au travail. Ils précisent ainsi que s'ils n'étaient pas obligés de travailler, ils ne travailleraient pas, et c'est pourquoi ils préfèrent le système français qui les contraint au travail. Ainsi le dit Cécile (F) « J'ai toujours besoin qu'on me file plus de travail. Moi je suis du genre à me reposer. Genre, ici, je sais que je pourrais pas, avec le peu de contrôles qu'il y a, je pourrais pas apprendre au fur et à mesure. (...) Les matières où je réussis le mieux, c'est les matières où il y a le plus de contrôles, en fait. ». Cécile (F) a besoin pour travailler du « petit coup de fouet qui dit "Apprends, apprend, sinon, tu vas avoir une sale note !" ». Les élèves sont capables d'une grande exigence, voire de violence à l'égard d'eux-mêmes dans leur rapport au travail. Ils ont parfaitement intégré « qu'il faut travailler » (une des injonctions majeures du système scolaire français) sous la contrainte. Ce qui authentifie un « vrai travail » ce n'est pas la quantité d'apprentissages réalisés, mais la contrainte :

« C'est sûr, c'est plus sympa mais c'est moins du travail.

- Pourquoi, c'est moins du travail ?

- Je sais pas, je trouve que quand on parle, je trouve que c'est différent parce qu'on n'a pas forcément à tout bien mettre en forme, on doit vraiment se concentrer, je pense, c'est pas, enfin, c'est pas contraignant quand même.

- On apprend moins ?

- Hum, ça je peux pas... ouais. Enfin, c'est sûr tout le monde participe pas donc quand tout le monde le fait, tout le monde travaille, quoi. Alors que là, on écoute les autres en même temps et donc, ouais, je pense qu'on apprend moins, quoi. Ou différemment en tout cas. » (Marylène, F).

Ce qui est particulièrement intéressant est que les Allemands et les Français apprennent à peu près autant mais de façon différente. En revanche les Allemands ne travaillent pas !

Enfin, le cadre au sein duquel le travail a lieu est important pour attester d'un « vrai travail ». Pour qu'un travail soit efficace, il faut qu'il soit cadré et que ce cadre de ne ressemble pas de

trop près aux vacances, c'est-à-dire au non travail. L'activité doit avoir lieu dans le cadre et non pas hors du cadre.¹ En France, le travail se fait de façon cadrée.

II. METHODE DE TRAVAIL ET D'APPRENTISSAGE

1. Quelques caractéristiques des méthodes d'apprentissage allemande et française

De très nombreux élèves comprennent qu'il est possible d'apprendre différemment de ce dont ils avaient l'habitude, même si tous ne reconnaissent pas cette autre méthode d'apprentissage comme une méthode à part entière. Et certains Français découvrent même qu'il est possible d'apprendre indépendamment de l'école ou à l'extérieur de l'école :

« On devrait pas avoir ça, parce que quand on est jeune... d'accord il faut apprendre, mais je pense qu'on peut aussi apprendre par nous-mêmes. En France, vraiment on a une méthode où on doit que apprendre par l'école. On nous fait absolument pas confiance sur le fait que nous, on peut organiser nous-mêmes des choses dans le sens que nous, on veut apprendre plus tard, qu'on veut devenir... faire d'autres choses que ce que l'école propose... » (Elisabeth, F).

Les élèves français et allemands se distinguent par leurs propres méthodes d'apprentissage. Les Français sont décrits comme ayant « plus envie d'apprendre », étant « plus compétitifs » et « plus motivés » par les apprentissages que les élèves allemands ; leur capacité de travail est estimée supérieure à celle des élèves allemands. Mais leur méthode de travail est parfois critiquée (par les Allemands et les Français) : ils peuvent apprendre de grandes quantités de cours par cœur sans prêter attention au sens ou sans poser de questions lorsqu'ils ne comprennent pas.

Quelques adolescents allemands sont également surpris par l'aspect compétitif de la méthode d'apprentissage française où un classement est établi à chaque devoir, où le meilleur élève et le moins bon sont désignés et où toutes les notes sont soumises à un coefficient. L'efficacité des méthodes d'apprentissage fait débat entre les élèves, aussi bien français qu'allemands. En France, ce qui est attendu des élèves et valorisé c'est qu'ils travaillent vite et bien : ceci fait dire aux Français que leur système est plus efficace et qu'il prépare mieux pour la vie professionnelle, même si plusieurs élèves constatent que travailler vite et bien ne suppose pas

¹ Goffman, E., *Les cadres de l'expérience*, op. cit., p. 201.

nécessairement qu'ils aient retenu et compris le cours. En Allemagne, le rythme plus lent est, pour certains, propice à une bonne assimilation des cours.

La disposition de la classe fait aussi partie des moyens facilitant l'apprentissage. En France les élèves sont les uns derrière les autres, une disposition à laquelle les Allemands ne sont pas habitués : ils ont souvent un dispositif en « U » (comme nous l'avons vu avec Elisabeth (F) au chapitre 7) qui facilite les échanges et débats entre les élèves. Les Français trouvent ce dispositif « plus convivial » et intéressant pour des disciplines comme la politique durant laquelle les débats sont de mise, mais pour les matières scientifiques « On se concentre mieux quand on n'a pas le voisin en face » (Gwenaëlle, F).

Par ailleurs, la question du nombre d'élèves par classe revient fréquemment au cours des entretiens. Les adolescents allemands découvrent qu'en France les classes sont souvent composées de 35 élèves, voire plus : « dans ma classe, on est quarante, bravo, c'est le poulailler, quoi ! » (Gwenaëlle, F) alors qu'ils ont l'habitude d'être une petite vingtaine en Allemagne, ce qui favorise l'expression orale de chacun d'une part et les apprentissages d'autre part. Plusieurs adolescents constatent ainsi que les élèves sont moins au cœur de l'enseignement en France : « En Allemagne, on est quatorze en classe, c'est relativement peu. En Allemagne, on peut faire un cours plus centré sur les élèves. En France la classe est vue comme un tout. On ne voit pas les personnes individuellement mais un ensemble de personnes. » (Anton, A, 1^{ère} cohorte).

Français comme Allemands remarquent des différences dans la façon d'appréhender l'enseignement selon les matières enseignées. Voici quelques unes de ces disparités : il arrive qu'en Allemagne des questions existentielles soient abordées en cours (au sein des cours de religion ou d'éthique notamment, mais pas uniquement). Au lycée, en France, les disciplines artistiques ne font pas partie des enseignements obligatoires, contrairement au *Gymnasium*. La musique, l'expression par la peinture et le dessin sont des disciplines que les Allemands estiment très importantes, « c'est de la culture / formation générale »¹ (Silke, A) et ils constatent avec surprise que la créativité est peu favorisée en France car l'art, « ça appartient simplement à la vie. »² (Silke, A). Au sein des enseignements d'éducation physique et sportive, le libre choix du sport et le plaisir de la pratique sont plus présents en Allemagne. Certains Allemands ont l'impression qu'en France, les cours ressemblent à des entraînements en France tandis qu'ils prennent plaisir à jouer en Allemagne, à faire des matches – même si

¹ « Das ist Allgemeinbildung ».

² « das gehört einfach zum Leben dazu. »

Gaëlle (F) a relaté avec surprise les cours de théorie sur le sport auxquels elle a assisté en Allemagne. Enfin, la question de la méthode d'apprentissage au sein des cours de langue revient à tous les entretiens : les élèves français apprennent du vocabulaire et des règles de grammaire, mais ne sont pas entraînés à s'exprimer correctement à l'oral. Nous constatons également que les élèves, Français comme Allemands, ont repéré une inversion par rapport à l'importance accordée aux langues (très valorisées en Allemagne) et aux matières scientifiques (très valorisées en France).¹

Par ailleurs, en Allemagne, certaines activités sont perçues comme facilitant l'intégration des élèves et elles participent de ce fait à leur motivation à apprendre. Les séjours organisés avec les enseignants en Allemagne sont très appréciés des Français comme des Allemands, rencontrer ses enseignants dans un autre cadre que le cadre strictement scolaire des cours est estimé comme très bénéfique pour la relation pédagogique. Les Français racontent avec enthousiasme plusieurs de ces activités : une semaine sur un voilier, un séjour de trois jours dans un monastère pour faire connaissance en début d'année, une semaine de stage de kayak sur un lac, un séjour à Berlin, une semaine sur un bateau aux Pays-Bas, etc. Fréquemment, une bonne partie de l'organisation revient aux élèves. Il arrive aussi que les enseignants et les élèves participent à des soirées ou sorties d'une journée en dehors de l'enceinte du *Gymnasium*. Amélie (F) a rencontré en Allemagne un tout autre type de fonctionnement que celui dont elle avait l'habitude en France « c'est plutôt un lycée à l'américaine je dirais, il y a des fêtes et tout, enfin, tous les trucs organisés ».

Enfin, dans la comparaison des systèmes scolaires français et allemands la question de la provenance des Allemands entre l'ancienne Allemagne de l'Est ou de l'Ouest est à prendre en considération, comme le constate Wendy, une Allemande provenant de l'ancienne Allemagne de l'Est :

« En Allemagne il y a encore la différence qu'à l'Ouest il y a treize ans et à l'Est douze. Et cela fait, je trouve, qu'il y a aussi... en général, ce qui est fait en cours, c'est fait un peu plus lentement à l'Ouest qu'à l'Est. Et à mon avis on peut relativement bien comparer le système scolaire de l'Est avec la France. En fait c'est à peu près la même chose, aussi du point de vue...

¹ Certaines des différences entre Français et Allemands (comme la culture générale conséquente des Allemands remarquée par de nombreux Français, ou leur habitude de la lecture) peuvent également être dues à cette dimension des systèmes scolaires, un système qui valorise les langues ne produit pas le même type d'individu qu'un système qui ne valorise pas les langues. De plus, comme en France la sélection est opérée par les mathématiques les élèves sont dans des stratégies scolaires qui valorisent les mathématiques tandis qu'en Allemagne les élèves sont dans d'autres stratégies valorisant davantage les matières littéraires. Il n'est donc pas impossible qu'il y ait chez les Allemands une forme d'instrumentalisation du programme Voltaire que nous n'aurions pas perçue.

de la vitesse, si on le regarde de ce point de vue. Et c'est pourquoi je trouve en fait qu'il n'y a pas tant de différences que ça comme cela a été dit par exemple par l'étude PISA. »¹.

2. Orientation

L'orientation, le choix à faire entre différentes filières et la façon dont sont conçues ces possibilités en France et en Allemagne est une caractéristique importante des systèmes qui vient structurer la façon d'apprendre des Français et des Allemands. En France, nombreux sont les élèves qui accèdent au lycée général en comparaison avec le nombre d'élèves qui accèdent au *Gymnasium* en Allemagne : « en France, 61% d'une classe d'âge est reçue au baccalauréat (chiffres 2002) alors (...) qu'en Allemagne, la barre des 30% a été atteinte depuis peu de temps. »² Comme nous le présentons en annexe, le système scolaire est structuré différemment en Allemagne avec les *Gymnasium*, *Realschulen*, *Hauptschulen* et *Gesamtschulen*. Les élèves font le choix de quatre matières pour l'obtention de l'*Abitur* en Allemagne, tandis qu'en France les lycéens ont presque tous les mêmes matières, mais le nombre d'heures enseignées par semaine ainsi que le coefficient varient de façon très conséquente entre les sections « L », « S » et « ES ». Les élèves ont davantage évoqué les différentes sections en France que les différentes écoles en Allemagne, dans la mesure où ils ont principalement parlé de ce qu'ils ont vu : les Allemands ont vu les sections « S », « ES », « L » au lycée, mais les Français n'ont pas beaucoup vu les autres établissements que celui dans lequel ils étaient en Allemagne ; et rares sont les élèves qui, comme Cécile (F), sont à même de contextualiser leur expérience : « Mon expérience du *Gymnasium* me dit que les profs sont très relax avec les élèves. Je sais pas comment c'est en *Realschule*. ». La séparation entre les élèves qui réussissent au lycée et les élèves des filières professionnelles et technologiques, considérés comme exclus du système scolaire et n'ayant plus la possibilité de « bien gagner leur vie » ou d'être reconnus dans la société, est critiquée par certains élèves en comparaison avec le fonctionnement allemand : « Les Allemands peuvent arrêter après la 10^{ème} classe et je pense que c'est très bien parce que les élèves qui ne s'en sortent pas avec

¹ « In Deutschland gibt es ja noch die Unterschiede, dass im Westen dreizehn Jahre sind und im Osten zwölf. Und dadurch, finde ich, werden auch... allgemein das, was im Unterricht gemacht wird, wird im Westen etwas langsamer gemacht als im Osten. Und meiner Meinung nach kann man das östliche Schulsystem mit Frankreich relativ gut vergleichen. Das ist eigentlich fast das gleiche, auch von... von der Schnelligkeit her, wenn man das so sieht. Und dadurch finde ich eigentlich, dass gar nicht so große Unterschiede sind, wie zum Beispiel durch die Pisa-Studie gesagt worden sind. »

² Bonvallet, J.-P., Grimm, D., « Les formations étrangères d'ingénieurs : quels modes de fonctionnement ? », lors du colloque *Démocratie, classes préparatoires et Grandes Écoles*, Paris, Ecole Normale Supérieure, 16 mai 2003, disponible en ligne : www.prepas.org/communication/colloquedemocratie/ActesColloque.pdf, p. 113

l'école ou à qui ça ne dit pas ils peuvent simplement faire une formation et c'est aussi reconnu et on gagne aussi bien sa vie. » (Ursula, A, 1^{ère} cohorte).

En Allemagne, l'orientation n'est pas appréhendée de la même manière qu'en France. Alors qu'en France, il se joue quelque chose de la vie de l'élève dans les choix posés, c'est beaucoup moins le cas en Allemagne. L'orientation est moins déterminante pour la vie future des adolescents, ou en tout cas elle est moins stressante qu'elle ne l'est en France : « Et en Allemagne on, on va à l'école et on peut abandonner. Et on... on continue et... et on fait quelque chose d'autre, ou on... on étudie et on fait son métier. Et oui, c'est... en Allemagne tout est pris de façon un peu plus souple. »¹ (Maria, A). Ainsi il est possible en Allemagne de faire un métier manuel sans que cela soit stigmatisé :

« Et en Allemagne (...) quand on n'a pas envie de travailler, alors... alors on va dans une *Realschule*, et alors on fait, euh, son... son stage, ensuite on devient coiffeur, et... et c'est tout. Ensuite on a... ensuite on en a pas plus à faire. Ensuite... ensuite on coupe les cheveux des gens, et c'est tout. Et ici en France, c'est simple, euh, on n'a pas d'autre chance que de travailler. Parce que, si on ne travaille pas, alors... alors on peut directement oublier. »² (Maria, A).

Les adolescents Français et Allemands apprécient qu'« en Allemagne il y a quand même plus de chemins ouverts »³ (Angela, A), et que les métiers ne soient pas réservés aux filières empruntées au *Gymnasium*, « c'est comme si on était maintenant sur un chemin, et on a trois chemins et comme si on ne pouvait pas passer de l'un à autre. »⁴ (Angela, A).

Le système scolaire allemand donne l'impression aux Français que, contrairement à la France, il y a beaucoup moins de métiers réservés exclusivement aux personnes ayant étudié telle ou telle discipline, ou ayant excellé à l'école : « en France, vous avez pas fait S vous pouvez pas faire médecine ! Vous pouvez pas faire psychiatre par exemple ! En Allemagne, il y a pas de S, et vous pouvez faire médecine ! Donc c'est assez motivant pour son année » (Sabrina, F). Plusieurs Français constatent ces mêmes différences avec le fonctionnement allemand : « en

¹ « Und in Deutschland ist, man macht die Schule, und dann kann man abgehen. Und man... man macht weiter und... und macht dann irgendetwas anderes, oder man... man studiert und dann macht man seinen Beruf. Und ja, das ist halt... das wird in Deutschland alles etwas lockerer gesehen. »

² « Und in Deutschland (...) wenn man keine Lust hat zu arbeiten, dann... dann geht man zur Realschule, und dann macht man, eh, sein... sein Praktikum, dann macht man Frisör, und... und das war es. Dann hat man... dann hat man nicht mehr viel zu tun. Dann... dann schneidet man den Leuten die Haare, und das war es. Und hier in Frankreich, das ist halt einfach, ehm, man hat keine andere Chance als zu arbeiten. Weil, wenn man nicht arbeitet, dann... dann kann man es direkt vergessen. »

³ « da sind in Deutschland schon mehr Wege offen. »

⁴ « Das ist so wie, dass man jetzt auf so einem Weg steht, und man hat drei Wege und kann dann nicht mehr irgendwie rüber wechseln. »

France, pour faire par exemple médecin, il faut prendre scientifique, (...) elle [ma corré] veut faire médecin, mais elle a pas de biologie (...), en France, la grosse majorité, ce qu'on étudie, on le fera plus tard. » (Vincent, F).

Que les élèves aient si tôt des décisions majeures à prendre est une folie pour de très nombreux Allemands, qui oublient d'ailleurs régulièrement les décisions très conséquentes d'orientation prises en amont en Allemagne¹. Les Français en revanche – qui remarquent qu'il n'existe pas de conseillers d'orientation dans les *Gymnasien* – sont frappés par cette orientation précoce : « C'est vraiment tôt parce que même si on n'est pas bien en cours, on peut se réveiller plus tard ; quand on est petit, c'est dur à savoir. » (Marylène, F).

D'emblée, les Allemands hiérarchisent très explicitement les trois filières : « S » est la meilleure, « L » la moins bonne et « ES » est une filière intermédiaire ; « les S » travaillent intensément et « les L » beaucoup moins : « Le niveau de la classe dans laquelle je suis est extrêmement faible. (...) On m'a aussi raconté qu'en "L", qu'il y a tous les gens qui ne sont pas si intelligents. »² (Heike, A). Les Allemands se représentent la section littéraire comme une filière regroupant les élèves en difficulté scolaire – les élèves ont donc un programme léger et un rythme de travail peu soutenu – et la série scientifique réservée aux adolescents brillants, qui sont alors surchargés de travail. Cette hiérarchisation est révélatrice de la représentation des adolescents français de ces filières, même si durant les entretiens, les Français n'ont pas présenté de hiérarchie aussi explicite, leur discours étant vraisemblablement marqué soit par une sorte de tabou, soit par une sorte d'évidence dont on ne parle plus.

3. Autonomie des élèves

« Chez nous, on arrive, la salle est déjà fermée et on attend dans le couloir. Le prof rentre en premier, là, c'est les élèves qui rentrent en premier. S'il arrive que la salle soit pas très silencieuse, il impose pas le silence, il attend simplement que les élèves veuillent bien travailler, ouvrir leur cahier. Si un élève en France, enfin, dans mon lycée ça se passe comme ça : si un élève n'a pas son cahier ouvert : "Et toi, t'as pas envie de travailler ?". Ici, si quelqu'un n'a pas son cahier ouvert, il continue son cours, c'est pas son problème, c'est l'élève qui aura un problème après. C'est plus autonome. » (Vincent, F).

¹ Cf. Annexe 1 sur la structuration du système scolaire allemand « *Bildung* et structure du système scolaire allemand ».

² « das Niveau in der Klasse, wo ich bin, ist extrem niedrig. (...) Mir wurde auch erzählt, daß halt in „L“, daß da die ganzen Leute sind, die halt nicht so intelligent sind. »

a. Autonomie dans les apprentissages

Il est parfois difficile pour les adolescents d'accepter un rapport au savoir différent du leur, dans la mesure où il comporte une forte dimension symbolique. Le rapport au savoir peut être défini comme un triple rapport à des processus d'apprentissage, des situations d'apprentissage et des produits¹ : les savoirs sont des « compétences acquises » et des « objets institutionnels, culturels et sociaux »².

Les Allemands constatent que les méthodes d'apprentissage en Allemagne développent davantage l'autonomie des élèves que les méthodes françaises : les enseignants leur demandent d'organiser eux-mêmes leur travail et de travailler leur cours avec leurs livres scolaires, contrairement aux Français qui ne travaillent généralement qu'avec le cours de l'enseignant. Ils « apprennent déjà en fait à se débrouiller par eux-mêmes, comme s'ils étaient déjà à l'école supérieure » (Sophie, F). De plus, en Allemagne, les élèves d'une même classe peuvent avoir des livres scolaires différents, chacun pouvant choisir celui qu'il souhaite. C'est pourquoi la façon de travailler en France ne convient pas à certains Allemands, pour qui tout est trop préparé, cadré ; les Allemands ont des difficultés à faire ce que l'enseignant demande.

En Allemagne, il est attendu des élèves qu'ils travaillent durant leur temps libre les après-midis ou les fins d'après-midi, même si aucun contrôle n'est exercé sur ces moments libérés. Les élèves sont libres de travailler ou non, car l'institution scolaire est moins présente en dehors de l'école, lorsque les élèves quittent les cours. Et de très nombreux français constatent que leur correspondant travaille assidûment les après-midis alors que les enseignants n'ont pas donné de travail à faire : « ils sont motivés, ils ont envie d'apprendre, c'est : “je vais sur Internet pour essayer de trouver plus de détails sur le sujet qu'on est en train d'étudier en cours” ! » (Sabrina, F) ; le *summum* est atteint lorsqu'un élève va voir l'enseignant de son propre chef, pour lui demander de réaliser un dossier sur une thématique particulière. L'intention des enseignants allemands est « que l'élève il soit indépendant, qu'il sache travailler tout seul même si on ne le force pas, donc euh, je pense que c'est comme ça » (Alexandra, F), sachant qu'en Allemagne « on apprend des choses mais par l'expérience personnelle » et on n'apprend pas uniquement « par le biais d'un livre » (Martine, F). Les Allemands apprennent différemment des Français et avec d'autres médias, comme le remarque Vincent (F), ils utilisent la télévision ou les journaux pour apprendre « Pas vraiment dans l'école mais après l'école. ». On n'apprend pas uniquement à l'école en Allemagne.

¹ Bautier, E., Rochex, J.-Y. *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, op. cit., p. 34.

² *Ibid.*, p. 34.

Et pourtant, de nombreux Allemands apprécient que la transmission de savoir ait lieu à l'école en France : ils ont l'impression d'y accumuler beaucoup plus de connaissances qu'en Allemagne. Certains souhaitent continuer d'approfondir ce qu'ils ont appris en France lorsqu'ils seront de retour en Allemagne. Kristina (A) estime que ce rapport au savoir facilite le développement d'une culture générale : « En France, la culture générale n'est pas exigée, elle est enseignée. Et c'est la différence. (...) C'est-à-dire, j'ai comme l'impression, que c'est comme si on expliquait toujours pour des petits bébés. Et c'est peut-être aussi toujours un peu pratique. Mais je pense que c'est... pour la culture générale c'est bien, quand on nous explique à nouveau les choses. »¹. Les discours des adolescents allemands sont toutefois très divergents : certains ont l'impression d'apprendre davantage en Allemagne, tandis que d'autres n'ont jamais autant acquis de connaissances qu'en France.²

En Allemagne, les élèves travaillent directement avec les savoirs tandis qu'en France, la médiation de l'enseignant entre l'élève et les savoirs est nécessaire, c'est l'enseignant qui atteste de la vérité ou de l'authenticité du savoir. Les élèves français ont un rapport ambivalent à cette liberté laissée aux élèves en Allemagne : ils en ont peur et ils la désirent : « En fait je pense que les cours en Allemagne ont un point positif : c'est qu'ils sont plus ouverts, mais que parfois c'est justement trop ouvert et donc on parle de tout et n'importe quoi en cours et donc ça sert plus à rien. » (Fabrice, F). Assez rapidement l'autonomie peut être associée par les Français à un risque de débordement (dans lequel les limites de la situation éducative apparaissent brouillées).

¹ « In Frankreich wird das Allgemeinwissen nicht gefordert, es wird gebildet. Und das ist der Unterschied. (...) Also, habe ich so das Gefühl, also, dass es immer irgendwie für kleine Babys erklärt wird. Und das ist vielleicht auch immer ein bisschen praktisch. Aber ich meine, das ist... für das Allgemeinwissen ist es gut, wenn man es immer wieder erzählt kriegt. »

² Ces différences peuvent être dues à plusieurs facteurs tels que la relation avec le correspondant et le mépris qu'il porte ou non vis-à-vis du système scolaire allemand, le rapport fusionnel ou non de l'adolescent avec son système éducatif, la souffrance ressentie par l'adolescent suite aux conclusions de l'étude PISA (et à la réappropriation de ces conclusions par les adolescents français), les spécificités des lycées français et allemands fréquentés par l'adolescent (il existe de grandes différences entre certains lycées de grandes villes et des lycées classés en zones prioritaires en France comme de grandes différences entre les différents systèmes éducatifs régionaux allemands).

b. Autonomie dans la vie quotidienne

Devoir aller chercher un « billet de retard » lorsqu'on arrive quelques minutes après le début du cours est quelque chose de surprenant pour les Allemands qui ne sont pas habitués à ce genre de pratiques et ont l'habitude d'être plus autonomes quant à la gestion de leur vie. C'est l'ensemble des comportements des élèves en cours qui sont moins régulés par les enseignants : « Par exemple, nous, on veut aller jeter un petit papier pendant le cours (...), on est obligé de demander la permission pour ouvrir une porte, une fenêtre alors que eux, ils font vraiment ce qu'ils veulent. » (Estelle, F). De la même façon, lorsque les élèves ont une heure de libre entre deux cours ils doivent aller en permanence ou au CDI et ne peuvent pas sortir de l'établissement.

Même dans des domaines de la vie quotidienne, il arrive que des Allemands soient agacés par le manque d'autonomie de leur correspondant comme pour choisir le goût d'une pizza. Silke, par exemple, trouve que sa correspondante n'a pas les réflexes d'autonomie basiques comme prendre un vélo pour acheter un timbre qui lui manque, ou emporter de l'argent lorsqu'elle va au théâtre. Ainsi certains Allemands trouvent que les Français font de « chaque souris un éléphant »¹ (Kristina, A) constatant par exemple qu'ils peuvent avoir peur de prendre le train tout seul par exemple. De la même façon, Heike (A) a été très surprise qu'un enseignant donne une liste du matériel à emporter pour partir en séjour avec l'école. Les Français sont surpris de cette liberté et de cette autonomie des Allemands, ainsi que de la confiance que leur font leurs parents qui les laissent « vivre leur vie ». Nous constatons que la dépendance des adolescents aux adultes n'est pas la même en France et en Allemagne, structurant ainsi différemment leur expérience sociale.² Les Français ont l'impression que les Allemands sont mieux préparés pour la vie et que l'école participe de cette préparation à la vie : « ils les laissent un peu voler de leurs propres ailes » (Antoine, F), même si « C'est à double tranchant. Soit on s'en sort, soit on s'écrase. » (Antoine, F).

Pour de nombreux Français le séjour en Allemagne a été un terrain d'apprentissage de l'indépendance et de l'autonomie ; celles-ci se sont déroulées en plusieurs étapes : s'asseoir à côté de quelqu'un d'autre en cours, la première sortie seul sans le correspondant, etc. Comme nous le développerons dans le chapitre 12, ils ont découvert qu'il était possible de réaliser des apprentissages en marge de l'école.

¹ « jeder Maus einen Elefanten ».

² Brougère, G., *Dépendance et autonomie, représentation et place de l'enfant dans les sociétés contemporaines*, op. cit., p. « 5. Système scolaire et représentation de l'enfant » sur Internet.

4. L'anglais et les langues

Le passage par l'Allemagne a été l'occasion pour les Français de découvrir leur faible niveau en langue : « Par exemple, on laisse un élève qui a quatorze de moyenne, ici, à Berlin, ou dans une autre ville allemande, il trouvera jamais son chemin. Malgré qu'il ait quatorze, ou dix-huit, ou seize. » (Benoit, F). Unanimes, Français comme Allemands font ce même constat. Plusieurs estiment que les Français sont meilleurs dans les matières scientifiques et les Allemands meilleurs dans les matières littéraires. La supériorité des Français dans les disciplines scientifiques n'est pourtant pas évidente pour tous : les Allemands dont le correspondant est en « L » estiment au contraire que les Français ont un très faible niveau dans les disciplines scientifiques. Les Français, quant à eux, lorsqu'ils sont en section littéraire, ne constatent pas cette infériorité des Français dans les matières scientifiques comme s'ils avaient intégré que leur niveau n'était pas représentatif du niveau des Français (et que c'était le niveau des lycéens en « S » qui était le niveau de référence). L'apprentissage des langues est très valorisé en Allemagne et leur correspondant parle souvent plusieurs langues :

« La correspondante de Clotilde, elle apprend dix langues. Elle est bilingue avec le polonais, presque avec l'anglais, elle apprend le français, le chinois, l'italien, l'arabe, et puis j'en oublie, mais... le russe, et c'est fascinant ! La moyenne là-bas c'est quand même moins, c'est cinq, six. Six c'est une bonne moyenne. En comptant le latin, grec... latin, grec, français, anglais, espagnol. Voilà, c'est la moyenne à peu près. Ici en France, anglais, allemand, c'est bien. » (Sabrina, F).

Même les élèves de classe européenne déplorent leur faible niveau en langue : « Au bout de quatre ans, pas être fichu de donner son avis sur quelque chose, qui ressemblerait à un petit bout de conversation, je sais pas comment. Je pense qu'ils ont une meilleure méthode de travail qu'en France mais bon. Je sais pas d'où ça vient. » (Ariane, F). Quelques élèves désespèrent de ne jamais avoir le niveau des Allemands et certains ont demandé – ou ils y ont été contraints – à aller dans des classes inférieures uniquement pour l'anglais car ils n'étaient pas en mesure de suivre : « Ils veulent me mettre dans la septième classe parce que je suis vraiment trop nul. Et je crois que dans la septième classe ils sont encore meilleurs que moi. C'est vraiment un gros trou par rapport aux langues » (Timothée, F).

Plusieurs explications sont données à ce faible niveau des Français. Ainsi plusieurs Français expliquent qu'ils ont eu un très mauvais enseignant au cours de leur parcours et qu'ils n'ont jamais pu rattraper leur retard. Mais les élèves constatent surtout des différences dans les méthodes d'apprentissage et ce sont dans les compétences en langue que les adolescents

perçoivent de la façon la plus saillante la pertinence de la méthode d'apprentissage allemande basée sur la prédominance de l'oral en cours et les lectures personnelles en parallèle de l'école (effectuées dans la langue étrangère) :

« L'origine du mot, du mot « langue » en allemand c'est *Sprache*, c'est bien *sprechen*, ça veut dire « parler » ! Une langue, c'est fait pour être parlé, pas pour être écrit, quand on va dans un pays, on n'est pas tout le temps avec son calepin, avec son crayon en train d'écrire ce qu'on veut dire. On doit être là et produire, sinon on se retrouve tout seul. C'est pas parce qu'on est génial en grammaire, qu'on est incollable sur les déclinaisons, sur tout ce qu'on veut, qu'on va forcément être bon en langue. C'est clair. » (Antoine, F).

Mais tous ne voient pas comment les Allemands développent ces compétences ; pour plusieurs Français, les Allemands ne travaillent pas les langues : ils n'apprennent ni verbes irréguliers, ni vocabulaire, ils se contentent de parler anglais en cours avec l'enseignant et de lire des livres en anglais :

« En anglais? Ben, je fais pas grand chose j'avouerais mais j'essaye de suivre mais je suis vraiment submergé parce qu'ils parlent avec un naturel, c'est vraiment incroyable. Quand ils sont en anglais, ils parlent entre eux même pour rigoler, en anglais. (...) Ils parlent alors qu'en France, on écrit en fait. On étudie beaucoup des textes et eux, ils font beaucoup d'oral quand on voit leurs notes, y a rien, c'est affolant, y a rien. C'est clair. » (Marie, F).

En France, les langues sont transmises comme les autres savoirs théoriques en apprenant par cœur des contenus : « Par exemple en cours d'anglais c'est comme ça, on ne parle simplement pas anglais. Je, euh... il y a beaucoup de règles d'anglais que je peux utiliser sans les connaître, simplement parce qu'on ne fait que de parler anglais en cours d'anglais. Et ici on parle tout le temps français. »¹ (Marlene, F).

Plusieurs adolescents français constatent également une autre différence fondamentale relative à l'apprentissage des langues en France et en Allemagne : les Français sont très gênés de leur niveau en Anglais devant les Allemands, et particulièrement de leur accent. Essayer de parler une langue étrangère avec un accent correct est de suite associé à de la frime pour les Français, cela suscite de la gêne et certains préfèrent en rajouter dans la caricature de l'accent français plutôt que de s'essayer à parler avec l'accent. Cette question de la gêne à l'oral est un frein conséquent pour les Français : « Ben déjà pour l'anglais, c'est complètement spécial parce que en France, on se gêne, en France, il y a tout le paraître. (...) En France, on se gêne

¹ « zum Beispiel im Englischunterricht ist es so, daß man einfach kein Englisch spricht. Ich eh, viele Englisch-Regeln kann ich anwenden ohne sie zu können, weil man einfach nur Englisch spricht im Englischunterricht. Und hier spricht man die ganze Zeit Französisch. »

de parler anglais, on se gêne de donner un accent même en allemand, tous les autres regardent : «ha, ha, ha, y s’y croit, c’est un crâneur” et tout. » (Lucie, F). Les Français ont peur de parler, ce qui ne favorise pas les apprentissages linguistiques : « on parle beaucoup moins en classe, parce qu’on a peur des réflexions qu’on va avoir, qu’on va avoir par derrière. » (Sarah, F).

5. Le rôle de l’écrit

En Allemagne, les élèves ne notent que ce qui est particulièrement important à retenir, l’enseignant intervient peu dans ce que notent les élèves, tandis qu’en France il dicte fréquemment ce qui doit être noté. Pour de nombreux Allemands les cours en Allemagne sont « plus reposants »¹ que les cours en France, qui vont trop vite pour qu’ils puissent tout noter. L’oral est particulièrement important en Allemagne et 82% des Français estiment même qu’il est plus important que l’écrit en Allemagne.² Pour plusieurs Allemands, l’évaluation orale – qui constitue la moitié de la note dans chaque discipline – est appréhendée comme au moins aussi importante que l’évaluation écrite. L’écrit prédomine en France : « Et ne faire qu’écrire en permanence et ne faire qu’écrire en permanence et apprendre et écrire et apprendre. »³ (Suzann, A). De retour en France, certains ont dû, non sans mal, se « réhabituer à prendre des notes » (Gwenaëlle, F).

L’oral est peu pris en considération dans l’évaluation de l’élève en France, vraisemblablement parce que l’évaluation orale peut être plus facilement influencée par la relation de l’enseignant avec l’élève, là où l’évaluation par l’écrit apparaît comme plus objective. En Allemagne, ces questions ne se posent pas sous cette forme dans la mesure où cet idéal d’égalité est moins présent et où l’enseignant partage son pouvoir d’évaluation avec les élèves.

En France, ce qui est dit et non écrit ne peut pas vraiment être appris. L’écrit a une fonction sécurisante et permet d’être assuré d’avoir fait un « vrai travail » qui pourra mener vers de « grosses études » : « Et c’est pour ça que je trouve que l’écrit c’est bien, c’est mieux pour tout ce qui est, pour les grosses études. Et puis en faisant de l’écrit, on prend des notes un peu, on a toujours un petit quelque chose qui nous reste. » (Pierre, F). A l’école, on apprend de la parole de l’enseignant lorsqu’elle est écrite. Le lycée en France est perçu par les adolescents

¹ « erholsamer ».

² Ils ont répondu « tout à fait d’accord » et « assez d’accord » à l’affirmation « Les compétences orales sont plus importantes que les compétences écrites » dans le questionnaire adressé aux élèves de la cohorte 2002-2003.

³ « Und schreiben immer nur, und immer nur schreiben und lernen und schreiben und lernen. »

comme un lieu consacré aux apprentissages purement académiques, ce dont ils n'avaient pas l'habitude. Rappelons qu'il s'agit ici d'élèves provenant en grande partie de classes sociales favorisées¹ et que, même si le rapport au savoir n'est pas uniquement déterminé par l'origine sociale, il est caractéristique d'une certaine population.²

L'écrit est associé au travail en France, ce qui est oral ne peut pas être vraiment du travail car c'est fugitif, cela ne reste pas. Avec l'écrit reste la preuve du travail réalisé : cela se voit. Le nombre de pages écrites par cours offre à l'enseignant comme à l'élève la garantie que l'élève a travaillé. En France, « on gratte mais c'est impressionnant ! D'ailleurs, on est musclé, non je rigole. » (Edwige, F). L'expression « gratter » revient fréquemment chez les Français dans la description de leur activité en cours : « C'est de la gratte. Je sais que mon stylo, il ne dure pas longtemps, alors qu'ici, c'est bon, il n'y a pas de problème de panne d'encre. » (Marie, F). Il est possible de mesurer la quantité de travail fournie au nombre de pages écrites ainsi qu'au nombre de cartouches d'encre utilisées par semaine. « Et ils grattent, ils grattent, ils grattent ! Alors nous on gratte, ah oui, c'est ça aussi la grande différence : ici, j'ai utilisé trois cartouches depuis que je suis là, en France, j'utilise une ou deux cartouches par semaine. Alors c'est trois cartouches, depuis que je suis là, ça va, mon stylo, il ne souffre pas et ils écrivent pas beaucoup en fait. » (Gwenaëlle, F). Que les Allemands parviennent à apprendre sans le support conséquent de l'écrit surprend les Français.

Gwenaëlle poursuit sur la façon dont est vécue la prise de notes en France : « en France, on gratte on gratte on gratte, et en fait, en cours on gratte tellement qu'on est, donc on écoute ce que le prof dit, donc on gratte ce qu'il y a de plus important, mais vraiment sans comprendre. (...) Les profs, ils doivent avoir fini pourtant, après les profs se stressent, ils disent : "oui, on doit avoir fini pour telle date" Et bon, bah nous, on n'a pas compris, mais on gratte quand même, quoi. » (Gwenaëlle, F). Ce qui est intéressant dans ces propos est d'une part que « gratter », pour ne rien perdre de la parole de l'enseignant, est plus important que de comprendre en cours, et d'autre part que « gratter » empêche de penser et de comprendre. Les lycéens tentent de noter tout ce qu'ils peuvent durant le cours même si cela les empêche d'écouter le cours.³ Les Allemands remarquent dès leur arrivée en France que contrairement à eux qui écrivent lorsqu'ils ont compris quelque chose, les Français portent leur attention sur le fait de tout écrire plus que de comprendre ce qui est dit : « Je pense euh, euh, que ce n'est pas

¹ Comme nous l'avons présenté dans le chapitre 5.

² Charlot, B., « La notion de rapport au savoir », in B. Charlot, (sous la dir.), *Les jeunes et le savoir*, Paris, Anthropos, 2001.

³ Barrère, A., *Les lycéens au travail*, op. cit., p. 40.

très utile que les élèves notent et notent simplement tout, parce que j'ai parfois l'impression qu'ils, euh, qu'à travers cela ils décrochent simplement et ne réfléchissent plus du tout, qu'ils ne font plus que d'écrire ! Simplement écrire et écrire et écrire et qu'à travers cela quelque part ils ne peuvent même plus suivre la pensée. »¹ (Angéline, A).

Ce que Vincent (F) estime positif en Allemagne, c'est que « la mémoire joue plus que le cahier ». Les cahiers des Allemands – le support sur lequel est pris le cours – font partie de ces détails remarqués par quelques Français dont Vincent : « ça c'est un cahier ?! Leurs cahiers, ils font seulement 15 ou 24 pages. (...) C'est ça un cahier ? C'est vraiment bizarre. » (Vincent, F). Quelques Français ont trouvé que ce support ne faisait parfois pas très « sérieux » ou qu'il n'était pas très « crédible ».

6. Plaisir et souffrance dans le travail

La question du travail et du plaisir est essentielle dans la compréhension des logiques qui sous-tendent les expériences scolaires française et allemande. Pour tous, Français comme Allemands, les cours en Allemagne sont plus sympathiques et agréables et s'appuient davantage sur la dimension du plaisir : « Je crois qu'ils [les profs allemands] essaient de faire en sorte que ce soit plus euh... plus... comment on dit ? Plus ludique. » (Anne, F). Alors que l'atmosphère ambiante est une atmosphère de compétition en France, les enjeux relationnels, en Allemagne, ne relèvent ni du pouvoir ni de la supériorité, ce qui permet aux élèves d'être plus détendus : « On a l'impression qu'ils [les élèves] sont toujours de bonne humeur, qu'il n'y a rien qui peut venir se mettre sur leur route, voilà » (Sophie, F).

Le discours de certains Français vis-à-vis de leur système scolaire est parfois très virulent et le système éducatif allemand ainsi que la relation pédagogique allemande sont investis comme des « sauveurs ». Leur discours est très revendicatif : ils se sentent lésés en France par rapport à ce qu'ils ont vécu en Allemagne. Ils aimeraient que le lycée puisse leur appartenir, comme le lycée « appartient » aux élèves en Allemagne. Ils réclament ce droit à l'expression qu'ils avaient en Allemagne, ainsi que la sensation d'être entendus des enseignants.

Allier le plaisir et le travail est un défi impossible pour les Français :

¹ « Ich denke ähm, äh, daß es nicht sehr sinnvoll ist, daß die Schüler einfach alles aufschreiben und aufschreiben, weil ich teilweise das Gefühl habe, daß die, ähm, dadurch einfach abschalten und gar nicht mehr mitdenken, daß sie nur noch schreiben! Einfach schreiben und schreiben und schreiben und dabei gar nicht mehr irgendwie folgen können so den Gedanken. »

« On peut pas à la fois... je trouve que c'est difficile d'allier à la fois le travail et le plaisir. J'ai beaucoup de mal. (...) Et on peut pas, on peut pas vraiment allier le plaisir les loisirs et à la fois pouvoir travailler et donner le maximum. Pour moi c'est pas possible. (...)

- Et en Allemagne, on peut associer le plaisir et le travail ?

- On peut, je trouve qu'on peut... les cours, bon, à part certains cours, et ça dépend aussi des profs, je trouve qu'on peut allier à la fois le plaisir et avoir du plaisir à faire un cours. Et que le cours soit pas rébarbatif. » (Antoine, F).

Pour Antoine, l'école doit être « un lieu où on doit nouer des contacts, qui doit allier le plaisir et le... qui doit à la fois allier le plaisir et l'enseignement. C'est une alchimie pour moi... c'est une alchimie assez subtile. Ça doit mêler les deux pour moi. Et sans ces deux composantes, il va manquer quelque chose. ».

Les Français travaillent sous la contrainte ; celle-ci est associée au travail, elle est ce qui le rend possible et ils ont peur du laisser-aller si cette contrainte n'était plus présente : « Moi je sais que je produis un bon travail que sous pression et euh... Et que si y en a pas, je me laisse aller... Y'a que le stress qui marche avec moi. » (Lucie, F). Un certain type de souffrance sous-tend le rapport des Français à leur système scolaire, ils ont quand même besoin de ce « petit coup de fouet » dont parle Cécile (F), même s'ils estiment que le système scolaire allemand – qui ne comporte pas cette souffrance – est meilleur :

« Disons que je pense... Le système français me correspond plus. Je trouve, globalement, le système allemand meilleur, mais le système français me correspond plus. J'ai toujours besoin qu'on me file plus de travail. Moi je suis du genre à me reposer. Genre, ici, je sais que je pourrais pas, avec le peu de contrôle qu'il y a, je pourrais pas apprendre au fur et à mesure. (...) Donc, c'était quelque part, toujours le petit coup de fouet qui dit "Apprends, apprend, sinon, tu vas avoir une sale note !" ». (Cécile, F).

Fréquemment, les élèves français ont peur : « c'est toujours la peur de "je vais pas y arriver, je vais pas y arriver", mais j'y arrive toujours donc c'est bien » (Marie, F). Le travail scolaire, omniprésent dans la vie de la plupart des Français, est parfois obsédant pour certains, comme pour Marie, qui est réveillée la nuit par le travail à faire :

« je suis quelqu'un de très anxieuse et quand je m'endors souvent sur mon cahier quand je révise le soir mais ça me turlupine la nuit et je me réveille en plein milieu de la nuit pour apprendre mais je ne dormirais pas ma nuit complète si je n'ai pas appris ma leçon, donc, si je m'endors je sais que je vais me réveiller vers deux heures du matin par exemple et là je sais que je vais apprendre et après seulement je vais finir ma nuit, donc c'est un peu barjot peut-être je sais pas mais voilà. » Un peu plus loin Marie poursuit « Je crois que je dois être un peu chiant

comme fille à toujours parler de travailler, voilà, un peu masochiste aussi (rires) parce que j'aime bien ça aussi mais voilà, c'est tout. ».

Le rapport au travail est ambivalent chez plusieurs jeunes : il est à la fois ce qui donne du plaisir, ce qu'ils aiment, ce qui remplit leur quotidien et en même temps ce qui les étouffe et les fait souffrir. Mais il est surtout ce qu'ils désirent : ils souhaitent travailler.

Etre à l'école en France est ennuyeux, « chiant » : « En France, mais qu'est-ce qu'on s'ennuie en cours ! On s'ennuie c'est terrible ! » (Cécile, F), tandis qu'en Allemagne « ils ont l'air vraiment d'aimer l'école » (Pierre, F). Pour certains Français, le fait de ne pas aller en cours en traînant des pieds, mais d'y aller simplement comme si on allait quelque part n'est pas bon signe. Il faut que l'élève réalise qu'il va en cours à travers l'effort que cela lui demande. Pour ces élèves français, le plaisir dans le travail n'est pas le critère par excellence ou la finalité : « Parfois, certains, on s'amuse quand même entre les élèves mais je veux dire, les profs [en France] font pas souvent d'efforts pour que se soit amusant quoi. (...) Mais c'est aussi très bien... mais je trouve que c'est aussi important de pouvoir apprendre des trucs par cœur, enfin certains trucs pour exercer la mémoire ou je sais pas, de pouvoir avoir des leçons bien rigoureuses, je trouve ça plus pratique. » (Anne, F).

La notion du plaisir est différente en France et en Allemagne. Ce qui fait plaisir à de nombreux Français, c'est d'avoir terminé un travail conséquent, d'avoir réalisé un effort, « d'y être arrivé ». Le plaisir est rarement cantonné à l'instant présent, il est en lien avec une certaine projection dans l'avenir. Et c'est aussi pourquoi le travail est source de plaisir pour plusieurs Français. Il arrive que le travail, lorsqu'il est intensif et demande un effort – lorsqu'il est une performance à réaliser quelque part – plaise d'autant plus aux Français :

« Quand tu dois faire une dissertation en français, et que tu dois... tu termines et tout, ça fait vraiment plaisir, parfois, je me dis : "oh oui ! Je vais m'installer à ma table et je vais travailler". Ça me fait vraiment plaisir, je me fait un petit chocolat et puis voilà, je suis contente et puis je travaille et puis je passe mon temps comme ça, je peux passer un week-end à travailler, enfin ça fatigue beaucoup mais parfois ça me gêne mais quand faut le faire, il faut le faire. » (Amélie, F).

De la même façon, pour Lucie (F), « faut mettre la barre haut, sinon... Ouais, si c'est trop facile, c'est pas intéressant. Fin, c'est bien comme ça je trouve. Quand on attend beaucoup, on se dit "on n'y arrivera jamais, on n'y arrivera jamais". Et finalement, on y arrive très bien et... C'était pas si dur qu'on croyait. ». Certains Français sont prêts à souffrir en vue de l'atteinte de leurs objectifs. Marie (F) a un objectif très clair : entrer en « école prépa véto », pour elle « c'est ma vie », elle ne se voit pas du tout faire autre chose. C'est parce que cet objectif lui

apparaît si clairement qu'elle est prête « à en baver pendant trois ans ». Tout est alors orienté vers ce but et, même si Marie n'a pas beaucoup de capacités sportives, elle veille à faire du sport pour « décompresser », pour « s'éclater ».

Mais tous les élèves français n'ont pas ce rapport au plaisir, certains recherchent un plaisir simple, immédiat, qui ne nécessite pas d'effort.

III. IMPORTANCE ET PREPONDERANCE DE L'ÉCOLE

1. On existe par ses études en France

a. Besoin de l'école pour vivre

Dans tous les entretiens revient la question de la place de l'école dans la vie quotidienne des adolescents : l'école en France est « à la première place »¹ (Jenny, A), elle occupe « une grande partie de la vie »² en raison de « l'orientation au travail des gens »³ (Maria, A). Tous constatent ici une différence conséquente entre la France et l'Allemagne. 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... sur les élèves. »⁴ (Angela, A) : « Quand on ne travaille pas en France, quand on n'a pas de bonnes notes, en France on n'est rien. »⁵ (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 toute autre signification. « Pour moi l'école sert à préparer ma vie, à aller travailler, pour m'y habituer, aussi pour... euh, euh, 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... euh... on est sacrément emmerdé. »⁶ (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

¹ « an erster Stelle ».

² « ein Großteil des Lebens ».

³ « die Arbeitseinstellung der Leute ».

⁴ « da liegt ja schon irgendwie eine enorme Last so auf den... auf den Schülern. »

⁵ « Wenn man in Frankreich nicht arbeitet, keine guten Noten bekommt, dann ist man in Frankreich nichts. »

⁶ « Ich, ich nehme die Schule, um, mein Leben vorzubereiten, um arbeiten zu gehen, um mich daran zu gewöhnen, mich auch... ähm, ähm, nicht unterzuwerfen, aber auch halt so für jemanden zu arbeiten. Und hier ist Schule halt... wenn man hier die Schule nicht schafft, ist man ganz schön am... hm... ist man ganz schön angearscht. »

d'études pour avoir une vie ». Cette expression est très forte, elle laisse supposer que pour avoir une vie en France il est tout à fait nécessaire et indispensable de réaliser des études. Les études sont pour les élèves ce qui les fait 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 que, en France, « les études sont déterminantes pour le futur » en France tandis qu'elles semblent ne pas l'être en Allemagne. C'est-à-dire qu'il se joue en France, dans le présent de l'école tout le futur de la vie de l'élève. Par ailleurs des Allemands constatent qu'en France en dehors de l'école, il n'existe que très peu d'opportunités de trouver un travail tandis qu'en Allemagne, il existe plus de possibilités lorsqu'on n'est pas fait pour les études. 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 » comme il est possible de le voir dans l'encadré ci-dessous. Si elle est dépendante de l'école, c'est parce que l'école joue un rôle protecteur, elle 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 ; l'école est un passage nécessaire pour réussir sa vie, pour être heureux.

« Je me dis qu'on est quand même dépendants parce que c'est... On va avoir notre boulot qu'on étudie et donc on est vachement dépendants et c'est ça qui m'énerve.

- Vachement dépendant de l'école ?

- Bah ouais, on peut pas s'en détacher. On est toujours obligé de faire... Avoir un peu de sérieux si on veut avoir un boulot derrière, faut s'entraîner quoi et... Tu peux pas te détacher une minute de ça. Donc c'est un peu énervant.

- Même pas une minute ?

- Si quand même, fin... Tu peux pas... Une petite minute, quoi. Faut vraiment s'habituer donc pour avoir un boulot et tout, fin... Etre obligé de suivre le système, quoi. Mais bon, bah ça, quel que soit le pays où on soit, on est obligé de le suivre.

- C'était pareil en Allemagne ?

- Bah en Allemagne, c'était différent parce que l'école c'était que le matin donc forcément je pouvais un peu plus profiter et je sais pas ils ont quand même moins de vacances donc on peut dire qu'eux aussi ils ont quand même des inconvénients.

- Et ils sont aussi dépendants de l'école ?

- Euh je pense moins ! Bah je vois ma correspondante, pas du tout, je pense pas.

- Ouais, elle est moins dépendante ?

- Ouais. Elle a un peu plus de capacités aussi parce que elle fait rien mais si elle veut... Quand elle veut, elle le fait sans problème, sans difficulté, donc ça, quand même, c'est un avantage. Donc tant mieux pour elle parce que même en foutant, fin... en ne faisant pas grand-chose, elle arrive quand même à de bons résultats donc...
- Et alors comment ça se fait qu'en France on soit si dépendant de l'école ?
- Bonne question ! Je sais pas...
- Tu dirais pourquoi les gens ici en sont dépendants ? Pourquoi ? C'est quoi, c'est les profs qui instaurent ça ? C'est les élèves... ?
- Je sais pas... Une autre mentalité aussi je pense. On est un peu plus sévère envers nous même je pense. Faut... (Silence)
- T'as l'impression que les profs aussi font comme si l'école était indispensable ?
- Non pas vraiment. Au lycée ils font leur boulot et puis point. Après forcément, on pense à ce qu'on veut. Ils sont... ils nous instaurent pas... ils nous disent pas ce qu'il faut faire, ce qui faut penser. Ils nous donnent ce qu'ils ont, leurs propres connaissances et puis après on en fait ce qu'on veut. Et forcément y a des élèves qui sont pas dépendants du tout, hein. C'est peut être aussi à cause de ça, c'est moi qui suis comme ça et les autres, je pense... fin, ça m'étonnerait qu'ils pensent tous comme moi, c'est clair.
- Et ceux qui sont moins dépendants de l'école, est ce qu'ils arriveront aussi bien ?
- Bah, je sais pas, je pense pas. C'est ça qui me... Je pense pas. C'est pour ça que...
- Donc il vaut mieux être dépendant ?
- Oui, forcément mais du coup, ils regardent peut être pas assez loin et dans ce cas là, dommage pour eux. Faut quand même assurer une base pour l'avenir, quoi.
- Sans l'école, c'est difficile d'assurer cette base pour l'avenir ?
- Bah quand même, ouais. Si t'as pas un minimum d'études...
- C'est même impossible ?
- Tu vas, tu vas ramasser... je sais même pas ce que tu peux faire, tu vas nettoyer les toilettes. Donc, bah, après tu gagnes pas ta vie, tu peux pas faire ce que tu veux, bon bah après, ça devient une galère, quoi. Puis après pour t'enrichir, ça va être galère. Forcément, ça t'enrichit, mais différemment.
- Donc l'école ça préserve un peu de la galère ?
- Ouais, je pense quand même. Ceux qui font rien, bah tant pis pour eux et dommage qu'ils voient pas assez loin. Non mais bon...
- Comment ça se fait alors qu'en France, sans l'école, on puisse pas trouver un travail correct ?
- Je sais pas, c'est parce que ça a évolué comme ça, je pense. Mes parents, fin, je pense à l'époque de mes parents, c'était un peu plus facile d'avoir un travail sans bac mais là... Déjà ça avait moins de... Pas toujours avoir de diplômes et... Ça fait, c'est vraiment débile je trouve, parce que on doit toujours augmenter, toujours plus de diplômes et toujours passer derrière des

cours qui nous serviront peut être jamais en plus. Mais bon, on peut rien faire, c'est comme ça et puis ça a évolué et donc... Toi tu dois suivre aussi ce changement. » (Isabelle, F).

Les Français découvrent qu'en Allemagne les études sont moins essentielles à une vie réussie que ce qu'ils connaissent en France, où elles en sont la condition *sine qua non*.

« Il y a quelqu'un qui m'a dit en fait que c'est pareil pour les politiciens, ici, ils ont pas fait beaucoup d'études. En France, ils ont tous fait l'ENA, ici, je crois que Schröder¹, il a pas fait d'études ou à peine quoi. C'est vraiment ici... nous c'est vraiment on doit faire, enfin, si tu veux faire un truc bien, tu dois faire une grande école quoi, sinon tu fais un truc pas mal, un petit peu moyen et puis... (...) Disons que c'est pas grave si t'as pas fait de grandes études, tu peux faire un truc qui te plaît dans la vie. Tandis qu'en France, ouais, t'as pas fait de grandes études, tu peux faire un truc qui te plaît mais c'est pas toujours... (...) Je crois qu'ici, on peut plus faire quelque chose qui nous plaît sans avoir besoin d'un grand diplôme, d'un diplôme d'état ou vraiment tout ce qui faut quoi. On a tout l'attirail en France, brevet, bac, ensuite bac +1, +3, 4, 5. Enfin bon. » (Anne, F)

b. 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 Eveline (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 qu'elle « ne di[t] pas qu'il faut travailler tout le temps », celle-ci précise que « quand on réfléchit, il n'y a pas trop d'autres choses à faire que de... enfin... » et elle poursuit, suite à notre relance « Que quoi ? » : « pas que de travailler, mais je veux dire on va passer notre vie à travailler ». Pour Eveline (F), il y a peu d'autres choses dans la vie que le travail puisqu'« on travaille toute notre vie ». Sabrina (F) préfère le système scolaire allemand, même si elle constate qu'elle n'a « plus envie de travailler » en première, elle ajoute ensuite « C'est bizarre, c'est pas très sympa de dire ça ». Plusieurs adolescents sont dans ce rapport ambivalent au travail : ils aiment travailler, et aiment lorsque le travail est intensif, mais ils ne se risqueraient jamais à dire cela ouvertement à leurs pairs de peur d'être rejetés.

Les Français découvrent en Allemagne des individus qui ont un autre rapport au travail qu'eux : « Tout le monde peut pas comprendre (...) c'est, c'est pas du tout la même mentalité,

¹ Chancelier d'Allemagne au moment de l'entretien.

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 ici cette jeune allemande :

« Ici, toute la vie tourne autour de l'école. Et en Allemagne, certes l'école est importante, et je pense qu'on apprend aussi seul pour que nos notes soient convenables, mais maintenant c'est non plus à ce point le... le point central de la vie. Oui ça tourne autour d'autre chose. Je sais pas. Oui. Peut-être avoir plus de plaisir, plus... je sais pas. Euh, peut-être aussi un petit peu trop, peut-être qu'on travaille pas assez parfois. (...) L'école est quand même importante, mais c'est pas autant le point central. Eh, on se rencontre souvent avec des amis l'après-midi, simplement parce qu'on a du temps. »¹ (Marlene, A).

La conséquence de ce rapport au travail différent constitue une des divergences fondamentales entre les jeunes français et les 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. Ça n'est presque que l'école ici. »² (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. Chez nous

¹ « Hier dreht sich das ganze Leben bloß um Schule. Und eh, in Deutschland ist Schule zwar wichtig, und eh, ich meine, man lernt auch selbst, damit man seine vernünftigen Noten hat, aber das ist jetzt nicht so der... der Mittelpunkt des Lebens. Ja, das dreht sich um was anderes. Weiß ich nicht. Ja. Vielleicht, mehr Spaß haben, mehr... weiß ich nicht. Ehm, vielleicht auch ein bisschen zu viel, vielleicht arbeiten wir auch ein bisschen zu wenig manchmal. (...) Die Schule ist trotzdem wichtig, aber das ist nicht so der Zentralpunkt. Eh, man trifft sich oft mit Freunden nachmittags, weil man einfach Zeit hat. »

² « Bis 19 Uhr Unterricht ! Wirklich, die haben nichts Besseres zu tun, als in der Schule zu sitzen? Da frage ich mich wirklich, was ist die Jugend, wenn man wirklich bis 18 Uhr in der Schule sitzt. (...) Also, die ganze Jugend. Das ist ja eigentlich fast nur Schule hier. »

l'école est aussi importante. Mais on peut aussi parler d'autre chose. »¹ (Kristin, A). Toutes les 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 : « Moi je suis en "S", presque tous les autres Allemands sont en "L", mais l'école ici est beaucoup, beaucoup, beaucoup plus importante ici. Si on demande à quelqu'un ce qu'il a fait ce week-end : "j'ai fait des maths, j'ai appris de la physique, j'ai appris ça et ça", et à part ça : rien ! » (Marianne, A, 1^{ère} cohorte).

Pour plusieurs Français, le système scolaire en France apparaît désormais comme inhumain ou ne prenant pas la vie des adolescents en considération. Pour Sarah (F), une fois rentrée en France, elle trouve que les Allemands « ils ont une vie en dehors de l'école » : « A 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. ».

c. L'école c'est la vie

L'importance accordée à l'école en France et le temps qu'occupe l'école dans l'emploi du temps d'un adolescent sont estimés excessifs par plusieurs Allemands comme Angela : « 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. »², c'est-à-dire qu'en France « le quotidien c'est l'école. »³ (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 ». Elle constate que les Allemands n'ont pas que le lycée dans leur vie, qu'ils ont le temps de développer d'autres choses. Elle aimerait développer une passion mais elle « trouve ça triste de pas avoir le temps d'en développer une » car elle précise « j'ai l'impression de ne pas avoir le temps. ». Anne (F) dit aimer aller au lycée, elle aime l'ambiance et le côté convivial. L'école fait partie intégrante de sa vie, elle l'associe de très près à 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

¹ « selbst auf dem Weg zur Schule wird noch von Schule gesprochen. (...) Die reden von kaum von was anderem. Und das finde ich schade eigentlich. Dass die Jugend dann für die Schule draufgeht. (...) Bei uns ist Schule auch wichtig. Aber wir können auch von was anderem reden. »

² « Im Winter, ich bin... also im Dunkeln ist man in der Schule angekommen, im Dunkeln geht man wieder raus. Das war für mich total un... ungewöhnlich. »

³ « der Alltag ist halt Schule ».

reniais ma vie, je peux pas renier ma vie ! ». Renier l'école en reviendrait à se renier soi-même. C'est pour elle impossible.

Globalement les Allemands trouvent très dommage que les Français aient l'école pour seule préoccupation : tout miser sur l'école et se couper tout le reste les fait passer à côté d'une partie de leur vie. La différence avec l'Allemagne est qu'il existe d'autres choses que l'école dans la vie des jeunes, comme pour leur entourage. Même si certains relèvent tout de même un avantage à cette exclusivité de l'école : il est difficile de s'ennuyer en France. Si de très nombreux Allemands considèrent qu'il y a des aspects positifs dans cette importance accordée à l'école, presque tous estiment que c'est excessif. Markus (A), par exemple, ne constate pas de différence entre le fait d'être lycéen et avoir un travail : « L'école ici c'est comme un travail normal. Comme plus tard dans la vie »¹. 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 quelque part 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).

Hans (A) constate que certains Français travaillent jusqu'à 3h le matin, ce qu'il estime être excessif : « pour certains l'école c'est peut-être presque la vie »². 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 ». Plusieurs Allemands décrivent les heures de coucher de leur correspondant : 22h, 23h, 3h du matin... Certains Allemands considèrent certains 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. Parce que ça commence... oui ça commence déjà au collège, si ce n'est pas encore plus tôt, qu'on doit vraiment commencer à apprendre. En soi, le fait d'apprendre ça ne détruit pas quelqu'un, mais c'est le fait d'apprendre autant et de façon ininterrompue comme ça. Evidemment, ils ont des vacances, mais ils ont leur devoir d'une semaine sur l'autre. Et dans toutes les matières. Et quand on y pense, le fait qu'ils

¹ « Die Schule hier ist wie ein normaler Job. Wie später im Leben ».

² « für manche ist denn die Schule fast das Leben ».

rentrent uniquement à six heures le soir à la maison, c'est vraiment incroyablement trop. C'est-à-dire d'après moi ça fait trop. »¹ (Kristina, A).

Par contre parfois nous constatons l'inverse dans le discours des adolescents : il arrive que des Français estiment que leur correspondant ne fait que travailler, même s'ils n'ont pas cette impression chez l'ensemble des Allemands d'une part, et des Allemands qui estiment que les Français n'ont pas beaucoup de travail d'autre part : « ils disent toujours "oh, cet après-midi il faut que je travaille tout l'après-midi", nan. Mais en fait ils n'ont pas tant de travail que ça. En fait j'ai... j'ai ici des devoirs une fois par semaine. C'est l'anglais. C'est-à-dire j'ai... ici l'école c'est... c'est assez facile pour moi. En tout cas pas fatiguant. Ici je ne travaille pas. »² (Heike, A).

d. Rituels et performativité de l'école

La comparaison des expériences scolaires par les adolescents met en évidence la « force socialisatrice » de la scolarisation, l'intériorisation et l'incorporation de l'expérience scolaire française que nous comprenons, entre autres choses, par le poids conséquent des rituels³ du système scolaire. Les rituels français semblent avoir une dimension plus formelle, plus traditionnelle (jouant un rôle particulièrement fort dans la socialisation) que les rituels allemands plus ancrés dans des formes amicales, « naturelles ». Les rituels au sein des systèmes éducatifs français et allemand structurent l'expérience scolaire comme le mettent en évidence Göhlich et Wagner-Willi en montrant la portée sociale des microrituels scolaires⁴ ; Delory-Momberger estime qu'il est possible de faire « une analyse globale de l'institution

¹ « die lernen bis zwei Uhr morgens und geh... schlafen dann fünf Stunden, und dann müssen sie Arbeiten schreiben. Aber was für Arbeiten! Also, das ist unvorstellbar. Wenn ich mir... also, wenn ich mir das so vorstelle, ich... ich würde daran kaputt gehen. (...) Ich glaube, ich würde das nicht aushalten. Weil, das fängt halt... ja, das fängt schon auf dem *collège* an, wenn nicht sogar noch früher, daß man halt wirklich anfangen muss zu lernen. Das Lernen an sich, das macht einen nicht kaputt, aber dieses viele Lernen, dieses ununterbrochene Lernen. Klar, die haben Ferien, aber die kriegen ihre Hausaufgaben von einer Woche zur anderen auf. Und dann in jedem Fach. Und wenn man dann überlegt, daß sie abends um sechs Uhr erst nach hause kommen, ist das wirklich unglaublich viel. Also, meiner Meinung nach ist es zu viel. »

² « die sagen immer, "oh, heute Nachmittag, da muss ich den ganzen Nachmittag arbeiten", ne. Aber die haben eigentlich gar nicht soviel Hausaufgaben auf. Also ich habe... ich habe hier einmal in der Woche Hausaufgaben auf. Das ist Englisch. (...) Also ich... hier ist es... Schule ist hier für mich ziemlich einfach. Oder nicht anstrengend. Ich arbeite hier nicht. »

³ Wulf, C., Zirfas, J., (Hrsg.), *Paragrana, Rituelle Welten*, Band 12, Heft 1 und 2, 2003 ; Wulf, C. (sous la dir.), *Penser les pratiques sociales comme rituels*, tr. fr., Paris, L'Harmattan, 2004 ; Wulf, C., Gebauer, G., *Jeux, rituels, gestes. Les fondements mimétiques de l'action sociale*, tr. fr., Paris, Anthropos, 2004.

⁴ Göhlich, M., Wagner-Willi, M., « Les passages rituels du quotidiens de l'école. Entre *peergroup* et communauté du cours », in C. Wulf (et al.), *Penser les pratiques sociales comme rituels*, tr. fr., Paris, L'Harmattan, 2004.

scolaire comme environnement rituel »¹. L'éducation et la socialisation sont organisées par des rituels, « On peut distinguer deux sortes de rituels scolaires : les *rituels quotidiens des cours et de la vie scolaire*² et les *rituels d'événements scolaires particuliers* comme la fête de rentrée ou la fête de clôture. »³. Le poids des rituels « quotidiens des cours et de la vie scolaire » de l'institution scolaire est très important, les rituels structurent l'expérience scolaire. L'école transforme des valeurs en pratiques et disciplines par l'intermédiaire des rites.⁴ 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 la vie et à une vie heureuse.

De plus, 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. Nous empruntons cette notion à Wulf (*Pärformativität*⁵) et à ses travaux d'anthropologie historique et culturelle⁶. Les rituels ont également un rôle important dans la pérennité et la reproduction de l'école, ils « sont des modèles institutionnels qui mettent en scène des savoirs et des pratiques collectifs partagés et par lesquels l'ordre institutionnel et social assure son autoreprésentation et sa reproduction »⁷. A travers les rituels, Delory-Momberger estime, en s'appuyant sur Bruner, que « Ce que l'enfant ou l'adolescent apprend à l'école, (...) c'est d'abord l'école elle-même »⁸. Nous ajoutons volontiers : ce que l'adolescent apprend avant toute chose est « l'indispensabilité » de l'école dans sa vie.

¹ Delory-Momberger, C., « Espaces et figures de la ritualisation scolaire », *Ermès, Rituels*, n°43, 2005, p. 80.

² McLaren, 1993 ; cf. Wulf, Göhlich et Zifras, 2001 ; Wulf et al., 2003.

³ Wulf, C., « Anthropologie et éducation. Corps, Mimésis, Rituel », in Wulf, J. Beillerot, (sous la dir.), *L'éducation en France et en Allemagne, Diagnostics de notre temps*, Paris, L'Harmattan, 2003. p. 255.

⁴ *Ibid.*

⁵ Wulf, C., Fischer-Lichte, E., *Paragrana, Praktiken des Performativen*, Band 13, Heft 1, 2004 ; Wulf, C., „Mimesis in Gesten und Ritualen“, in E. Fischer-Lichte, D. Kolesch, (Hrsg.), *Paragrana, Kulturen des Performativen*, Band 7, Heft 1, 1998.

⁶ Wulf, C. (sous la dir.), *Traité d'anthropologie historique. Philosophies, histoires, cultures.*, Paris, L'Harmattan, 2002 ; Wulf, C. (sous la dir.), *Penser les pratiques sociales comme rituels*, Paris, L'Harmattan, 2004. (Pour quelques traductions françaises).

⁷ Wulf, C., Zifras, 2001, in Delory-Momberger, C., *Espace et figure de la ritualisation scolaire*, *op. cit.*.

⁸ Delory-Momberger, C., *Espace et figure de la ritualisation scolaire*, *op. cit.*

2. Stress et pression

a. Angoisse et réussite

Le stress au sein de l'expérience scolaire est une différence constatée par les Français comme les Allemands : les Français se vivent sous pression en permanence. Pour certains Allemands, la situation scolaire en France est 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 lourd. »¹ (Angela, A). Pour Kristina, la pression qu'ont les Français est complexe : elle vient d'en haut, de plusieurs endroits.

« La pression, elle vient d'en haut. Elle ne vient pas des amis, elle vient d'en haut. Et elle vient vraiment de très haut.

- Qui est-ce qui est en haut ?

- En haut il y a... eh, il y a beaucoup de personnes. Les parents en premier. Et ensuite vient tout l'Etat Français. La recherche d'emploi... C'est-à-dire, j'ai l'impression, que l'Etat Français ex... exerce une pression incroyable sur les pauvres petits adolescents. (Rire) C'est clair, les adolescents sont l'avenir, mais on ne doit pas les détruire. »² (Kristina, A).

Les élèves français sont stressés et angoissés par les résultats scolaires qui revêtent une importance considérable pour eux. Il se joue pour eux quelque chose d'essentiel, de vital et cela induit du stress. En France le travail paraît aux adolescents lié de près au sens de leur vie. Les enjeux existentiels sont tels que cela en est angoissant : « 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 ampleur dans leur vie, comme pour Marie qui se relève parfois la nuit pour travailler.

En France, les adolescents dénoncent une logique du « toujours plus » induisant cette nécessité du « bourrage de crâne » en partie responsable de leur stress. En Allemagne où la

¹ « Da liegt ja schon irgendwie eine enorme Last so auf den... auf den Schülern. (...) Dann kommen noch die Eltern und sagen (...): “die sollen noch besser werden”. Dieser innere Druck irgendwie, das ist hier viel krasser. »

² « Der Druck, der kommt von oben. Er kommt nicht von den Freunden, der kommt von oben. Und der kommt wirklich von ganz weit oben.

- Wer ist oben?

- Oben ist... he, sind viele Leute. Die Eltern als erstes. Und danach kommt der ganze Französische Staat. Die Suche der Arbeit... Also ich habe das Gefühl, daß der Französische Staat einen unglaublichen Druck auf die armen kleinen Jugendlichen aus... ausübt. (lacht) Klar, die Jugendlichen sind die Zukunft, aber man sollte sie nicht zerstören. »

logique est très différente, les Français ont apprécié de pouvoir « décompresser ». Plusieurs disent manquer en France d'espace de décompression durant lesquels ils peuvent penser à autre chose qu'à l'école et aux résultats scolaires. D'autant plus que le stress fait perdre leurs moyens à certains élèves qui retiennent moins bien leur leçon lorsqu'ils sont sous stress. C'est pourquoi quelques Français redoutent leur retour en France : « Je me demande déjà quand je vais revenir en France, si je ne vais pas péter un plomb parce que ça va être trop long les journées, trop stressant. » (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 par rapport à la France sont évoqués : le fait qu'il y ait moins de contrôles, que les enseignants soient plus chaleureux, que les notes aient moins d'importance, que l'erreur soit plus intégrée à la vie en Allemagne. Les Français constatent également 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'individu renforcée : « Le stress c'est eux qui se l'intensifient ou qui se le mettent ou qui se le mettent pas. » (Lucie, F). Pour quelques Français, cette expérience d'une vie quotidienne avec moins de pression en Allemagne a été bienfaisante : « c'est... y'a rien qui me presse. Je ne me dis pas : "Oh là là il est l'heure, il faut que je fasse ça, il faut que je fasse ça, il me reste encore ça" je suis beaucoup submergé, je suis tout le temps : "Mon Dieu" je suis tout le temps comme ça, je suis tout le temps paniquée en France et ici je suis relax, ça fait du bien. Bien sûr, ça fait du bien. » (Marie, F). Et le fait de ne plus être stressé a des répercussions directes sur certains élèves, comme pour Anne (F) qui ne se ronge plus les ongles. « [En Allemagne] je ronge plus mes ongles, c'est un signe. (...) Je me rongais vraiment les ongles mais bon aussi je travaille moins mais en France, on a tout le temps le stress, on a le stress de l'interro surprise, de l'interro orale du prof. ».

A part quelques très rares élèves qui précisent qu'il n'y a « que le stress qui marche avec moi » (Lucie, F), la plupart des Français n'apprécient pas ce stress ambiant, mais peuvent considérer comme positif le fait d'être stimulés en France, lorsque cela reste dans des proportions raisonnables.

b. Stress et rapport au temps

Le stress est lié au rapport au temps des adolescents. En France, les adolescents n'ont jamais assez de temps, sont fréquemment légèrement en retard sur ce qu'il y aurait à faire. D'ailleurs, pour plusieurs Français, le retard sur le programme est un réel motif de stress. Cette impression de ne jamais être au rendez-vous de ce qu'il y a à faire induit cette pression permanente. Les Allemands en revanche disposent du temps pour faire ce qu'ils ont à faire, pour vivre leur vie quotidienne : « En France, c'est assez vite sortir d'une salle pour rentrer dans une autre, là c'est oh, la première réflexion qu'on m'a faite à l'école c'est : "t'es pressée ?", "Ah bon? Ici, ça se passe pas comme ça !" Bon, on va les laisser passer en premier, on verra. Finalement, il y a, ici, une partie de l'école, la partie de l'école, elle est en bas, enfin, au bois, pour y aller, moi, en France, j'aurais mis cinq minutes, ici, on a mis un quart d'heure, c'est pas grave. » (Vincent, F). Le stress est lié de près au peu de temps disponible pour les élèves pour gérer l'ensemble de leur vie (avec une présence à l'école et des devoirs à la maison qui prennent une place conséquente). Le temps presse les élèves en France, les changements entre deux salles sont minutés, les élèves doivent courir, se dépêcher. Les cours vont vite, très vite parfois, et les élèves doivent suivre, comme dans un marathon :

« Comme on nous dit souvent : "Faut avancer, faut avancer alors si vous suivez pas, ben tant pis c'est parce que vous travaillez pas chez vous". Oui donc, on n'a pas le temps ! On n'a pas le temps en France, c'est ça qui est fatigant, cette notion de... de...

- Du temps ?

- Du temps qui passe, ici [en Allemagne], je... je savoure les minutes quoi, tandis qu'en France, je les vois passer, je les vois passer, oui, bien sûr.

- Ici, tu savoures plus les minutes ?

- Oui, bien sûr oui.

- C'est-à-dire ?

- Ben, je prends... je vois des fois, je regarde ma montre et je crois qu'il est super tard et en fait non, tellement le temps on a l'impression qu'il passe plus lentement. On en profite plus à faire moins de choses speed. ». (Marie, F)

En France les élèves travaillent de façon intensive et 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.¹

3. Vivre le présent et se projeter dans l'avenir

Les Français refusent fréquemment une invitation à cause de leur travail scolaire, ils font leurs devoirs le soir, ils révisent durant les pauses... Les Français ont un rapport au temps différent : ils ne sont pas uniquement dans un rapport immédiat au temps mais dans une projection dans l'avenir. Virginie (F), par exemple, s'est inscrite au CNED durant son immersion sur les conseils d'une amie qui lui a dit que même si cela allait être difficile sur le moment elle en verrait les bénéfices l'année suivante.

En France, l'école semble n'avoir pour fonction principale que la préparation des études supérieures et de l'avenir. Les adolescents français parlent d'ailleurs plus fréquemment de leur avenir que les adolescents allemands et la « bonne » préparation aux études supérieures ainsi qu'à la vie professionnelle est un critère de qualité du système éducatif. 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.

a. Il est possible de ne « rien » faire en Allemagne

Les Français précisent d'ailleurs qu'il arrive qu'il y ait des moments dans la journée durant lesquels les Allemands ne font rien, ce qui est plus rare en France, n'est pas valorisé et provoque de la culpabilité. Les Allemands vivent plus dans l'instant présent :

« Ils sont plus, en fait, dans aujourd'hui. Aujourd'hui c'est aujourd'hui. J'ai pas envie de faire ça, tant pis. En fait, ils ne regardent pas trop plus tard, je pense. Enfin, je dis pas qu'il faut regarder tout le temps plus tard, voir ce qu'on va faire parce que c'est pas très, très bien non plus. Mais, je pense qu'il faut quand même y penser un peu. (...) Je pense que, en fait, ils veulent faire ça, donc ils le font maintenant ou sinon, ils veulent pas apprendre ça et ils l'apprennent pas sans penser à ce qu'ils vont faire... en fait, c'est un peu... enfin, moi aussi je pensais ça. Par exemple, 5^{ème}, 4^{ème}, je pensais aussi que ça allait vraiment pas me servir que je

¹ Dubet, F., Martuccelli, D., *A l'école ! Sociologie de l'expérience scolaire*, op. cit., pp. 244-246.

pouvais tout de suite arrêter l'école parce que il y avait plus rien qui m'intéresserait enfin, ça servait à rien pour les boulots après etc. Mais là, quand j'y pense, ce que j'ai fait avant, ça va quand même me servir. (...)

- On prend plus son temps en Allemagne, de façon générale ?

- On prend plus le temps de rien faire, etc. Je pense (rires). (...) Par exemple, Christina, quand je la vois, il y a des moments où elle fait rien. Enfin, on a vraiment plus le... d'un côté, c'est pour ça que je préfère aussi en France quelquefois parce que pour moi, c'est vraiment, enfin, il y a toujours quelque chose à faire. On rentre, on travaille, on travaille, on travaille, d'accord mais, il y a toujours quelque chose à faire d'intéressant. » (Eveline, F).

Les moments où les adolescents ne font rien sont rares en France. Les adolescents français vivent en Allemagne un conflit entre le désir de savourer l'instant et travailler : « C'est vrai quand on veut se revoir l'après-midi et tout, faudrait dire "non, il faut que je travaille, que je fasse mes cours pour la France", après on se dit, "non, je travaillerai déjà assez en France l'année prochaine". Faut pas se gâcher toutes les sorties que l'on peut faire l'après-midi. » (Alexandra, F). En France c'est le travail scolaire qui structure le temps des adolescents en dehors de l'école. Même en dehors de l'école, celle-ci demeure prédominante. Même si les élèves ne travaillent pas et font autre chose, ils savent qu'ils ne travaillent pas et savent ce qu'ils devraient être en train de faire. En Allemagne, le travail scolaire est un élément parmi d'autres qui structure le rapport au temps des adolescents. Les adolescents allemands regrettent que le rôle des expériences extrascolaires soit minimisé devant l'exclusivité de l'expérience scolaire.

b. Prendre le temps de vivre en Allemagne

Les devoirs ne sont pas le seul but une fois que les élèves sont sortis de cours, et il est possible de sortir avec des amis. Faire ses devoirs est quelque chose d'essentiel en France et de très intériorisé, c'est ce qui permet de se sentir bien ou non :

« Je veux dire, moi, j'aime pas arriver en cours et ne pas avoir fait mes devoirs, je sais pas, je me sens pas bien, enfin, je me sens pas bien... Ça veut dire que j'ai pas suivi ce que... Enfin, ils savent tous de quoi on parle, moi je sais pas de quoi je parle, et même en France, j'ai horreur de... Je préfère me coucher à minuit et avoir fait mes devoirs que de ne pas avoir fait mes devoirs. Eventuellement, bon, il y en a quelques-uns que je bâcle un peu quand vraiment j'ai pas le temps, ou... Mais autrement, je sais que j'ai horreur de ne pas faire mes devoirs. » (Gwenaëlle, F).

Comme Sophie (F), de très nombreux Français constatent que les Allemands « aiment bien profiter de l'instant présent ». Sophie poursuit avec cette anecdote pour illustrer la façon dont les Allemands savourent la vie : « par exemple, hier, c'était dimanche et donc on est partis, on était tous les quatre dans le jardin. Le père était au barbecue, la mère était en train de s'occuper de ses fleurs, ma corré était en train de bronzer ou de prendre des photos des fleurs. Ils sont vraiment joyeux quand ils voient le printemps qui arrive, quand ils voient les fleurs qui arrivent alors que pour moi, j'ai pas ces différences de saison. ».

Vivre l'instant présent, sans être dans le souci du lendemain, n'est pas commun pour les Français pour qui la projection dans l'avenir est sous-jacente à leur expérience scolaire :

« Par exemple le salon de l'étudiant, je sais pas si en Allemagne ils iraient là ou ils s'informerait peut-être par Internet ou avec des amis et tout. Mais ils iraient peut-être pas justement à cause du temps, ils iraient peut-être plutôt à une fête, au lieu de s'intéresser justement à leur avenir. C'est, c'est un peu une sorte de *carpe diem*, c'est, c'est agréable.

- Oui, ils s'intéressent moins à l'avenir, ils se préoccupent moins de l'avenir ?

- Je sais pff, ça dépend des élèves aussi, c'est pas une généralité, mais je pense. Ils vivent plus au jour le jour.

- Plus dans le présent ?

- Oui.

- Comment ça se fait alors ? Comment ils arrivent à vivre plus dans le présent, pourquoi ?

- Je sais pas, ils profitent plus de leurs journées. Par exemple, on finit généralement les cours à deux heures et généralement... Enfin ça dépend, mais il y en a qui font leurs devoirs rapidement pour avoir justement tout l'après-midi pour aller voir justement des amis, aller manger une glace, peut-être aller à la piscine quand il fait beau, ou passer simplement du temps ensemble ou aller au cinéma, rester chez soi parler. Je sais pas, mais généralement ils vont quand même tous les après-midi chez des amis pour, pour justement être avec eux, profiter du temps. Et alors qu'en France, on a cours jusqu'à cinq heures l'après-midi, généralement on prend des cars, on arrive à six heures à la maison et c'est impossible. On n'a plus le temps, on a des devoirs, on a, oui, beaucoup plus de devoirs qu'en Allemagne, donc... » (Perrine, F).

Perrine précise plus loin que cela lui a fait beaucoup de bien « pour le mental » de prendre le temps de profiter de la « simplicité de la vie ». Profiter du temps n'est pas quelque chose dont les adolescents ont l'habitude.

Le temps est fait pour être rentabilisé, investi, travaillé pour miser sur l'avenir. En France, on ne « grille » pas du temps, le temps écoulé doit servir à quelque chose. Il ne s'écoule pas pour que l'on profite de la vie, mais pour qu'on en fasse quelque chose. Le rapport au temps est

plus fonctionnel et utilitaire. L'immersion en Allemagne et le fait de côtoyer des individus dont le rapport au temps est différent pose des questions aux Français :

« Dans notre société actuelle, parce que le temps c'est de l'argent. (Rire) Non, mais oui, je pense que c'est bien de savoir organiser euh, son temps ouais. (...) »

- Tu dis : "le temps, c'est de l'argent".

- Oui, bon ça c'est...

- Dis-moi, qu'est-ce que tu en penses ?

- Moi j'aime pas trop ça en fait, justement. J'aime bien prendre mon temps parfois, pour faire des choses que j'aime, tout ça. Bon, mais euh, ça se voit bien que le temps, c'est de l'argent, dans la société. Que, que... je sais pas euh... Oui, le temps c'est de l'argent. Je sais pas exactement comment le dire... (toux) Tu sais, tout ce qu'on fait a une valeur et puis, et puis donc si on met du temps à le faire, la valeur augmente pas et donc euh, vaut mieux le faire vite. Enfin bon, je sais pas trop... Mais bon, c'est un proverbe... enfin un dicton, je sais pas. Mais je crois que il est assez réel. Même vraiment. Je trouve qu'on prend pas assez le temps de, de vivre. Oui de... on a des projets, mais euh, on sait pas trop quoi, jusqu'où, est-ce que c'est bien ? Mais bon... va savoir.

- Tu dis : "on prend pas assez le temps de vivre".

- Oui. Ben, on court partout, c'est les parisiens aussi, j'imagine. Mais on, on passe énormément de temps à faire des choses, et finalement, au bout du compte, quand on a fini de faire ça, on sait pas si c'est, si c'était bien, si ça nous aura amené à quelque chose, si on est satisfait de la vie qu'on mène. Plein de choses comme ça. Il y a plein de questions que bon, on sait pas du tout, on connaît pas les réponses ou alors on sait pas si les réponses nous satisfont. Donc voilà.

- Oui. C'est-à-dire que souvent on fait des choses sans savoir pourquoi on les fait.

- Oui, je pense...

- Le sens, c'est ça qui manque ?

- Oui, le sens de la vie... (rire) Oui, ça c'est... Ça, tous les humains se la posent, c'est normal mais... » (Anne, F).

c. Découverte d'un « temps nouveau »

L'école est opposée au temps libre. En France, le quotidien consiste en l'école tandis qu'en Allemagne, le temps libre en fait partie. En France, il est plus difficile d'avoir des loisirs extrascolaires (même s'ils sont parfois « plus ou moins consacrés à l'école »¹ !). De plus, les loisirs et les sorties sont souvent subordonnés au travail scolaire et aux résultats scolaires en

¹ Zaffran J., « Loisirs et temps libre. Deux regards croisés sur les temporalités adolescentes », *op. cit.*, p. 110.

France, tandis qu'ils ne le sont pas en Allemagne. Avoir du travail à faire n'empêche pas les Allemands de sortir avec leurs amis. Une des choses les plus appréciées des adolescents français en Allemagne est la possibilité de participer à de nombreuses activités extrascolaires les après-midis et les soirées : musique, activités sportives, activités artistiques, sorties, etc. Ces activités ont été l'occasion pour les adolescents de « profiter de leur jeunesse », de ne « pas passer à côté de la vie » ; et nombre d'entre eux disent avoir été heureux en Allemagne (même si quelques uns se sont ennuyés et passaient la majeure partie de leur temps dans leur chambre sans leur correspondant). Cette découverte d'un « temps nouveau » en Allemagne a été marquante pour des Français qui ont pu faire plus d'activités qu'en France. Français comme Allemands apprécient la plus grande harmonie des temps sociaux¹ en Allemagne : temps des amis, du travail, de l'école, de la famille, des activités, etc.

En Allemagne, il est possible de vivre de façon « non scolaire », après les cours, là où en France, les devoirs succèdent à l'école : les « cours font partie de la journée, il y a une autre vie après les cours » (Alexandra, F). Cet espace de vie après les cours en Allemagne permet à l'imprévu d'avoir une place dans la vie quotidienne des adolescents allemands et il est possible au dernier moment – un soir de semaine – de répondre positivement à la sollicitation d'un ami qui propose une sortie. « Ils savent garder la joie de vivre, les envies d'aller faire du sport, d'être entre amis, de rigoler, de ne pas se soucier de ce qui va se passer après mais on a l'impression qu'ils sont toujours de bonne humeur, qu'il n'y a rien qui peut venir se mettre sur leur route. (...) Ils aiment bien profiter de l'instant présent » (Sophie, F). Ce qui a été particulièrement apprécié par les Français en Allemagne sont les nombreuses fêtes – *Partys* – auxquelles ils ont participé, moments clés de sociabilité.

« On finit à 6 heures déjà et on a, euh, une heure trente à deux heures de devoirs le soir ! Faut pas abuser, on a une vie aussi à coté. » (Sarah, F). Les Français n'avaient pas de « vie à coté » avant d'aller en Allemagne où ils l'ont découverte, avant de la revendiquer comme un droit.

Les activités extrascolaires prennent également une toute autre importance. « Comme on n'a pas école l'après-midi, on peut faire beaucoup plus d'activités qu'ici, en France. J'ai fait de la peinture, de l'équitation, du karaté, de l'orchestre et plein de choses. C'était génial... Alors qu'ici, je ne peux plus travailler mon instrument, j'ai arrêté le karaté... » (Elisabeth, F). Les activités extrascolaires font partie intégrante du quotidien des Allemands qui ne conçoivent

¹ *Loisir et Société, Temps sociaux et temporalités sociales*, vol. 29, n°1, Québec, Presses Universitaires du Québec, 2007.

pas de vivre sans. Elles semblent avoir participé de la croissance des adolescents français qui ont désormais beaucoup de mal à se centrer uniquement sur leur travail scolaire.

Lorsque les adolescents ont un statut et une activité, ils s'intègrent plus facilement.¹

« Là-bas on se couchait à minuit tous les jours, on n'était pas fatigués plus que ça, alors qu'ici on se couche à dix heures et on n'en peut plus après. Et c'est pas fatigant. Dès qu'il y a une fête on y va, on ne se pose pas la question "est-ce qu'on peut y aller parce que demain on a école ?". C'est... on y va. C'est une mentalité... on bouge, quoi. L'école, c'est important, mais bon il y a le reste. Alors qu'ici c'est beaucoup plus "l'école", quoi. » (Charlotte, F).

d. Préparer la vie professionnelle

Les systèmes scolaires français et allemands sont comparés, évalués par les élèves en fonction de la pertinence de leur préparation à la vie professionnelle. Ainsi pour certains le système allemand est meilleur dans la mesure où il ne transmet pas une montagne de connaissances inutiles et permet de développer des compétences à l'oral. Pour d'autres en revanche le système français, dans la rigueur qu'il instaure dans la relation de l'élève à l'enseignant, prépare bien pour de futures relations avec les patrons. Un adolescent estime que le système scolaire allemand prépare mieux les élèves à la vie active que le système français en ce qui concerne les professions du secteur social, tandis que le système français préparerait mieux aux métiers scientifiques.

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 : « Histoire d'avoir un boulot le plus vite possible et puis d'en finir avec tout ça et vivre ce qu'on a à faire. (...) On va pas étudier toute notre vie bah, on va pas faire ça toute notre vie, quoi ! Bah, on a un boulot, on peut faire ce qui nous plait et passer à une autre étape. Et donc et bah, autant l'abréger le plus vite possible » (Isabelle, F). Pour de très nombreux Français, le fait que les Allemands perdent un an par rapport à eux est un élément décisif qui leur fait préférer le système scolaire français : « Malgré les désavantages, je préfère parce que je n'aimerais pas perdre un an, finir à 19 ans pour l'*Abitur*. » (Marie, F). Une année qui n'est pas sanctionnée par un diplôme est une année

¹ Comme le remarque également Papatsiba avec les étudiants Erasmus : Papatsiba, V., *Des étudiants européens, « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*, op. cit.

perdue. Plusieurs Allemands ont été marqués par cette mise en projet des Français et la façon dont le travail quotidien est orienté vers l'obtention d'une profession ou de diplômes.

Les Français réalisent que l'avenir des élèves qui échouent à l'école en France est bouché, malheureux, et ils découvrent qu'il en est autrement dans un autre contexte culturel :

« - Et en France, c'est pas possible d'être heureux, d'être aussi heureux avec un bac pro...

- En France, pfff... il y a toujours ces préjugés. Il y a ces préjugés. Peut-être, on dit en France, "il y a pas de sot métier", mais quand on entend... c'est euh... "ah oui, toi t'est machin, tu vaux pas grand chose, t'es un...". C'est ça aussi. On dit qu'il y a pas de sot métier, alors que si, on s'en rend compte. On est... on est... on est dans des préjugés. On fait "ah, bon, alors si t'es plombier, c'est que t'es pas capable de faire des études supérieures". Alors que bon, si ça se trouve, c'est qu'il a toujours voulu faire plombier, parce que ça l'intéresse, parce que c'est un métier qui l'intéresse, il est peut-être plus manuel, et qu'il a de l'or entre les mains, et qu'il est capable de s'en servir. » (Antoine, F).

IV. LA QUESTION DU SENS

1. Sens de l'expérience scolaire, sens de l'école

La question du sens, de la signification de l'expérience scolaire est transversale à toute notre analyse de l'expérience scolaire des adolescents. Cependant, il convient de nommer cette dimension de l'expérience scolaire participant de l'élaboration de la subjectivité de l'adolescent. L'individu, s'il éprouve des difficultés à attribuer du sens à ses actions et son environnement à partir d'éléments qu'il ne maîtrise pas ou ne connaît pas forcément¹, exige que son existence « fasse sens », c'est-à-dire que sa construction du monde soit cohérente pour lui². Ce qui « fait sens » est cohérent avec les expériences passées, participe de sa projection dans l'avenir et facilite la compréhension de son présent.³ Pour ces adolescents, travailler est cohérent avec leur histoire familiale et leur histoire scolaire⁴, c'est pourquoi il est important de fournir des efforts dans le présent.

¹ Barus-Michel, J., Giust-Desprairies, F., Ridel, L., *Crises. Approches psychosociale clinique*, Paris, Desclée de Brouwer, 1996.

² Giust-Desprairies, F. *La figure de l'autre dans l'école républicaine*, Paris, PUF, 2002, p. 196.

³ Barus-Michel, J., Giust-Desprairies, F., Ridel, L., *Crises. Approches psychosociale clinique, op. cit.*

⁴ Rochex, J.-Y., *Le sens de l'expérience scolaire, op. cit.*

Le sens de l'expérience scolaire n'est plus donné d'office et le travail de construction du sens revient aux individus.¹ Les adolescents français ont un rapport ambivalent à leur système éducatif : ils le critiquent – parfois avec une grande virulence – tout en l'acceptant et sans le remettre fondamentalement en cause. C'est parce que le système éducatif fait profondément sens pour eux et parce qu'il rejoint le sens de leur existence qu'ils adoptent une telle attitude. Ainsi les adolescents français, non seulement acceptent mais aussi désirent leur expérience scolaire, car elle est pour eux un passage nécessaire dans l'atteinte de leurs objectifs (relatifs aux études et à leur future profession).

Ce sont les individus qui produisent les significations de leurs actions, ce sont les adolescents qui attribuent du sens au monde matériel dans lequel ils vivent, sans que celui-ci ne soit complètement imposé par le système culturel et social² (même si, les acteurs étant culturellement construits, l'activité de construction de sens comporte une forte dimension culturelle). La notion de sens est complexe et ambivalente, elle signifie à la fois l'orientation d'une action et sa signification.³ Les adolescents français et allemands ne donnent pas le même sens au travail scolaire, à la réussite, à l'avenir, à la relation pédagogique, etc. Tous les adolescents construisent un sens à leur expérience scolaire et à leurs apprentissages ; les adolescents ne peuvent pas ne pas construire un sens à leur expérience scolaire, même s'ils n'ont pas toujours conscience de cette activité de construction. Le sens construit peut être différent selon les élèves et peut favoriser ou défavoriser les apprentissages des adolescents et leur appropriation des savoirs.⁴

Les logiques de l'expérience scolaire française et allemande étant nettement distinctes l'une de l'autre, les adolescents, lorsqu'ils sont dans le pays étranger, effectuent un réel travail de réflexion sur leur expérience. Ainsi les adolescents allemands ne perçoivent pas le sens du travail intensif des adolescents français et ont des difficultés à accepter ce fonctionnement du système scolaire. Le travail scolaire a du sens pour eux lorsque celui-ci n'est pas intensif mais couplé avec d'autres activités. « Le rapport au savoir est à la fois relation de sens et de valeur : l'individu valorise ce qui fait sens pour lui, ou, inversement, confère du sens à ce qui pour lui présente une valeur. »⁵ Le rejet du système éducatif étranger s'explique par le non-sens d'une forme particulière de travail pour l'adolescent. Si les adolescents allemands appréhendent l'expérience scolaire française comme nécessitant une multitude d'efforts –

¹ Dubet, F., Martuccelli, D., *A l'école ! Sociologie de l'expérience scolaire*, op. cit.

² Lapassade, G., *Les Microsociologies*, Paris, Anthropos, 1996, p. 12.

³ *Ibid.*, p. 12.

⁴ Bautier, E., Rochex, J.-Y., *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, op. cit.

⁵ Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J.-Y. *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, op. cit., p. 29.

voire de « sacrifices » – inutiles, c'est parce que cette expérience ne fait pas sens pour eux, contrairement aux adolescents français. Le travail scolaire des adolescents allemands est moins associé à l'obtention d'une profession socialement valorisée que celui des adolescents français. C'est pourquoi il leur est plus facile de « profiter de leur jeunesse » dans une certaine légèreté et insouciance : « Je crois qu'en Allemagne, même si on n'a pas un très bon diplôme de fin, on peut quand même mieux trouver du travail. Parce que je trouve ça un peu dommage que lorsqu'on n'a pas de bac ici on a de très mauvaises chances. » (Gisela, A, 1^{ère} cohorte). L'expérience scolaire française donne aux adolescents allemands le sentiment qu'elle ne permet pas aux élèves de se construire, car ils ne perçoivent pas d'éducation à l'autonomie, comme le propose leur système scolaire.

De la même façon, les adolescents français ont des difficultés dans l'acceptation du fonctionnement du système éducatif allemand qui n'a pas la réussite pour seul but. Le sens construit peut être très différent selon les adolescents français et allemands : l'expérience scolaire peut être investie comme le seul moyen pour l'adolescent de préparer son avenir, comme un moyen parmi d'autres, comme une perte de temps, ou comme un moyen de réalisation de soi. Mais d'une façon générale, l'expérience scolaire des adolescents français est investie comme le moyen de réalisation de soi et de préparation de l'avenir, tandis qu'elle est investie comme un moyen parmi d'autres par les adolescents allemands. Alors qu'en France les « amours intellectuelles doivent rester clandestines ou marginales »¹ afin de ne pas être marginalisé dans la classe, il n'y a pas de honte en Allemagne à aimer particulièrement une thématique et à être passionné par des sujets intellectuels. Ainsi, en France, les élèves doivent garder une distance avec le sens qu'ils attribuent à l'école et avec la façon dont ils investissent les disciplines.

L'expérience scolaire est plus centrale en France et les expériences extrascolaires sont moins valorisées qu'en Allemagne. L'école n'y a pas, d'après le discours des adolescents, la même fonction que dans leur pays d'origine. En France, elle a pour mission, en premier lieu, de permettre aux adolescents de réussir brillamment leurs études, tandis qu'en Allemagne sa fonction est autre : former les adolescents pour leur vie d'adulte. Le sens de l'école en Allemagne touche à la formation de soi, au travail sur soi, idée éloignée des conceptions éducatives françaises. Cette différence importante invite à porter un regard particulier sur les conceptions éducatives françaises et sur le sens de l'expérience scolaire. « Les deux stratégies les plus fondamentales du perfectionnement de l'individu et du genre humain sont l'éducation

¹ Rayou, P., *La cité des lycéens*, op. cit., p. 89.

et le travail. L'éducation est alors le travail sur soi »¹. Dans leur discours, les Français accordent une place plus importante au travail qu'à l'éducation, et les Allemands, à l'éducation qu'au travail.

Les élèves constatent plus de compétition entre les élèves en France : « la mentalité c'est pas la même je trouve (...), en France, on s'intéresse vraiment qu'à nos petites affaires, franchement alors qu'ici c'est vachement plus... ici, c'est l'unité, je trouve vraiment. (...) Les élèves sont pff, je sais pas comment dire, enfin ici on pense à plein de choses pour une unité, ça passe aussi par l'écologie. » (Anne, F) Quelques Français ont d'ailleurs trouvé qu'il y avait plus de solidarité dans la classe en Allemagne, que les élèves s'entraidaient plus qu'en France : « La philosophie qu'il y avait aussi dans le lycée aussi c'est très particulier. C'est vraiment l'entraide, la sociabilité. » (Sabrina, F). Par ailleurs, des adolescents allemands ont apprécié le climat d'entraide à l'école en France, où des personnes les ont aidés lorsqu'ils avaient des difficultés dans les cours.

2. Sens du travail

La notion de travail est fortement connotée culturellement et « travailler n'a pas le même sens partout »². Les adolescents français ont du mal à décrire le sens que revêt pour eux le travail. Ce qui revient régulièrement est qu'il faut travailler « pour réussir », sans bien savoir ce qu'il y a à réussir. Nous percevons que la réussite en question concerne leur vie et revêt un caractère important. Si la réussite est le sens du travail en France, la compétition est la modalité qui sous-tend le rapport des Français au travail, cette mentalité « de vouloir toujours y arriver, de faire le maximum de soi, de toujours produire, produire, produire, produire » (Antoine, F). Et il arrive que des Français soient « obnubilés » par le travail, ils sont toujours en « non-stop », « submergés » (Antoine, F) par le travail sans avoir l'impression d'avoir de réelle alternative. Le travail occupe une place toute particulière dans la vie des adolescents et il est parfois ce qui leur donne ce sentiment d'exister et d'être intelligents. Certains, comme Marie (F), ne peuvent vivre sans avoir du travail à faire : « Je n'aimerais pas avoir l'impression de rien faire, de rien apprendre parce que si je n'ai pas une... C'est un peu fou, de ma part peut-être mais si je n'ai pas cette montagne de travail à faire, j'ai l'impression que

¹ Wulf, C., « Anthropologie et éducation. Corps, Mimésis, Rituel », in C. Wulf, J. Beillerot, (sous la dir.), *L'éducation en France et en Allemagne, Diagnostics de notre temps*, op. cit. p. 235.

² Dibie, P. « L'ethnosociologie dans les échanges franco-allemands : une sensibilisation à l'autre. », in P. Dibie, C. Wulf., (sous la dir.), *Ethnosociologie des échanges interculturels*, Paris, Anthropos, 1998, p. 7.

je ne fais rien et quand j'ai l'impression que je ne fais rien, j'ai l'impression que je ne sais rien et que je suis idiote et donc ça me va pas, je déteste avoir cette impression d'être bête donc voilà. Oui, oui, bon. ». Le travail a donc pour Marie une fonction sécurisante. Certains Français ont besoin de travailler, ils ont besoin de cette activité intellectuelle et « sportive » : « Non, puis autrement, moi je supporterais pas d'être comme ça tout le temps aussi cool, de pas avoir de devoirs. (...) J'en avais un peu marre à la limite de rien avoir à faire. J'avais l'impression d'avoir le cerveau qui se ramollissait. Ouais, par rapport à ici, là il est en activité, il travaille. » (Gwenaëlle, F). En France, le travail est un poids qui pèse sur le corps : « En fait pour en revenir au cerveau, oui, euh, oui, en France, j'ai toujours l'impression d'avoir une masse, vraiment c'est... fatigant, quoi. On est vraiment écrasé à la fin de la journée. (...) Enfin bon, ouais donc, en France, on est vraiment écrasé à la fin de la journée et ici on est tout léger. » (Anne, F). Le sens des apprentissages semble être plus perceptible pour les élèves en Allemagne qu'il ne l'est en France, « le système d'apprentissage allemand ça coule de source ! » (Sabrina, F).

Mais une des fonctions du travail est également d'occuper les adolescents ; c'est ce qui remplit leur emploi du temps et leur évite d'avoir à se poser la question de ce qu'ils vont ou veulent faire. Certains Français « préfère[nt] avoir quelque chose à faire que de rien faire » (Eveline, F), le travail est même un « passe-temps » diront certains (pas tous !). La contrainte du travail peut rassurer des Français chez qui elle agit comme un bon remède contre l'ennui et la conduite autonome de sa vie : « Je préfère rentrer chez moi, avoir bien travaillé... enfin travaillé, voilà d'avoir été à l'école, rentrer, de travailler, comme ça tu te dis "j'ai quelque chose à faire quand je rentre le soir, j'ai quelque chose à faire", bon, au bout d'un moment, j'en ai trop à faire et ça m'énerve. Voilà, et je me dis que j'aimerais bien de temps en temps avoir du temps libre, mais quand j'en ai trop, je sais plus trop quoi faire et je m'ennuie en fait. » (Amélie, F).

Le sens du travail en France rejoint quelque chose d'assez existentiel, comme nous le constatons dans ce long extrait d'entretien avec Antoine (F), très conscient des logiques qui sous-tendent l'expérience scolaire des Français. Pour les Français, qui ont un fort besoin de réussite, le travail est ce qui permet d'obtenir de la reconnaissance. Pour cet adolescent, le travail est « l'oxygène » des Français dès la petite enfance et lorsqu'il consiste en cette course infernale à la réussite, il frôle le non sens, la folie. Le sens du travail est alors parfois difficilement perceptible et, au lieu d'être un vecteur d'humanisation, participe au contraire d'une forme de déshumanisation.

« - Tu dis : “en France, travailler dans le plaisir, c’est pas comme ça que ça se passe” ?

- Non, on n’est pas dans cette optique là.

- Ca se passe comment alors ?

- On est... on travaille pour euh... je trouve qu’on travaille pour réussir

- Pour réussir...

- Pour réussir et être pas... on est là pour réussir, on nous dit dès le départ, on nous conditionne on nous dit “vous êtes là pour avoir votre bac, à la fin vous êtes capable de... on vous donne le maximum de possibilités pour avoir votre bac. Vous, votre objectif, c’est le bac.” Vous ce que vous devez faire c’est avoir le bac. Pas plus, pas moins. On vous demande pas d’avoir euh... je veux dire, à la rigueur on vous demande pas d’avoir du plaisir en cours, on vous demande pas d’arriver toujours joyeux en cours, on vous demande pas d’arriver tout souriant, de... d’arriver et de dire “tiens je vais avoir un cours de math, ça va être intéressant, on va pouvoir un petit peu...”

- Et alors on travaille pour réussir ? Pour quoi ?

- Parce que c’est la mentalité qu’est comme ça, c’est la compétition, c’est... il faut toujours avoir des notes exemplaires, parce qu’on se dit, mais si on n’arrive pas maintenant, si on n’a pas des bonnes notes maintenant, c’est qu’après on va le payer très cher, parce que rien que le bac on va le payer et si après on veut faire des études supérieures, si on n’a pas les notes qui vont au bout, on sera coulé, c’est ça le problème. C’est que maintenant on voit que par ça et c’est ça, c’est le système qu’est comme ça pour moi.

- C’est à dire que réussir au bac, ça permettra plus tard... quoi ?

- Le bac c’est une clef, le bac c’est une clef pour pouvoir justement ...

- Une clef pour quoi ?

- Ça va être une clef pour pouvoir réussir les études supérieures en France, pour faire des prépas, pour faire des grandes écoles, si on n’a pas le bac, déjà d’un, on peut pas. Et maintenant ce qui se passe de plus en plus c’est que si on n’a même pas de mention, on a encore moins de chance de réussir après. Le bac tout seul, ça vaut... c’est très difficile d’arriver avec un bac tout seul. Faut avoir des mentions, et c’est justement dès le départ, il faut maintenant... on vous demande maintenant là, faut réviser maintenant là, ce que vous faites. Ce que vous faites maintenant en première c’est votre bac que vous préparez là maintenant, c’est votre bac que vous êtes en train de faire. C’est ça aussi en même temps. Et on vous demande pas de... on vous demande pas à la rigueur d’aimer les cours, on vous demande juste d’apprendre et de pouvoir ressortir après sur une copie ce que vous avez appris, c’est tout. (...) L’école ça doit pas non plus être qu’un lieu d’apprentissage, ça doit être aussi un lieu de socialisation et de... et aussi l’école c’est pas fait non plus que pour donner un enseignement, fin pour moi c’est pas ça l’école.

- C’est quoi alors, c’est quoi, l’école ?

- Pour moi ça doit être un lieu où on doit nouer des contacts, qui doit allier le plaisir et le... qui doit à la fois allier le plaisir et l'enseignement. C'est une alchimie pour moi... c'est une alchimie assez subtile. Ca doit mêler les deux pour moi. Et sans ces deux composantes, il va manquer quelque chose. Et l'élève peut pas se construire. Je trouve que l'élève peut pas se construire en tant qu'élève. Il va pas être... pour moi il est pas élève, euh...il est ... il est une machine. Il est là pour apprendre et pas plus. Quand tout le monde nous dit "apprenez vos leçons, apprenez vos leçons, apprenez vos leçons". On est là le soir bon, tout ce qu'on a à faire c'est "apprenez vos leçons". C'est tout "apprenez vos leçons, apprenez vos leçons".

- Et on sait même pas pourquoi ?

- Parfois non, quand on... c'est comme quand on, en math, euh... en math, je peux prendre l'exemple des maths, je peux prendre une autre matière, hein , mais (il souffle), on se demande toujours à quoi... dans la vie de tous les jours à quoi ça nous sert, et... et les profs justement ont parfois pas justement de réponses à nous donner, et je sais pas, moi, comme certaines personnes j'ai besoin de comprendre ce que j'apprends. Moi si j'apprends bêtement, je veux bien apprendre bêtement, mais bon, ça va pas me servir à grand chose. Parce que je sais qu'à partir du moment où je vais apprendre bêtement je vais pas le retenir. Et euh... plus tard ça me servira à r... ça me servira pas. C'est ça, moi c'est... c'est comme ça. (Silence) (...) Et moi, pour moi, un élève doit se construire. Il doit se construire sur le plan humain.

- Et... le système scolaire français, il aide pas à la construction sur le plan humain ?

- Non, il aide pas. Pour moi il aide pas à la construction sur le plan humain de l'élève. Pour moi il aide pas. Y a peut-être d'autres qui vont penser autrement, moi, pour moi, c'est ma vision, je trouve que l'élève peut pas se construire sur le plan humain. C'est pas possible. Parce que il est, dès le départ, tout petit, il est dans cette machine, on le met dans cette machine, et il doit... il est toujours dans ce cycle infernal, c'est un cercle vicieux, il est toujours dans le même cycle et il doit toujours, c'est toujours comme ça...

- C'est quoi ce cycle infernal ?

- C'est un cycle infernal où on doit... c'est toujours apprendre, c'est, c'est, c'est... c'est les cours. Apprendre, test. C'est toujours comme ça, y a pas de répit. C'est toujours comme ça. Et euh... et je vois, y a même des élèves qui sont euh... qui sont focalisés là-dessus ! Qui en oublient même d'être humains ! J'les vois, ils sont... ils sont tellement là-dessus, c'est des cas rares mais bon, on se rend compte que ça commence à se généraliser parce qu'ils ont pas le choix, ils se rendent compte que c'est la meilleure solution. J'en vois qui sont capables de me réciter leurs cours et tout ça, et au niveau du plan humain qui sortent pas, ils sortent pas, et les parents disent qu'ils vont devenir fous, parce qu'ils deviennent fous, ils sont enfermés dans leur chambre, ils font que ça, que des devoirs, que des devoirs que des devoirs... ils sont sclérosés là-dedans, ils voient pas autre chose que leurs devoirs. Ils sont incapables de voir à l'extérieur, et ça c'est... c'est pas... ils sont, ils sont incapables. Et c'est euh... et c'est, c'est c'est, c'est...

pour moi c'est impossible. Moi je vois, si j'ai pas mes amis, si je peux pas... alors forcément, quand je vais un peu plus privilégier ça... ça va surtout se ressentir au niveau de mes notes. (...) Parce que c'est, on... on, on, on apprend pour à la fin avoir un diplôme. Et dans la vie professionnelle, c'est peut-être, pour moi c'est comme ça, c'est comme ça, c'est l'être humain qui fonctionne comme ça. On apprend pour justement pour... pouvoir avoir un diplôme, pour être dans la vie professionnelle, et puis après on oublie même qu'on n'est pas tout seul... donc on n'est pas tout seul, donc on fonctionne dans une société, et qu'il y a pas que l'école qui compte. Et qu'il y a aussi des relations, les relations entre humains qui comptent. Pour moi c'est primordial.

(...)

- Et tu me disais que le bac c'est une clef ? Et alors c'est une clef pour quoi ?

- C'est une clef pour euh... pour euh... comment dire, c'est une clef qui... qui nous ouvre des portes. Quand on nous donne la définition du bac, pour moi, le bac, ce n'est plus un diplôme comme on peut l'entendre au sens strict d'un diplôme. Pour moi le bac perd beaucoup de sa valeur, je trouve qu'il perd beaucoup de sa valeur, et on a tendance maintenant le bac, à le... à le... vraiment à le donner. Je trouve que vraiment, je trouve que vraiment les pourcentages de réussite, fin c'est, quand je vois le temps de mes parents... je sais que c'est fou de, peut-être faire des comparaisons, mais c'est vrai qu'au temps de mes parents ils le donnaient pas autant, enfin y avait pas autant de réussite, et on se rend compte que seuls les gens qui étaient méritants, qui, bon... avaient les possibilités de l'avoir, pouvaient faire ça... mais maintenant le bac c'est une clef, c'est une clef, on vous dit sans le bac, vous pouvez pas faire d'études supérieures, vous ne pouvez pas faire de grandes écoles. C'est quand même ça, le bac c'est une clef. Sans le bac, vous pouvez pas vous en sortir. Seuls les plus malins peuvent s'en sortir... (la sonnerie retentit)

- Et une clef... qui ouvre quelle porte ?

- Bein... c'est même plus qu'une clef, c'est, je sais pas comment dire, c'est vital, parce que quand on vous dit "bon, vous voulez entrer dans telle école, vous avez votre bac ? Bon, bah non, on peut pas vous prendre dans telle école si vous avez pas votre bac".

- Donc la porte c'est les bonnes écoles, quoi, c'est ça ?

- C'est les bonnes écoles... ah ouais maintenant on nous dit "oui, euh... maintenant c'est les écoles, les grandes écoles". Y a une progression pour moi phénoménale entre euh... il y a quelques années et maintenant, on voit beaucoup, maintenant la filière d'avenir c'est les grandes écoles, c'est les prépara... c'est les prépas HEC, maths sup, maths spé, tous ces machins là, et euh... et euh... je pense que les lycéens à la rigueur peuvent se sentir heureux d'avoir leur petite situation, parce que quand je vois des élèves de prépa qui sont... ils en deviennent complètement fous, et ils travaillent, ils font que ça, ils font que ça.

- Et alors, à quoi ça sert de faire une prépa, une grande école, c'est pour quoi ? Faire quoi ?

- Euh... bah, les prépas, ça nous ouvre dans beaucoup de corps de métiers, ça nous permet de... d'avoir une préparation, ça nous forme, ça nous forme justement à pouvoir, la préparation HEC, maths sup, ça va nous permettre de pouvoir après faire des grandes écoles, style l'ESSEC, style euh...
- Ça je sais mais c'est quoi finalement le but, le sens de tout ça ?
- Le but, c'est d'être euh... c'est d'être bardés de diplômes. Et euh... je crois qu'on a tendance à croire, à dire que plus on a de diplômes, plus on réussit. Et pour moi je suis pas d'accord, puisque... y'a beaucoup d'entrepreneurs qui disent que, on préfère peut-être prendre un élève qui a moins de diplômes qu'un élève qui en a énormément mais qui a plutôt justement une formation professionnelle, qui a déjà vécu en entreprise, et qui, au niveau du relationnel qui est capable, qui ne voit pas que par les devoirs et qui est capable de... de pouvoir aussi parler. On en oublie même peut-être le sens premier, c'est de parler, d'avoir de la communication !
- Et alors plus on a de diplômes, plus on réussit, et alors, à quoi ça sert de réussir ?
- (Soupir) Bah réussir, c'est, c'est, c'est réussir ça sert à pouvoir justement trouver un métier, euh... avoir un salaire, pouvoir construire sa... on conçoit pas sa vie familiale sans la vie professionnelle par exemple.
- On peut quand même trouver un métier sans avoir fait de grande école, alors pourquoi c'est... pourquoi c'est mieux ? Tu vois, c'est ça qui m'intéresse. C'est pour essayer de comprendre un peu plus ce qu'il y a dans le fond de tout ça finalement.
- C'est la... c'est peut-être la recherche du prestige, de la reconnaissance. Peut-être de se dire : "vous voyez, moi, je suis capable, moi, vous voyez, moi j'ai fait maths sup, moi j'ai fait maths spé, ces grandes écoles, moi je, moi je, moi j'ai réussi justement".
- Et alors pourquoi le terme de prestige ? Pourquoi, est-ce qu'il y a cette soif ?
- Parce que peut-être, rien que pour soi-même, de se dire : "moi j'ai réussi"... je me dis euh... c'est reconnu, ces grandes écoles sont reconnues ! Moi j'ai réussi, moi je peux dire, moi j'ai réussi dans la vie ! Alors peut-être au niveau des parents, de se dire que, peut-être que les parents sont tellement intégrés dans la vie qu'ils poussent peut-être plus les enfants, et peut-être un peu trop parfois... et de se dire vous voyez : "vous m'avez tellement poussé que j'ai réussi, et ça m'avance à quoi maintenant ?". Ça avance à quoi, maintenant ?
- Oui, ça avance à quoi ?
- Ça avance à quoi ? Je... je... je fais que d'apprendre et j'ai pas, euh... je me retrouve tout seul, j'ai pas d'amis à qui parler, je... je me retrouve que devant mon ordinateur, je me retrouve que devant les bouquins, et j'ai pas, j'ai pas... j'ai personne.
- Et en Allemagne, est-ce qu'il y a le même fonctionnement ou pas, de...
- Euh... en Allemagne, peut-être que ce qui est plus drac... en Allemagne, ce qui est plus draconien, c'est le bac, c'est *Abitur*, c'est un bac beaucoup plus difficile, donc ça aussi, c'est aussi une... la aussi c'est bon c'est peut-être le système qui est comme ça, c'est *Gymnasium*, et

il y a que les meilleurs qui réussissent. Mais euh... ils sont... c'est aussi peut-être un mode de prestige, parce qu'ils sont capables, je connais pas les filières, après, les écoles, les grandes écoles, je... j'ai pas tellement... je connais juste le bac, hein. Après, je sais qu'il y a d'autres écoles mais bon, au niveau de bac, euh... au niveau du bac, euh... y a pas euh... il y a peut-être pas cette reconnaissance qu'ils veulent avoir, que nous on a besoin d'avoir et qu'on... dont on a tellement besoin.

(...)

- Et pourquoi il y a moins ce besoin de reconnaissance ?

- Bah, c'est peut-être justement depuis tout petit qu'on nous apprend justement à être dans ce cycle infernal du devoir, devoir, pour produire, produire... c'est peut-être ça, c'est peut-être ce... on est peut-être arrivé dans cette phase là en France ou on, peut-être qu'on va peut-être se rendre compte à un moment ou à un autre et j'espère que ça va peut-être intervenir rapidement que... qu'on bloque, là, on évolue plus.

- Comment ça se fait qu'en Allemagne, ils ont moins ce besoin de réussite, de...

- Pour moi il y a une perpétuelle évolution, ça change tout le temps, on s'installe pas dans une euh... peut-être qu'en France on est trop casanier, on est trop pépère, on est trop installé dans nos fonctionnements et on se dit, bah oui, on est peut-être aussi peut-être un peu trop chauvin, ce qui fait que notre système, c'est le mieux, on va le garder comme ça, il est tellement génial, que bon, vous voyez à la rigueur c'est pas plus mal, il y en a qui réussissent, bon, il y en a d'autres qui réussissent pas, hein, bon, qu'est-ce que vous voulez qu'on en fasse quand c'est comme ça, il y en a qui sont faits pour réussir, d'autres qui sont pas faits pour, et c'est comme ça, et euh... et pour moi, on veut pas se remettre en question, on veut pas essayer d'apporter des solutions. Regardez, à chaque fois qu'on essaye de faire une réforme pour essayer d'améliorer l'école, on... on est devant un mur, on arrive devant les profs qui disent toujours, qui crient, qui crient, euh... tout de suite à l'injustice, qui crient enfin, non, à notre système notre système, notre système, mais c'est chauvin... Et les Allemands sont peut-être, euh... justement pour moi sont moins chauvins, ils sont beaucoup moins chauvins. Ils sont pas aussi fiers d'eux que nous le sommes de nous, je pense ; et c'est parce que c'est peut-être leur euh... leur euh... ils m'en avaient parlé, c'est peut-être justement leur histoire qui fait qu'ils ont justement appris à être plus humbles, parce qu'ils se sont faits... ils se sont faits... ils se sont rendus compte justement, ils ont essayé justement de... par exemple d'essayer de dominer le monde, et ils se sont dit plus jamais ça, et on va pas justement être comme ça, et ils veulent pas justement arriver à ces débordements-là. Et nous, on est peut-être un peu trop nationaliste, peut-être un peu trop chauvin, et ce qui fait que notre système on veut pas le changer, parce qu'on dit que, il est très bien comme ça. Alors que bon, il y a des élèves qui sont en échec scolaire, et il y a jamais eu autant d'élèves qui sont en échec scolaire à l'heure actuelle.

(...)

- Et en Allemagne, tu dis, c'est pas pareil, c'est un autre fonctionnement, une autre mentalité.
- Pour moi c'est pas la même mentalité...
- Et pourquoi en Allemagne on travaille, alors, à l'école ? On travaille pour quoi ? On travaille pour réussir ? Pour réussir une prépa ?
- Moi je pense qu'ils travaillent pour réussir, et à la fois pour être, euh... pour être heureux, pour avoir cet enrichissement personnel. C'est peut-être qu'ils... c'est ça en fait, ils travaillent en même temps pour, euh... justement pour essayer de sentir... oui, après tout on pourrait se dire que l'école c'est une des plus belles inventions !
- (...)
- Et alors, c'est associé à quoi le travail en France, si c'est pas associé au plaisir ?
- Pour moi c'est associé à la réussite.
- La réussite... mais la réussite pas dans le plaisir ? La réussite dans quoi, alors ?
- Je sais pas... Pour moi, oui, c'est la réussite... c'est la réussite personnelle, c'est pour essayer, je pense, au niveau de la société, peut-être se prouver quelque chose ! Je sais pas, j'ai pas... je suis pas sociologue, moi j'essaye de décoder un peu, j'essaye de comprendre, parce que pour moi ça me dépasse, moi j'ai du mal à... Pour moi c'est totalement... pour moi c'est inhumain, je trouve ça, euh... pour moi c'est inhumain et il y a pas que la réussite dans la vie. » (Antoine, F).

PERTINENCE DE LA COMPARAISON FRANCO-ALLEMANDE DANS L'ANALYSE DE L'EXPERIENCE SCOLAIRE

L'approche interculturelle et le comparatisme de cette recherche montre que l'expérience scolaire se construit dans un cadre culturel. Si nous utilisons plus volontiers l'adjectif « culturel » que le substantif « culture », c'est parce qu'« il n'est pas utile de considérer la culture comme une substance, mais il est préférable de la considérer comme une dimension des phénomènes sociaux, dimension qui prend en compte une différence située et concrète. En soulignant cette dimension de la culture, plutôt que son caractère substantiel, nous la concevons davantage comme un mécanisme heuristique utile pour traiter des différences, que comme la propriété d'individus et de groupes. »¹.

Ce chapitre a été l'occasion d'analyser la place de l'école et du travail scolaire dans la vie quotidienne des Français et des Allemands. La comparaison franco-allemande s'avère à nouveau pertinente dans la mise en évidence des spécificités de ces deux types d'expériences scolaires, que nous avons constatées dans la façon dont les élèves appréhendent les vacances,

¹ Appadurai, A., *Après le colonialisme*, tr. fr., Paris, Payot, 2001, p. 42.

leur rapport au temps, leur méthode de travail, la pression qu'ils vivent dans leur rapport au travail, le sens qu'ils construisent à leur expérience scolaire, etc. Nous allons maintenant questionner la diversité des rapports des adolescents à leur système scolaire.

Chapitre 9

Adolescents et systèmes scolaires

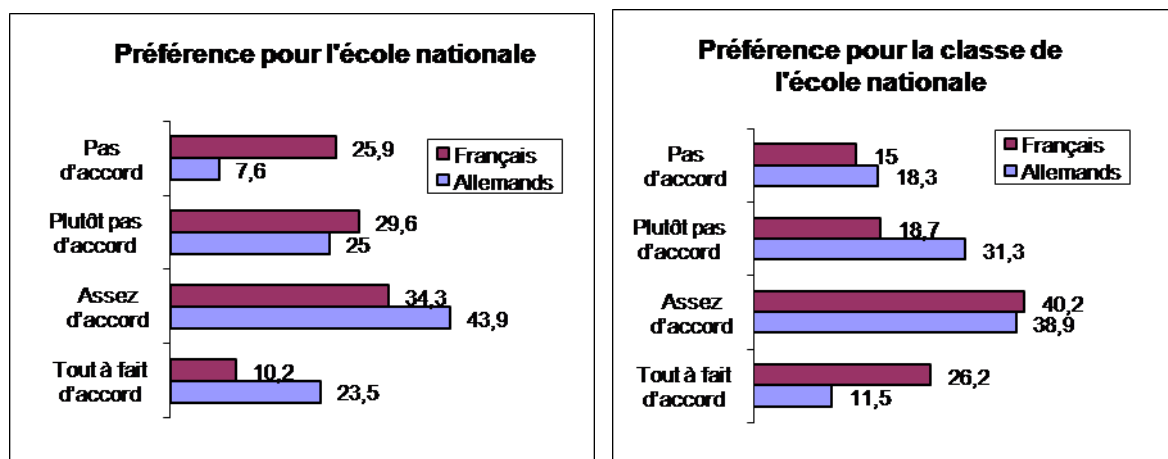
Le rapport des adolescents à leur système scolaire national comme au système scolaire étranger a été régulièrement évoqué ou suggéré au cours de l'analyse de l'expérience scolaire. Pourquoi les adolescents acceptent-ils ou rejettent-ils le système scolaire étranger ? Qu'est-ce qui caractérise leur rapport à leur système scolaire ? Comment les adolescents sont-ils affectés dans la relation à leur expérience scolaire nationale après avoir effectué un séjour de 6 mois dans un système scolaire étranger ? Qu'est-ce que suppose le fait de revenir dans son lycée ou *Gymnasium* après 6 mois d'absence ? Ce bref chapitre a pour objectif d'illustrer l'ambivalence et la diversité des rapports des adolescents à leur système scolaire.

I. RAPPORT DES ADOLESCENTS AUX SYSTEMES SCOLAIRES

1. Rapport des adolescents à leur système scolaire national

Cette population d'adolescents a pour caractéristique de s'être construit une opinion sur l'éducation et le système éducatif (la relation pédagogique, le rapport au travail, la méthode de travail...). L'adolescent, à travers l'analyse qu'il effectue de son expérience et le sens qu'il attribue à celle-ci, modifie son rapport à l'expérience scolaire. En effet, il est amené à se construire un avis sur son expérience scolaire, qui n'est plus vécue sans réflexivité, sur l'expérience scolaire des adolescents étrangers ainsi que sur l'efficacité et la pertinence des deux systèmes scolaires.

Alors que les Allemands affirment clairement leur préférence pour leur système scolaire, les Français, comme nous le constatons dans les graphiques ci-dessous¹, sont plus ambivalents. Nous allons nous centrer sur la spécificité du rapport des Français à leur système scolaire.



« Après le séjour en Allemagne, je porte le jugement suivant : ma classe en France me plaît mieux qu'en Allemagne »²

« Après le séjour en Allemagne, je porte le jugement suivant : l'école en France me plaît mieux qu'en Allemagne »³

Le rapport des adolescents français à leur système scolaire n'est pas homogène. Globalement, ils s'identifient très fortement à leur système éducatif, parfois il leur arrive même de parler du système scolaire comme s'ils parlaient d'eux. Comme nous l'avons vu, une grande majorité d'entre eux préfèrent le système scolaire français (ce qui s'accompagne parfois d'un rejet du système scolaire allemand ou d'un sentiment de supériorité) : « Il a beau être plus long, plus lourd, je préfère le système scolaire français que allemand » (Vincent, F), leur rapport au

¹ Réalisés à partir des résultats du questionnaire envoyé suite à l'immersion.

² « Die Schule in Deutschland gefällt mir besser ».

³ « Meine Klasse in Deutschland gefällt mir besser ».

système français est parfois très ambivalent. Ainsi, comme nous l'avons vu dans le chapitre 8, si Marie (F) aime le système scolaire français, c'est parce qu'il est « très fatigant ».

D'autres adolescents en revanche ont été séduits par le système scolaire allemand qu'ils préfèrent au français, même une fois rentrés en France (et ils ont parfois de grandes difficultés à l'accepter à nouveau). Pour Gaëlle (F), les choses sont claires : « Ah, il [le système scolaire français] est nul. Alors là franchement, c'est ce que je me suis dit en revenant et je le pense toujours. Franchement, on n'a pas le temps de revoir ses amis ; en Allemagne ils ont la même classe tous les, tous les ans, donc ils rencontrent tout le temps les mêmes personnes et ils ont le temps de se voir après les cours. (...) Puis, non franchement, enfin, je trouve pour ça c'est mieux en Allemagne, quoi. ». Pour Cécile (F), « C'est clair, moi j'en ai ras-le-bol de l'Education Nationale française. J'en ai vraiment marre. ».

Les causes de ces différentes attitudes à l'égard du système scolaire sont multiples et complexes, d'autant plus que le rapport des adolescents à leur système scolaire (indépendamment d'une expérience interculturelle) est souvent ambivalent, comme le montre l'ouvrage rendant compte de la consultation nationale de l'ensemble des lycéens ayant eu lieu en 1998 : alors que le lycée est décrit comme un espace qui aide à grandir, il est vivement critiqué et appréhendé comme étant en décalage par rapport à la société.¹

Les adolescents français prennent conscience des particularités de leur expérience scolaire : ils découvrent la place centrale de l'école et l'obligation de « travailler dur » au quotidien pour « réussir ». La rencontre du système scolaire allemand et d'un autre mode de fonctionnement donne l'opportunité aux adolescents de se décentrer du système scolaire français comme seul référentiel dans l'analyse de son fonctionnement. Ainsi, les représentations du système scolaire français – et de l'éducation en général – sont progressivement modifiées². Une seule condition est nécessaire pour que ce processus se mette en place : l'adolescent doit accepter le système allemand comme pertinent (et non pas « dysfonctionnant ») et doit se confronter à ses différences.³

¹ Establet, R., Fauguet, J.-L., Felouzis, G., Feuilladiou, S., Vergès, P., *Radiographie du peuple lycéen*, op. cit., p. 54.

² En effet, le temps est nécessaire : les adolescents ne comprennent pas immédiatement le mode de fonctionnement du système allemand ; la remise en question de certaines caractéristiques du système scolaire français se fait lentement.

³ Wallenhorst, N., « Adolescence, accès aux cultures et rapports aux institutions », *Adolescences, entre défiance et confiance*, colloque international organisé par la revue *Spirale*, Lille, 7 avril 2006.

Après un séjour de longue durée en Allemagne, les vrais lycéens, dont Dubet précise qu'ils « affirment le rôle éducatif et intellectuel de l'école »¹, sont beaucoup moins affirmatifs ! Si tous ne nient pas non plus le rôle éducatif de l'école, celle-ci ne présente plus nécessairement, comme l'analyse Dubet, « un intérêt intellectuel personnel »². L'expérience scolaire nationale est affectée par l'expérience interculturelle puisque ces adolescents français ne trouvent plus naturel de consacrer la grande majorité de leur temps libre au travail scolaire. L'expérience scolaire est alors vécue comme « moins stressante » : les adolescents sont plus à même de prendre du recul vis-à-vis de leurs notes, de la pression des enseignants, et de la quantité de travail à fournir chez soi. Plusieurs adolescents disent qu'ils étaient très stressés par l'école et qu'ils ont désormais pris conscience qu'elle ne constituait pas l'intégralité de leur vie. D'autres ont pris conscience de certains aspects de leur expérience scolaire nationale, telle que la grande quantité de travail, la pression à laquelle ils sont soumis ou le type de relation qu'ils entretiennent avec leurs enseignants. En outre, le séjour en Allemagne constitue pour la majorité des adolescents français une prise de distance vis-à-vis de leur vie en France et de leur famille.

2. Rapport des adolescents au système scolaire étranger

a. Attitude des adolescents français vis-à-vis du système scolaire allemand

L'attitude des Français à l'égard du système scolaire allemand varie d'un adolescent à l'autre : alors que certains rejettent le système scolaire allemand, d'autres reconnaissent sa pertinence et aimeraient continuer leur scolarité en Allemagne.

Quelques Français ne peuvent concevoir un fonctionnement différent de celui du système scolaire français qu'ils perçoivent comme « ajusté », tandis que le fonctionnement allemand serait « désajusté ». Certains de ces élèves ont le sentiment que les Allemands prennent le travail à la légère, ce qui leur vaut d'être méprisés par les Français. Ces adolescents ne peuvent pas concevoir un système dans lequel le travail ne serait pas valorisé comme il l'est en France, ils ne peuvent pas concevoir qu'on puisse réussir sa vie sans avoir pour objectif central celui de réussir ses études. En Allemagne, ces élèves ne se sont pas sentis à l'école en Allemagne, mais « en vacances ».

¹ Dubet, F., *Les lycéens*, op. cit., p. 51.

² *Ibid.*, p. 51.

Quelques rares adolescents ont une opinion tranchée en faveur du système éducatif allemand et en rejet du système scolaire français. La différence radicale proposée par le système scolaire allemand a séduit ces adolescents : « Moi je serais à l'Education Nationale, je ferais “stop ! On arrête tout et on prend le système allemand !”. Et puis c'est vrai que les élèves allemands, ils sont beaucoup plus épanouis, ça c'est sûr. (...) J'ai l'impression qu'ils sont mieux dans leur peau, ils ont moins de complexes. » (Elisabeth, F). Le retour en France est douloureux après avoir vécu une expérience heureuse en Allemagne et est attribué au système scolaire français et à la surcharge de travail. L'expérience en Allemagne peut aussi avoir créé une attente chez l'adolescent – ou révélé une attente dont il n'avait pas forcément conscience – qui vit désormais douloureusement la non-satisfaction de son désir de liberté et de légèreté.

« Bon c'est sûr que j'aimerais bien faire les deux années restantes en Allemagne ! Quand ça s'est terminé... j'ai été vraiment séduite, j'étais... Comme dit ma mère euh... la mère de ma correspondante : “c'est un pont, tu n'as plus que deux ans, et après t'as terminé”. Moi je ne pense pas que je poursuivrai mes études en France, je continuerai mes études en Belgique, en Allemagne... Le système français : non merci, je n'en veux plus ! Maintenant que j'ai vu autre chose... » (Elisabeth, F).

Ce sont parfois davantage les expériences extrascolaires que l'expérience scolaire proprement dite qui ont séduit ces adolescents.

Mais la plupart des adolescents français sont dans une attitude ambivalente à l'égard du système éducatif allemand. Ainsi, par exemple, Anne (F) aurait aimé aimer le système allemand¹ ! Mais elle ne peut pas car elle a grandi dans le système scolaire français et il lui est impossible de faire marche arrière, il y a comme quelque chose d'irréversible. En revanche pour des « petits enfants » qui ne connaissent pas encore de système scolaire elle conseillerait le système allemand. Il y a un conflit chez les adolescents français entre le désir de travailler en vue de réussir brillamment leurs études afin de préparer l'avenir et le désir de vivre leur jeunesse de façon insouciant. Et c'est dans la reconnaissance de l'expérience scolaire allemande comme « meilleure » que l'expérience scolaire française, tout en préférant celle-ci, que réside principalement l'ambivalence de l'expérience des adolescents français. Le système éducatif allemand, selon plusieurs Français, est meilleur pour les Allemands mais pas pour eux ni pour les autres Français. Certains Français, comme Lucie (F), préfèrent le système scolaire allemand... mais pour six mois seulement ! : « Ben je pense que pour six mois, là, je préfère le système allemand mais sur la longueur, je préfère le système français, parce que je

¹ Ce qui n'est pas sans rappeler le titre d'un ouvrage : Perrefort, M., *J'aimerais aimer parler allemand*, Paris, Anthropos, 2001.

sais pas, je trouve ça un petit peu bizarre, ben ça me donnerait pas trop envie, je me dirais : “oh c’est pas grave, s’il a pas vu que j’ai pas fait mon exercice, il va pas trop crier, oh, c’est pas grave”. ». Cette attitude est fréquemment observée. L’expérience scolaire allemande apparaît comme séduisante, mais ces adolescents restent très attachés à l’expérience scolaire française qu’ils ne peuvent remettre véritablement en question. Le critère qui semble déterminant dans l’attachement de ces élèves au système français – malgré leur discours enthousiaste sur le système éducatif allemand – est l’impression d’apprendre davantage en France et de fournir un travail plus efficace et sérieux préparant mieux à de brillantes études supérieures. Nous constatons une intériorisation très forte des valeurs culturelles. La rencontre d’une autre culture, d’un système éducatif étranger induit des conflits chez les adolescents qui ne peuvent véritablement se détacher de leurs repères, ni véritablement accepter les normes étrangères.

Certains élèves ont saisi la complexité de la situation interculturelle et la difficulté de la comparaison de deux modes de fonctionnement de systèmes éducatifs différents : ils refusent de faire des simplifications qui se révéleraient être abusives : « Ben je sais pas. Ben c’est le même problème : est-ce que c’est mieux, est-ce que c’est moins bien, moi j’en sais rien en fait. » (Emmanuel, F). Fréquemment, les adolescents précisent que leurs remarques concernant leurs relations avec les enseignants en Allemagne ne sont pas nécessairement à généraliser mais qu’elles doivent être contextualisées (spécificité de l’enseignant, du lycée, etc.).

b. Attitude des adolescents allemands vis-à-vis du système scolaire français

Nous constatons également parmi les adolescents allemands une pluralité d’attitudes vis-à-vis du système scolaire allant de la préférence totale pour le système français au rejet de celui-ci.

Quelques adolescents vivent une expérience scolaire plus heureuse en France qu’en Allemagne et découvrent le travail scolaire avec joie ; ils considèrent les leçons en France comme intéressantes en comparaison des leçons en Allemagne où ils s’ennuyaient et n’avaient pas l’impression d’apprendre, et ils apprécient le statut de l’enseignant « entraîneur ». Les apprentissages sont considérés comme très structurés en France et l’élève se sent accompagné par les enseignants dans son travail. Lisa (A) préfère le rythme français

« simplement parce que d'une façon ou d'une autre on reste plus dans le rythme »¹ et Kristina (A) trouve que l'école en France apporte énormément aux élèves alors qu'elle estime que l'école allemande ne peut plus rien lui apporter. Cette expérience française invite ces élèves, à leur retour en Allemagne, à un changement dans leur rapport au travail.

Par certains Allemands, la méthode d'apprentissage française se voit attribuer de vives critiques, notamment en ce qui concerne la quantité de travail à faire chez soi, l'enchaînement des cours sans pause, les relations distantes avec les enseignants et le niveau en langue. De plus, le rythme et la quantité de travail supérieurs en France sont considérés inutiles car les élèves allemands ont moins de travail et réussissent aussi bien que les élèves français. Le système allemand est plus adapté pour des adolescents que le système français car il répond à leurs attentes (sortir, faire des activités, rencontrer des amis...). Une élève a même la certitude de savoir mieux que les élèves français ce qu'ils vivent et ce dont ils ont besoin :

« Pff !! Aujourd'hui non, aujourd'hui je ne pense pas [que les Français soient heureux]. Parce que c'est vraiment trop ! Mais lorsqu'ils auront réussi, je pense qu'ils seront vraiment fiers parce que c'est très dur. (...) Mais non, je pense que c'est trop ! D'après ce que j'ai compris, ils veulent avoir du temps libre et du temps pour eux, et c'est pour ça que parfois ils en laissent un peu de côté. (...) Les parents sont très sévères ! Les élèves doivent faire l'école, l'école, l'école : il n'existe aucun temps libre. Et ça c'est vraiment très, très contrariant. (...) Non. Non, ils ne sont pas heureux, c'est trop ! Les parents sont trop sévères et les parents attendent trop de leurs enfants. Certains élèves n'ont également pas les capacités pour apprendre, cette intelligence, ils en demandent trop, c'est trop ! » (Noémi, A, 1^{ère} cohorte).

Quelques adolescents allemands dénoncent avec force certaines caractéristiques du système scolaire français qu'ils estiment être inhumaines. Il est pour eux impossible de s'adapter à un tel système qu'ils ne peuvent s'empêcher de juger en permanence.

¹ « einfach weil man irgendwie mehr im Rhythmus drin bleibt ».

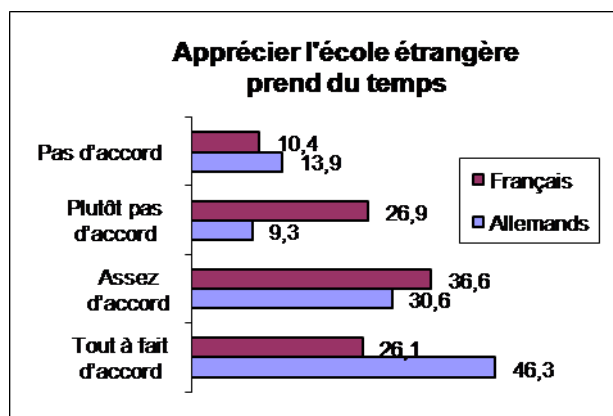
3. Quelques paramètres à prendre en considération

a. Changement de perception au cours de l'expérience du programme Voltaire

Le regard de ces adolescents français évolue durant l'immersion. L'arrivée en Allemagne peut choquer les Français et il leur faut du temps pour comprendre la relation pédagogique allemande :

« Comme les professeurs sont plus amis, il y a une forme de respect que les élèves ont envers leurs professeurs, et c'est un peu un jeu... Mais bon, quand... Le premier mois, comme ils parlaient, c'était vraiment une forme d'irrespect par rapport aux professeurs et tout ça... Ça peut sembler irrespectueux ; mais en même temps, c'est tellement un jeu, ils sont tellement ami / ami, que au bout d'un temps tu te dis "c'est pas irrespectueux, c'est normal" ». (Timothée, F).

Ils oublient ainsi peu à peu le fonctionnement français et les logiques qui sous-tendent l'expérience scolaire française pour comprendre et accepter les logiques du fonctionnement allemand : plusieurs d'entre eux se laissent « déplacer ». Il faut donc du temps aux Français comme aux Allemands (mais particulièrement aux Français) pour comprendre le fonctionnement du système scolaire étranger et « apprendre à l'apprécier », comme nous le constatons sur le graphique ci-dessous¹ :



« Après le séjour en Allemagne, je porte le jugement suivant : j'ai appris à apprécier l'école en Allemagne »²

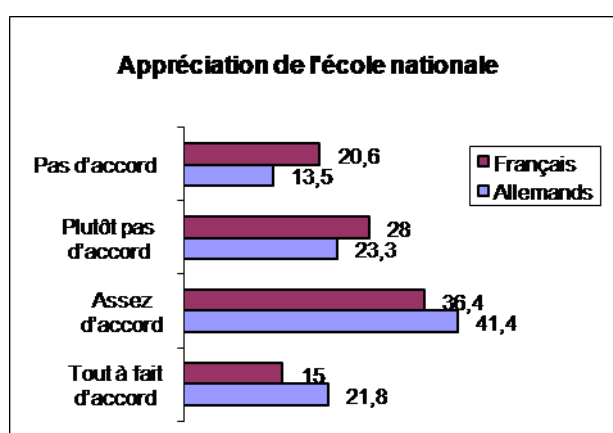
Quand les adolescents français sont en Allemagne, donc loin de chez eux, ils perçoivent moins les avantages de la relation pédagogique française. Ils sont plus libres vis-à-vis de leur système scolaire qu'ils ne le sont en France. Une fois rentrés, plusieurs adolescents relativisent ce qu'ils trouvaient formidable en Allemagne. Ainsi, Lucie (F) préférerait le

¹ Réalisé à partir des résultats du questionnaire envoyé suite à l'immersion.

² « Nach dem Aufenthalt in Frankreich ergeben sich folgende Urteile: ich habe die Schule in Frankreich schätzen gelernt ».

système scolaire allemand lorsqu'elle était en Allemagne ; par contre, de retour en France, elle préfère nettement le système scolaire français : « J'étais séduite par l'aspect liberté mais à long terme, ça paye pas je pense. (...) En Allemagne, je trouvais que c'était mieux, le système allemand, et puis en fait, je suis revenue en France, et je me suis dit, j'apprends tellement plus de choses en une journée en France qu'en Allemagne. ».

Une fois l'expérience scolaire étrangère terminée, la tendance à préférer son système initial est très nette chez les Allemands puisque 63,2% apprécient encore davantage leur système scolaire à leur retour de France ; par contre la tendance est opposée pour les Français : 48,6% ne sont pas d'accord avec la proposition « J'apprécie plus maintenant l'école en France ».¹



« Après le séjour en Allemagne, je porte le jugement suivant : j'apprécie plus maintenant l'école en France »²

Ce chiffre de 48,6% est à nuancer car, lorsque nous les questionnons au cours des entretiens, il apparaît que les Français, lorsqu'ils se retrouvent en France, sont à nouveau pris dans les logiques de leur système scolaire et ce qu'ils percevaient comme très bien en Allemagne leur apparaît beaucoup plus limité. Ainsi l'importance d'être cadré, de ne pas être trop proche des professeurs pour qu'ils puissent bien suivre leurs cours, réapparaît très fortement. Leur attitude est d'emblée plus ambivalente qu'elle ne l'était en Allemagne. Ils ne peuvent plus être dans une logique d'insouciance comme ils l'étaient alors, et leur discours se teinte de culpabilité. L'arrivée imminente du bac de français rend plus urgente que jamais l'importance de travailler intensément – avec sérieux et dans une certaine austérité. Le temps du plaisir et de l'insouciance est terminé. Dans l'atteinte des objectifs qui s'imposent alors à eux, dont la nécessité de réussir le bac de français, le système éducatif allemand ne leur est plus adapté comme il pouvait l'être durant les trois derniers mois de seconde.

¹ Réalisé à partir des résultats du questionnaire envoyé suite à l'immersion.

² « Nach dem Aufenthalt in Frankreich ergeben sich folgende Urteile: ich habe die Schule in Frankreich schätzen gelernt ».

Il est ainsi intéressant de constater que, une fois replongé dans le système au sein duquel il s'est socialisé, il est extrêmement difficile pour l'adolescent de prendre de la distance vis-à-vis de son système scolaire, même après une expérience ayant développé son esprit critique comme celle du programme Voltaire.

b. Importance de la relation avec le correspondant dans le rapport au système scolaire

La relation avec son correspondant est un élément important à prendre en considération dans la compréhension du rapport de l'adolescent aux systèmes scolaires national et étranger. La question de l'école peut être source de conflits entre les correspondants : l'ennui, par exemple, est une problématique de plusieurs adolescents durant l'immersion, notamment lorsque le correspondant (qu'il soit Français ou Allemand) consacre beaucoup de temps et d'énergie à travailler. Par ailleurs, il arrive que les notes soient l'objet de réelles rivalités, voire de conflits qui peuvent durer tout au long de la relation entre les correspondants. Et lorsqu'un élève parvient à battre le correspondant généralement plus fort dans une matière : « là, et là c'est le Niagara » (Lucie, F) (!). La comparaison des niveaux des systèmes scolaires par les correspondants peut être très conflictuelle et ces conflits peuvent durer tout au long de la relation. Lorsque les correspondants connaissent des conflits en Allemagne, le retour en France est l'occasion pour le Français de prendre sa revanche ; il va désormais « jouer à domicile » : « C'est pour elle que ça va être dur, si elle rentre pas plus tôt en Allemagne. Déjà, il faudrait qu'elle ait le courage de venir en France. Moi, j'aimerais bien la voir arriver en France. Ça, par contre, ça va être drôle. Elle va déguster, par contre, ça avec comment elle se comporte, ça passera pas. Dans mon lycée aussi, ça casse. Je suis dans le privé, donc ils sont hyper, méga tolérants jusqu'à une certaine limite. Il faut pas prendre des gens pour des cons. » (Rachelle, F).

Certains adolescents se méfient dès l'immersion en Allemagne du moment de la transition et du passage en France (le retour du Français dans son pays et l'arrivée de l'Allemand) et redoutent les réadaptations qui devront avoir lieu dans la relation avec le correspondant du fait de la quantité de travail en France et du bac de Français à réussir. « J'ai été au week-end de préparation au programme Voltaire et ils ont bien dit qu'il fallait faire gaffe à ce passage là

parce que y a des retours en Allemagne carrément en avance, quoi. »¹ (Isabelle, F). Plusieurs comptent sur leur correspondant pour vivre cette réadaptation à la France. Le correspondant est la personne qui va servir de fil conducteur entre ces deux expériences très différentes. Il est l'élément invariant entre l'immersion en Allemagne et le retour en France, dans sa famille et au sein de son école avec un rythme de travail plus prenant. Les adolescents adoptent deux types de réactions différentes : pour certains le correspondant sera un poids ou une contrainte supplémentaire à la réadaptation en France tandis que pour les autres, il sera le point d'appui principal.

En Allemagne, les correspondants parlent beaucoup de l'école française entre eux. Les Français ont peur pour la future immersion des Allemands à laquelle ils tentent de les préparer, de les « mettre en condition » (Lucie, F) parce que « Nos correspondantes elles vont souffrir à mon avis » (Gwenaëlle, F). Le rythme de travail avec l'école toute la journée et les devoirs à faire inquiètent les Français, « Franchement ma corres elle va galérer quand elle va venir en France » (Sarah, F). Les Français ont constaté combien le début de l'immersion n'avait pas été simple pour eux, fatigante, éprouvante parfois, et redoutent pour leur correspondant la même chose que ce qu'ils ont vécu mais sans moment de répit en raison d'un rythme scolaire plus intensif. Et ils ne se font pas beaucoup d'illusion sur l'état physique de leur correspondant : « Ma corres elle croit que le soir, elle va pouvoir faire la bamboula, elle

¹ Voici un extrait de la lettre ayant pour objet « La deuxième partie de l'échange va commencer... » écrite par le BBI (l'organisation qui gère le programme Voltaire) à tous les Français dès leur arrivée en France avec leur correspondant Allemand :

« Par cette lettre, je voudrais attirer ton attention sur certains points qui me semblent importants pour que la suite de l'échange se passe dans des conditions optimales. (...) Te voici de retour en France... Tu as retrouvé ta famille, tes amis, ton environnement... Mais attention ! L'échange n'est pas fini ! Voilà la seconde partie de l'échange qui commence... maintenant ton correspondant et toi allez parler en français. Dès à présent, le nouveau c'est ton correspondant ! C'est d'abord un invité et très vite il deviendra un membre de ta famille. Vous avez en quelque sorte échangé les rôles... (...)

Profitez des derniers jours de vacances pour discuter sérieusement de l'école. Tu as remarqué que nos systèmes scolaires sont très différents... Tu peux donc t'imaginer que ça ne va pas être forcément facile pour ton correspondant au début. Tiens-le au courant du règlement de ton lycée. Explique-lui bien comment se déroule une journée type, à quoi il faut faire attention et comment on doit se comporter en classe. Parle-lui de la façon d'enseigner des professeurs français, du système de contrôle, de la prise de notes... En somme, veille à ce qu'il ne vive pas le premier jour comme un choc culturel ! ☺ !

Avant la rentrée, demande au tuteur de ton correspondant si tout est déjà prêt, s'il va être dans ta classe et si son accueil et son emploi du temps sont déjà définis. Si ton correspondant est dans une autre classe, pense à lui présenter quelques uns de ses nouveaux camarades, afin qu'il ne se sente pas mis à l'écart. Dans le cas inverse, réfléchis à une façon de présenter ton correspondant à ta classe et à ce que vous pourriez faire pour qu'il se sente rapidement bien intégré.

Au cours des premières semaines, prends le temps d'expliquer à ton correspondant les devoirs. Explique-lui ce qu'il faut vraiment apprendre et donne lui des conseils pour qu'il retienne l'essentiel. Prête lui éventuellement tes notes pour qu'il puisse compléter les siennes. Rassure-le en lui expliquant que la prise de notes est un exercice qui demande de l'entraînement et qu'il maîtrisera celui-ci sous peu.

Si tu te sens débordé avec ton travail, n'hésite pas à lui en parler. Il comprendra très vite à quel point l'école joue un rôle important dans la vie des lycéens français. Je suis sûre qu'il fera preuve de compréhension. »

va être morte, hein. Les Allemands, ceux qui font l'échange, ils sont morts au bout d'une semaine, à l'oral. Et puis après, faut se taper quatre heures de devoir [ou] plus, elle, ce sera plus si elle veut tous les faire, peut-être en français. » (Rachelle, F). Tous les Français pensent que les Allemands auront plus de mal qu'eux à s'adapter au système étranger : « Pour lui, ce sera beaucoup plus dur que pour moi » (Benoit, F), même si par ailleurs plusieurs précisent que le fait de partir en premier rend l'expérience plus difficile pour les Français. Quoi qu'il en soit, cet échange n'est absolument pas symétrique et cette dissymétrie marque l'expérience des adolescents.¹

Une fois en France, il arrive que la relation avec le correspondant se dégrade en raison de la charge de travail : « j'ai vraiment galéré au début et puis elle, elle acceptait pas de me voir travailler parce qu'en Allemagne j'étais toujours avec elle et on faisait toujours des choses l'après midi et là quand je rentrais le soir, j'étais toujours derrière mon bureau et j'avais pas beaucoup de temps avec elle et donc c'était vraiment difficile et, fin, y a eu beaucoup de tensions à cause de ça. » (Isabelle, F). L'importance accordée par les Français à l'école empêche nombre d'entre eux de passer du temps avec leur correspondant et de prendre soin de lui : les Français préparent leur bac de français d'une part et récupèrent ce qu'ils ont manqué durant leur fin de seconde d'autre part :

« Et au début je lui expliquais tous les cours et puis j'ai vite craqué, quoi, parce que j'arrivais plus à tout cumuler. Ça, enfin ça a été vraiment dur. (...) Donc euh ben à partir du moment où je lui ai plus trop expliqué les cours et tout ça, bon ben c'est bon elle a pensé que je m'occupais plus d'elle, mais... Enfin c'est vrai que c'est très dur, quoi, parce que j'ai pas forcément le temps et puis euh... Donc quand je, enfin quand je rentre je fais mes devoirs, après il faut que je m'avance et c'est, c'est, enfin c'est dur quoi. Donc pour ça, puis même maintenant j'ai cours le mercredi matin, le mercredi après-midi aussi, le samedi matin, et le samedi après-midi j'ai gym et le dimanche je dois bosser, donc c'est vraiment dur, quoi. (...) Le soir [en Allemagne] on par... donc elle me disait un truc en français et puis moi je lui corrigeais les fautes, et puis moi en allemand, etc. Et ben en fait en France, on s'était dit qu'on le ferait, mais on n'a pas le temps, quoi. Même une fois par semaine c'est impossible. » (Gaëlle, F).

La centralité de l'école en France participe ainsi parfois à une dégradation de la relation entre les correspondants. Tout passe après l'école, y compris le correspondant allemand qui a fait tant de sacrifices en Allemagne pour que tout se passe bien pour son correspondant français (et dans l'espoir d'un retour de balancier en France) :

¹ Brougère, G, « Le retour : les jeunes Français reçoivent les Allemands », *op. cit.*

« par exemple, aussi quand... quand on est allé faire une promenade avec la famille, [en France] eh, elle a toujours dit juste avant : “ah non, j’ai... oh, j’ai encore tant de travail, et je dois encore tellement travailler pour l’école”. Elle a toujours décroché juste avant et tout. Ce, eh... et j’étais même pas avec elle, mais avec un de ses parents. Et je pense, chez moi, tout le monde s’est donné du mal pour que tout le monde participe, que je puisse aussi prendre du temps. Chez moi il y avait aussi des problèmes, parce ce que j’ai beaucoup de loisirs en Allemagne, et avec le temps parfois c’était... c’était vraiment très juste. Et j’ai dû me donner vraiment du mal, en plus avec l’école, et lui montrer encore des choses le week-end et tout. Et ici, pff, je lui ai toujours été plus ou moins égal... »¹ (Angela, A).

II. LE RETOUR

1. Retourner dans son système éducatif

La plupart des Français envisagent le retour comme quelque chose qui va être difficile. L’entrée en première, associée aux trois mois de cours manqués (que quelques uns appréhendent comme une perte de six mois de cours !), est angoissante pour certains élèves qui souhaitent une mention : « parce qu’il me faut absolument une mention, il m’en faut absolument une pour faire le métier que je veux faire » (Marie, F). Le retour ne doit être raté sous aucun prétexte. La « réadaptation » à un rythme de travail intensif est ce qui inquiète le plus les adolescents français qui redoutent d’être « choqués » après s’être habitués à leurs « vacances » (Amélie, F). C’est pourquoi quelques Français préparent leur retour depuis leur arrivée en Allemagne en s’entraînant à faire des dissertations ! En effet, plusieurs d’entre eux se sont renseignés sur les retours d’anciens élèves Voltaire qui sont devenus plus lents une fois rentrés. D’autres, sachant ce qui les attend au retour, tentent de profiter au maximum des derniers mois. Quant aux Allemands – à part quelques uns – ils se soucient peu de leur retour.

Effectivement, la réadaptation au système scolaire français peut être source de souffrance : ils ont des difficultés à se plier aux exigences de l’école française après avoir vécu libres en

¹ « zum Beispiel auch beim... bei den Ausfahrten, die wir gemacht hatten mit der Familie, eh, hat sie dann immer kurz vorher gesagt; “ach nee, ich habe... oh, ich habe noch soviel Arbeit, und ich muss noch soviel für die Schule machen”. So immer ganz kurz vorher abgeschaltet und so. Das, eh... und ich war dann nicht mal mit ihr zusammen da, sondern mit einem von ihren Eltern. Und ich meine, bei mir, da haben sich alle Mühe gegeben, dass alle mitkommen, dass ich mir auch ja Zeit nehme. Bei mir gab es auch manchmal Probleme, weil ich habe in Deutschland ziemlich viele Hobbys auch, und hatte es auch manchmal mit der Zeit so... war auch echt knapp. Und ich musste mir da voll Mühe geben, dann noch die Schule, und ihr dann auch noch am Wochenende was zu zeigen oder so. Und hier, pff, ich war ihr einfach immer so egal... »

Allemagne et le retour en France est perçu comme une injustice. Mais ces adolescents, parce que bons élèves, disent s'être « soumis » après un difficile moment de réadaptation : « Là je me suis un peu pliée, mais avant j'avais vraiment du mal parce que je n'avais pas envie de me replier à ces exigences que tout tourne autour de l'école que je trouve vraiment complètement injuste, on devrait pas avoir ça. » (Elisabeth, F). Ces adolescents vivent dans la nostalgie de leur séjour en Allemagne. Ils ont eu besoin d'un temps d'adaptation pour comprendre le fonctionnement du système étranger et des mentalités, mais une fois cette adaptation faite, il leur est difficile de faire le chemin inverse :

« Quand je suis revenue d'Allemagne, et même encore maintenant j'ai beaucoup de mal à me concentrer. (...) J'ai beaucoup de mal à reprendre.

- Encore maintenant ?

- Oui, oui.

- Parce que tu as pris d'autres habitudes de travail ?

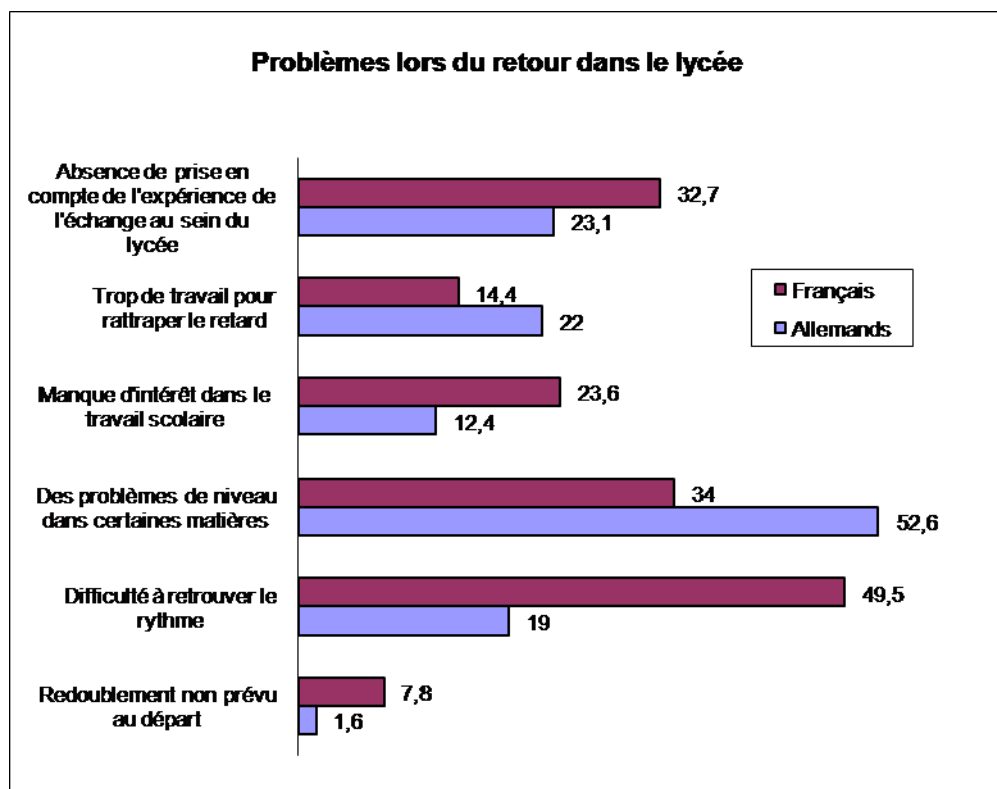
- Oui, enfin...

- De non-travail !

- Oui, c'est plutôt ça ! (rire) Mais c'est vrai que je n'ai pas fait grand-chose là-bas. Mais c'est normal : quand on n'a pas trop de but, on se laisse aller. » (Charlotte, F).

Comme nous le constatons dans le graphique ci-dessous¹, le retour dans le lycée pose vraiment problème pour les adolescents :

¹ Résultats des réponses au questionnaire envoyé aux adolescents une fois de retour dans leur pays.



« Le retour au lycée vous-a-t-il posé problème ? »¹

Certains adolescents considèrent qu'une immersion de six mois en Allemagne est positive pour des élèves acharnés de travail, qui ne se laisseront pas trop influencer par le système scolaire allemand et qui pourront reprendre l'école en France sans trop de dommages :

« Oui, mais bon, en même temps c'était bien cette expérience, mais sur d'autres plans, c'était moins bien.

- Sur quels plans ?

- Par rapport à l'école par exemple. C'est mauvais. Enfin ça dépend de la personnalité, c'est comme toute chose. Si quelqu'un est plutôt bosseur et tout, si quelqu'un a une mentalité qui ne fait que travailler, dans ce cas il ne va pas avoir de problèmes pour reprendre, je pense. Au début, pendant deux ou trois semaines, il va pas avoir de problèmes à l'école en revenant en France, mais après ça va se réinstaller je pense. Mais quelqu'un qui pense un peu plus à s'amuser disons, il va avoir un peu plus de mal (rire). Il va s'abandonner complètement en Allemagne et ça va être plus dur, je pense.

- Comme toi ?

¹ « Hat die Rückkehr schulische Probleme gebracht? Ich musste eine Klasse wiederholen; Schwierigkeiten, den deutschen Rhythmus zu finden; Probleme in einzelnen Unterrichtsfächern; Mangelndes Interesse an der Arbeit in der Schule; Zu viel Arbeit, um das Versäumte aufzuholen; Keine Berücksichtigung meiner Austauschfahrten. »

- Oui, comme moi ! Mais bon, je ne regrette pas pour autant. Dans un sens ça m'embête un peu mais je me dis : "c'est pas grave, quoi !" Au moins j'aurai profité, je n'aurai pas fait que travailler, travailler ! ». (Charlotte, F)

Sarah (F) évoque son retour avec sa correspondante : « elle [ma correspondante] fait : "ah c'est dur" et je fais : "ah oui putain c'est vrai que c'est dur quoi, je m'en rappelais plus mais c'est vrai que c'est dur quoi". Bon bah, voilà quoi. ». L'adaptation aux longues journées de cours ne va pas de soi, de même que retrouver son internat avec la rigidité des horaires, après la liberté dont elle a bénéficié en Allemagne. Certains Français travaillent deux fois plus qu'habituellement car ils rattrapent ce qu'ils devraient avoir vu l'année précédente et commencent leur année de première tout en ayant le « handicap » de la présence de leur correspondant. Pour Laurent (F) aussi le retour est difficile, particulièrement en mathématiques : « ça a été difficile, fallait que je rattrape et tout et en Maths, j'avais un bon niveau, parce que l'année dernière j'avais 16 de moyenne et là au premier trimestre, je me retrouve avec 9,1 donc maintenant, je travaille plus. (...) Et sinon, oui, les cours, comme en Maths, on avance beaucoup plus vite, on avance très vite, il fallait en même temps suivre les cours qu'on faisait actuellement et récupérer celui d'avant et c'était difficile à gérer. ». Laurent (F) aurait préféré suivre de plus près ce qui avait lieu en France durant son immersion car la quantité de travail demandée en première lui semble très conséquente. Antoine (F) explique également dans les détails son expérience du retour. Tout semble difficile et il va jusqu'à envisager la possibilité de changer de lycée, tant il lui est difficile de « revenir dans sa vie antérieure », dans son lycée.

« La reprise a été euh... J'ai pas été tellement heureux de la refaire puisque bon l'Allemagne m'a manqué, j'ai eu du mal à faire ma reprise et surtout que bon, euh... J'ai eu beaucoup de mal surtout au niveau des cours, j'ai eu du mal à reprendre euh... Rater six mois de cours avoir juste les cours par, par correspondance c'est très dur. (...) Durant pendant la première période j'ai vraiment été très, très, très fatigué, et j'ai vraiment eu une baisse de régime très forte, j'étais, euh... énormément fatigué ; le mercredi après-midi, je le passais en général à dormir, ou... C'était vraiment très difficile, et puis euh... et puis forcément on est un peu débordé parce qu'on a tellement l'habitude de voir des amis, de, de bouger qu'en même temps on est obligé de se remettre dans les devoirs. (...) Et moi c'était vraiment très difficile pour me remettre dans cette mentalité de, de compétition, de vouloir toujours y arriver, de faire le maximum de soi, de toujours produire, produire, produire, produire, qu'à force, on est vraiment, on est vraiment... On est... rattrapé par tout ça, et moi personnellement j'ai vraiment été rattrapé par tout ça, et j'ai vraiment eu du mal pour m'y remettre. Et euh... et au niveau du rythme scolaire, j'ai vraiment

eu beaucoup de mal pour m'y remettre. Les devoirs, passer beaucoup de temps sur les devoirs surtout que la première c'est vachement important, j'ai eu beaucoup de mal pour m'y remettre. (...) Mais bon, là ça va un peu mieux, euh... j'ai quand même euh... bon j'ai quand même, j'ai toutes les petites difficultés, et bon euh... je vais peut-être d'ailleurs, j'ai peut-être pris la décision de changer de lycée, parce que ça se passe vraiment plus trop bien, j'ai plus, j'ai un peu puisé entre guillemet ce dont j'avais besoin ici, et j'ai l'impression qu'il me manque quelque chose, que ce soit en maths, que ce soit en éco, il me manque vraiment quelque chose, et j'ai envie d'arriver à autre chose, et les profs ici, j'arrive pas à... avoir ce dont j'ai besoin, et euh... et je vais peut-être changer de lycée et c'est peut-être la décision que je vais prendre pour euh... pour essayer de continuer, donc je sais pas trop, c'est encore en projet, mais je vais peut-être devoir le faire. (...) Mais le pire c'est que je comprends mais j'arrive pas à produire à l'écrit ce que... ce dont... ce que je suis capable de produire à l'oral, et ça m'énerve, et c'est frustrant, et je sens que je suis pas au mieux de mes capacités et que je peux faire beaucoup mieux, donc je préfère, j'ai pas trop envie de faire une terminale ici, en fait... ». (Antoine, F)

Par ailleurs, ce qui rend encore plus délicat le retour dans le pays d'origine, c'est que l'adolescent revient transformé. Il doit se réhabituer à son quotidien et aux relations qui le constituent, mais il n'est plus le même et de nombreuses choses qu'il faisait auparavant ne peuvent plus être faites de la même manière. Cela est particulièrement visible concernant les relations d'amitié, où de nombreuses désillusions ont lieu (mais ces distances dans les amitiés ne sont pas une spécificité du programme Voltaire : Rayou les observe lorsque deux amis vont l'année suivante dans deux filières différentes¹).

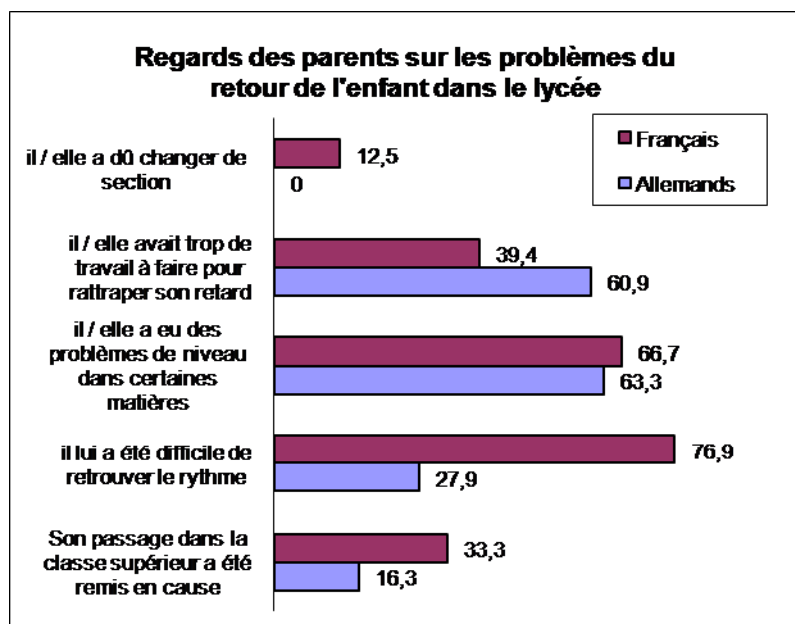
Les Allemands, qui doivent récupérer six mois effectifs de cours, connaissent également des difficultés conséquentes au retour dans leur système scolaire, comme nous pouvons le constater sur les graphiques « Le retour au lycée vous a-t-il posé problème ? » et « Le retour de votre enfant au lycée a-t-il posé problème ? ». Ce qui est surprenant, c'est que les élèves allemands comme leurs parents mentionnent le fait qu'ils ont trop de travail à faire pour rattraper leur retard (de façon significativement supérieure aux élèves français). Les Allemands ne s'attendaient pas à une différence de charge de travail entre la 10^{ème} et la 11^{ème} classe.

Par ailleurs, 26% des parents français répondent par l'affirmative à la question « le retour de votre enfant au lycée a-t-il posé problème ? »² et 30% des parents allemands. Les familles des

¹ Rayou, P., *La cité des lycéens*, op. cit., p. 121.

² « Hat die Rückkehr in die Schule Ihrem Kind Probleme bereitet? »

adolescents confirment donc cette difficulté du retour comme nous le constatons dans le graphique ci-après¹ :



« Le retour de votre enfant au lycée a-t-il posé problème ? Si oui... »²

Quelques rares adolescents, une fois en France, rejettent radicalement la méthode d'apprentissage française. Ces adolescents ont des difficultés à accepter que ces deux systèmes puissent fonctionner sans qu'il y en ait un qui soit plus juste ou véritable. La vérité a été trouvée en Allemagne et la France est dans le faux, il est donc nécessaire de changer le fonctionnement du système éducatif sans plus tarder, même si ceux-ci sont conscients des résistances possibles. Les résultats scolaires de retour en France de ces élèves sont en baisse parce qu'ils ne sont plus capables de fournir la quantité de travail exigée. Ils ont le désir d'apprendre, mais la méthode scolaire ne leur est plus adaptée : ils aimeraient pouvoir apprendre par eux-mêmes et avoir une plus grande autonomie de travail. Ces quelques adolescents donnent l'impression de ne pas porter réellement d'attention à ce qui ne semblait pas parfait en Allemagne : malgré quelques critiques de temps en temps, ces adolescents ont peu approfondi lorsque nous avons tenté de « rebondir ». Ainsi l'étude PISA est considérée comme erronée : en effet, elle est représentative d'une première approche du système allemand, mais n'est pas allée jusqu'à l'analyse d'une méthode d'apprentissage différente et plus positive pour les élèves : « Et puis il y eu le rapport PISA qui disait que les élèves

¹ Résultats des réponses de la cohorte 2003-2004 au questionnaire envoyé aux parents.

² « Hat die Rückkehr in die Schule Ihrem Kind Probleme bereitet? Wenn ja : die Versetzung in die höhere Klasse war infrage gestellt; sie/er hatte Schwierigkeiten, den deutschen Rhythmus wiederzufinden; sie/er musste zu viel arbeiten, um das Versäumte nachzuholen; sie/er hatte in manchen Fächern Schwierigkeiten mit dem Niveau; sie/er musste den Zweig wechseln.»

allemands étaient moins bons ; je ne suis pas sûr que cela soit vrai, moi je ne trouvais pas. Au contraire, je trouve que les élèves allemands, on leur apprend à être plus autonomes, indépendants, à se suffire par soi-même. Parce qu'ici on doit ingurgiter un peu ce que disent les profs. » (Elisabeth, F).

Pour quelques adolescents cependant, le retour n'est pas difficile et se passe simplement : « j'avais raté six mois mais je le ressens pas énormément ». Selon Eveline (F) le retour est « plus simple que ce que je pensais ». Comme Wilfried (A) estime être devenu meilleur en Français et en maths, le retour s'est passé facilement. Certains vivent le retour au système scolaire en France de façon très naturelle, sans que leurs notes ne chutent. Lucie (F) par exemple a de meilleurs résultats car elle se dit « plus motivée », ce qui « se ressent sur le bulletin ». Alors qu'Eveline (F) s'attendait à un retour difficile, c'est en réalité « beaucoup plus simple que ce que j'imaginai ».

2. La question du redoublement

Participer au programme Voltaire lorsqu'on souhaite aller en « S » n'est pas simple, les enseignants de mathématiques étant particulièrement frileux à laisser partir ces élèves : « Mes profs l'année dernière m'ont dit : “Si tu veux faire “S”, ça va te poser plus de problèmes”. Mais j'ai dit : “Non, c'est bon, je vais faire “ES””. Ceux qu'ont fait “S”, ont des problèmes quand même. Ils ont dû rattraper plein de chapitres. » (Alice, F). Aller en « S » n'est pas simple et nécessite pour certains de réels sacrifices. Plusieurs élèves étaient prêts à redoubler pour participer au programme Voltaire, tout en souhaitant faire « S » : « Moi je vais redoubler pour aller en première “S” l'an prochain, donc je suis prête... » (Ariane, F). Le redoublement est une réelle question pour de nombreux élèves pour qui le passage dans l'année supérieure n'est pas garanti. Pour plusieurs Français, la motivation au départ était très forte et ils étaient prêts à risquer l'éventualité d'un redoublement. Plusieurs ont travaillé en Allemagne dans cette crainte.

Lucie (F) estime que ses enseignants français font du chantage avec elle quant à un éventuel redoublement, elle sait qu'ils ne la feront pas redoubler. Il lui faut s'améliorer dans les matières scientifiques et elle a « trouvé une technique » : « j'ai écrit à tous mes professeurs un petit mot puisque dans mon lycée, dans mon lycée en tout cas, les professeurs sont très égocentriques, euh, très démagogues donc je leur ai écrit des petits mots comme quoi je les remerciais pour leur enseignement cette année et tout et je pense, j'ai honte de le dire mais

c'est pas grave, je pense que ça va jouer pour mon passage ». Le passage en première d'Estelle (F) a été toute une négociation avec son lycée qui souhaitait la faire redoubler. Elle a dû demander des lettres de recommandation à ses enseignants allemands mais celles-ci n'avaient pas de crédit auprès de certains enseignants français qui avaient des préjugés négatifs sur le système scolaire allemand. Caroline (F), quant-à elle, a redoublé sa classe de seconde. Elle aurait aimé passer, elle a pourtant rendu tous les devoirs lorsqu'elle était en Allemagne, mais ses notes n'ont pas été prises en considération car, selon elle, les enseignants ont pensé qu'elle avait triché en Allemagne.

Les Français ont constaté que le redoublement était plus dédramatisé en Allemagne qu'il ne l'est en France : « quand quelqu'un redouble [en France], c'est une catastrophe, il pleure et tout. C'est vraiment... c'est encore un stress. » (Anne, F). Une élève, Eveline (F), constate que treize élèves de sa classe en Allemagne redoublent alors qu'il n'y en a « même pas » un ou deux en France. Par contre, la pratique du redoublement est beaucoup moins fréquente en Allemagne : la proportion de redoublants parmi les élèves âgés de 15 ans est la suivante : 15,6% de Français ont redoublé en primaire pour 9,0% d'Allemands, et 26,7% de Français ont redoublé dans le 1^{er} cycle du secondaire pour 14,1% d'Allemands.¹ Antoine (F) considérait le redoublement comme un échec, mais suite à son séjour en Allemagne il a plutôt tendance à le considérer comme une seconde chance et il est d'ailleurs prêt à l'envisager pour lui-même.

3. Modification du rapport au travail

a. Les Allemands ont appris une méthode de travail en France

Des adolescents allemands disent travailler beaucoup plus en France qu'en Allemagne. Certains ont demandé des devoirs supplémentaires à leurs enseignants en France pour récupérer des connaissances qu'ils n'avaient pas acquises jusqu'à présent pour suivre correctement en cours. Des Allemands ont « appris à travailler »² (Markus, A), ont découvert des méthodes de travail en France (comme des techniques de rédaction d'une dissertation ou de concentration par exemple), et ils souhaitent emporter ces méthodes en Allemagne (même si plusieurs adolescents disent prendre conscience de la chance qu'ils ont d'être scolarisés en

¹ OCDE, *Apprendre aujourd'hui, réussir demain – premiers résultats de PISA*, Paris, 2004 p. 280. La première année de primaire, 1,7% d'Allemands redoublent pour 5,6% de Français (en 2000) (Source : *Institut de statistiques de l'UNESCO*, consultable en ligne : www.linternaute.com/actualite/savoir/06/champions-ecole/redoublement.shtml, le 15 02 08).

² « arbeiten gelernt ».

Allemagne, après avoir vu les conditions dans lesquelles vivent leurs pairs français). Par ailleurs, plusieurs se sont surpris à travailler assidûment en France, certains jusque tard dans la nuit, alors qu'ils n'avaient jamais fait cela en Allemagne. Et plusieurs Allemands repartent chez eux avec le désir de travailler de façon plus intensive. Des Allemands ont d'ailleurs déjà prévu leur retour en demandant à leur famille de les laisser travailler tranquillement deux heures par jour. Et Inge (A) a par exemple demandé à ne pas devoir s'occuper de son frère durant ce temps là, elle espère qu'elle arrivera à ne plus tout faire à la dernière minute, ce qu'elle faisait auparavant en Allemagne. Silke (A) est devenue « *fleißiger* » (plus assidue, appliquée, infatigable) et elle constate combien sa correspondante et elle ont changé durant cette expérience ; elle a déjà prévenu ses parents de la transformation. « Et il [mon père] avait vraiment peur que je n'y arrive pas quand je rentrerai. Et je lui ai dit que maintenant c'était vraiment important pour moi. Et maintenant il m'a acheté un bureau et un ordinateur. Et, bon, je pense que je vais y arriver. »¹

Des Allemands ont été surpris par la façon dont, en France, les élèves accumulent des connaissances et par ce qu'ils ont appris durant leur immersion dans l'école française, et ils souhaitent continuer à apprendre leurs cours lorsqu'ils seront en Allemagne. Si Annette (A) souhaite travailler plus qu'elle ne le faisait en Allemagne, c'est parce que « plus tard le métier, avoir un bon métier, c'est vraiment important. Oui, oui. »². C'est-à-dire que certains ont modifié leur rapport au temps et leur rapport au travail au contact des Français. Lisa (A) pense qu'elle va plus travailler en Allemagne parce que :

« quelque part cela m'est apparu encore plus consciemment pour moi, combien c'est important de travailler en fait. Parce que par ailleurs je me suis toujours dit : “ah, la neuvième classe, ça m'est égal en fait. Y'a plus essentiel, je reste pas assis là.” Mais maintenant c'est clair pour moi que c'est en fait plus important. C'est-à-dire, quand j'ai pas compris, je ne le comprendrais pas non plus par la suite, si je n'ai pas compris quelque chose. Et c'est en fait important quelque part, qu'on comprenne pratiquement tout en gros pour pouvoir construire dessus plus tard. »³.

¹ « Und er hatte wirklich Angst, daß ich das nicht schaffe, wenn ich zurück-komme. Und ich hab ihm das gesagt, daß mir das wirklich wichtig geworden ist. Und jetzt hat er einen Schreibtisch gekauft für mich, und einen Computer. Und, also, ich glaube, dass ich das schaffe. »

² « Später dann der Beruf, einen guten Beruf zu haben, ist wirklich wichtig. Ja. Ja. »

³ « mir irgendwie auch noch bewusster eigentlich geworden ist, wie wichtig das ist eigentlich zu arbeiten. Weil, ansonsten habe ich mir immer gesagt: “ach, die neunte Klasse ist eigentlich egal. Hauptsache, ich bleibe nicht sitzen.” Aber jetzt ist mir schon klar geworden, dass es eigentlich wichtiger ist. Also, wenn ich es jetzt nicht verstehe, dann verstehe ich es dann später erst gar nicht, wenn ich irgendwas nicht verstanden habe. Und dass es ja eigentlich schon wichtig ist, daß man immer alles so praktisch ungefähr verstanden hat, um dann später darauf aufbauen zu können. »

Lisa (A) se projette dans l'avenir et elle a davantage conscience des enjeux de l'avenir qui se jouent pour elle dans le présent.

b. Les Français relativisent le travail

Alors qu'en France tout est structuré autour du travail scolaire, les Français ont particulièrement apprécié d'avoir du temps libre en Allemagne, ils ont découvert une toute autre façon de vivre, libérés de l'emprise de l'école : « on voit plus en quoi la vie est intéressante parce que si on voit que par le travail, c'est pas intéressant. Alors que la vie, c'est aussi s'amuser, c'est aussi bouger, c'est aussi faire voilà, c'est aussi faire autre chose. » (Antoine, F). De nombreux Français prennent, en Allemagne, une relative distance avec la centralité de l'école et considèrent qu'il est également important « de profiter de la vie » dans l'instant : « On profite beaucoup plus de la vie, c'est certain. On a le temps de faire beaucoup plus de choses dans la journée. » (Perrine, F). C'est pourquoi, depuis qu'elle est rentrée d'Allemagne, elle s'autorise à « complètement décrocher, par exemple pendant les vacances, de plus savoir quel jour on est, peut-être se lever beaucoup plus tard, je sais pas, peut-être aussi faire quelques bêtises, des choses comme ça. ».

Plusieurs Français, à leur retour en France, participent davantage en cours et particulièrement dans les cours de langue. Maïlis (F) est « plus à l'aise » dans les cours de langue et elle prend le risque de se tromper, l'erreur ayant désormais pour elle un tout autre sens : elle est plus intégrée à la vie quotidienne, qui n'est plus ce qu'il faut éviter à tout prix, comme nous le constatons également avec Perrine (F) : « On n'a plus l'impression d'être tout le temps à savoir : “Est-ce que j'ai bien fait les choses ?” ou quelque chose comme ça. C'est : “J'ai fait la chose. Si elle est mal faite, ben j'assume, c'est, c'est pas grave. Une erreur ça arrive à tout le monde, c'est pas grave.” Alors qu'en France, pff, c'est autre chose. Dès qu'on fait une erreur ça commence à devenir grave, c'est, on en fait tout de suite des montagnes. ».

Ce qu'Alice (F) trouve particulièrement difficile est d'avoir « perdu le goût du travail » en Allemagne, et elle a beaucoup de difficulté à se mettre à nouveau au travail après quelques mois de ce qu'elle dit avoir été « des vacances » :

« Donc c'était un peu des vacances et j'suis rentrée en France et c'était complètement, euh, impossible de me remettre à travailler, hein. J'arrivais pas. De toute façon j'étais, j'étais, j'suis une bonne élève, euh. Enfin, en seconde je travaillais bien, c'est pour ça que, que j'suis partie aussi, on ne laisse pas partir non plus des élèves qu'ont des problèmes, euh, j'suis passée en

première mais j'ai vraiment eu des problèmes à me, j'me sentais surchargée de travail. Donc, c'était dur. Et c'est pour ça qu'on père dit : "tu vois, tu vois, l'année sabbatique qu'on peut prendre après le bac c'est la plus mauvaise solution qu'on peut faire". On perd le goût du travail au bout de six mois ! On travaille pas, on perd le goût du travail. C'est, faut s'habituer. C'est comme après les grandes vacances, c'est dur de reprendre, et après six mois, c'est encore plus dur de reprendre. Et donc euh et donc, j'ai vraiment eu du mal et puis après je me suis tout de suite, euh, remis dans le bain et, et ça a été normal. J'ai dû faire un très bon trimestre là. Un très bon trimestre. Et là c'est le deuxième trimestre donc c'est dur. (...) Après, mes parents sont venus me rechercher. Euh, une semaine, ouais, dix jours avant, avant, euh, la rentrée française et j'ai vraiment pas eu le temps, enfin, j'étais complètement surchargée, complètement débordée de partout, quoi. Fallait que, pff, fallait que je fasse plein de trucs, que je re-range tout, que je réorganise tout, que. Ben, c'est dur quand on rentre de six mois se remettre dans, dans la maison et donc, j'étais débordée. J'suis rentrée en cours, j'avais, j'étais complètement crevée, enfin. Un peu, quoi. Parce que, parce que j'avais déjà repris les cours en Allemagne, j'avais que dix jours pour me préparer. (...) Quand tu travailles pas pendant six mois, on n'a plus envie de rien faire. Et, c'est, et je ne comprends pas les gens qui prennent une année sabbatique après le bac. Ben, j'vous l'ai dit. Ça sert à rien, quoi. Ils se reposent et puis après, ils arrivent plus à travailler. »

III. SYSTEME SCOLAIRE, DECOUVERTE DE SA SOCIALISATION ET SUBJECTIVATION

Cécile (F) trouve qu'on ne donne pas assez de travail aux élèves en Allemagne, mais elle précise d'emblée : « C'est juste, je pense, mon éducation française. Donc pour le travail, c'est peut-être un peu un réflexe français. » (Cécile, F). Pour certains la marque du système scolaire sur soi est irrémédiable, et elle est désirée – parce qu'il ne peut pas en être autrement – même si elle n'est pas agréable : « C'est pas une question de préférence, je pense que c'est... J'aime pas le système français, je vais dire franchement, mais sans ça je pense que je pourrais pas réussir correctement. Je veux dire, c'est un peu dans ma... Je pense que j'ai été éduquée comme ça, et puis peut-être c'est... Je suis comme ça aussi, j'ai besoin de quelque chose qui derrière me pousse tout le temps. » (Cécile, F). Ces élèves ont une bonne conscience de la façon dont ils ont été socialisés.

Français comme Allemands précisent en introduction à la réponse à la question « quel système préfères-tu ? » qu'ils ont grandi dans leur pays et que c'est pour cela que,

spontanément, ils se sentent plus à l'aise dans leur système : « j'ai toujours été dans l'école allemande, c'est pourquoi à vrai dire j'ai toujours trouvé cela très bien comme ça. »¹ (Mahaut, A). Et plusieurs précisent que si, dans un des deux pays, les enseignants se comportaient comme les enseignants de l'autre pays cela ne pourrait pas fonctionner, montrant ainsi que les systèmes scolaires ont une cohérence et qu'il est difficile de modifier un élément isolé de l'ensemble.

Certains adolescents comme Isabelle tentent de conserver en eux la marque du système éducatif français et veillent à ne pas se laisser trop atteindre par les façons de faire du système étranger :

« Ici, je passe pour une grosse bosseuse.

- Pourquoi tu passes pour une grosse bosseuse ?

- Parce que je travaille souvent par rapport à... j'ai toujours ça dans la tête, c'est la France.

- Ah oui ? C'est la France, ça ?

- Oui, forcément.

- Pourquoi ?

- Parce qu'en France, on a toujours des devoirs, on bosse jusqu'au soir et toute la journée jusqu'au soir.

- Même ici, tu l'as toujours en tête.

- Ouais, je l'ai toujours... je l'ai gardé franchement. Et puis je tiens pas à le perdre parce que après, quand je rentrerai en France, donc vaut mieux pas que je le perde.

- Sinon ça serait difficile en France ?

- Ben ouais, disons que je pourrais pas rester sans avoir cette chose là en tête. Je pense, c'est pas possible. » (Isabelle, F).

Les adolescents allemands sont attachés à leur système scolaire et le critiquent relativement peu. Le conflit intérieur entre la nécessité de travailler pour obtenir un métier convenable et le désir d'insouciance et de spontanéité n'apparaît pas chez les adolescents allemands. Les adolescents allemands ont le sentiment de ne pas vivre vraiment ou pleinement au sein du système éducatif français car leur vie est constituée d'autres éléments essentiels : « Quand je vois ce qu'ils font durant toute la journée : école, apprendre, manger et faire ses devoirs. Il ne reste rien. Il n'y a rien d'autre. Je ne trouve pas ça bien. Pour eux c'est normal, ils ne se plaignent pas. Mais pour moi c'est absolument pas normal et c'est pour cela que je le remarque. » (Beate, A, 1^{ère} cohorte). Il est intéressant de relever ici l'intérêt du révélateur interculturel dans la mise en lumière des constructions culturelles et sociales des adolescents.

¹ « ich war ja früher immer in der deutschen Schule, deshalb eigentlich fand ich es so ganz gut. »

Ces adolescents sont également conscients de la façon dont leur système scolaire leur a permis ou non de construire leur subjectivité. Ainsi le système scolaire allemand apprend à chacun à « exprimer son opinion » (Anne, F). Pour Anne l'expérience en Allemagne et la participation à l'oral l'a « aidée pour sa personnalité » et elle a l'impression d'avoir plus « de personnalité propre » car le système scolaire français était selon elle en partie responsable de « cette timidité face à un public ». Anne, comme de très nombreux Français, pense qu'en France elle aura « plus de facilités à parler » et de facilités dans ses relations. Les Allemands constatent aussi, dans la rencontre avec le système scolaire français, que leur système leur a permis de développer leur pensée, et leur a appris à parler.

RETOUR SUR LA NOTION D'EXPERIENCE SCOLAIRE

L'immersion dans le système scolaire étranger est un processus qui fait évoluer les adolescents dans leur rapport à leur système scolaire. Ce processus les altère : lorsqu'ils reviennent dans leur système scolaire, la plupart d'entre eux ne sont plus vraiment les mêmes que lorsqu'ils sont partis, ce qui n'est pas sans influence sur leur expérience scolaire, leur rapport au travail, ainsi que la conscience qu'ils ont d'eux-mêmes et de leur socialisation (nous développerons cet aspect de l'expérience dans le chapitre suivant).

Après cette plongée au sein des données empiriques, nous pouvons effectuer un retour sur les concepts évoqués dans notre première partie afin de présenter les résultats théoriques suite à cette analyse de l'expérience scolaire des Français et des Allemands. Nous allons commencer par un retour sur la notion d'expérience scolaire.

QUATRIEME PARTIE

Expérience comparée et
comparaison des systèmes scolaires

Chapitre 10

Réfléchir l'expérience scolaire

L'analyse que nous venons de faire des données montre d'une part combien les différences entre les expériences scolaires française et allemande sont nombreuses et de taille et d'autre part combien la revue de la littérature sur l'expérience scolaire effectuée lors du chapitre 2 n'est valable que pour l'expérience scolaire française (rares sont les travaux auxquels nous avons fait référence qui soient valables pour l'analyse de l'expérience scolaire allemande). De nombreuses caractéristiques de l'expérience scolaire française apparaissent être culturelles¹ : le rapport au travail scolaire, la solitude de l'élève dans le travail scolaire, le type d'implication de l'élève à l'école, la centralité de l'école dans la vie quotidienne, le rapport au savoir et la logique d'accumulation des savoirs, la difficulté pour l'élève d'élaborer une pensée autonome en classe, la projection permanente dans l'avenir, l'ambivalence dans la relation à l'enseignant, etc.

¹ De même que la dimension culturelle a été mise en évidence dans les métiers de la petite enfance (Brougère, G., « Culture et métiers de la petite enfance », in G. Brougère, S. Rayna, *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire*, op. cit. ; Brougère, G., *Jouets et compagnie*, Paris, Stock, 2003, p. 293), les pratiques des enseignants du secondaire comportent elles aussi de très fortes caractéristiques culturelles.

Ce chapitre consiste en un retour réflexif sur la notion d'expérience scolaire à partir de la réflexivité des adolescents et du chercheur. Les adolescents découvrent, à l'occasion de leur séjour dans l'autre pays, la dimension culturelle de leur expérience scolaire que l'analyse des données a permis de mettre en évidence. La méthodologie de comparaison des expériences employée permet de revenir à la notion d'expérience scolaire en proposant quelques éléments de théorisation nouveaux, prenant davantage en considération sa dimension culturelle.

I. INTEGRATION, STRATEGIE ET SUBJECTIVATION

1. Travail de l'acteur et rapport de forces entre les logiques de l'action

La complexité permanente et les ambivalences régulières que nous avons constatées et relevées dans la conduite de la vie quotidienne des adolescents au sein de l'école attestent du travail de l'acteur et des relations de tension entre les logiques de l'action (les ambivalences en étant un révélateur) et de la pertinence de la notion d'expérience. Les positionnements des adolescents français par rapport au système scolaire sont divergents, c'est pourquoi nous constatons combien l'action n'est ni programmée, ni pure stratégie, ni complètement autonome.¹

Il existe un rapport de forces chez les adolescents entre les logiques de l'action : ils doivent travailler à l'école (en classe) mais aussi pour l'école (à la maison), c'est ce qu'ils ont appris depuis leur enfance (logique d'intégration) ; mais ils doivent aussi montrer à l'enseignant qu'ils travaillent, même s'ils n'ont pas travaillé (logique de stratégie). Parallèlement, ils ont le désir d'être avec leurs pairs dans une dynamique d'insouciance, indépendamment de toute pression sociale et de toute attente de l'environnement sur eux, ou ils ont le désir de faire des activités extrascolaires en vue d'une réalisation personnelle (logique de subjectivation).

En revanche, nous ne constatons pas ces ambivalences chez les adolescents allemands qui ne vivent pas – ou beaucoup moins – ces relations de tension entre les différentes logiques de l'action. Nous n'excluons pas que cette plus faible ambivalence des Allemands soit liée à la production des données de cette recherche, dans la mesure où nous parlons et comprenons moins bien l'allemand d'une part, et où nous n'avons pas de connaissance expérientielle du

¹ Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, op. cit. ; Dubet, F., Martuccelli, D., *A l'école ! Sociologie de l'expérience scolaire*, op. cit.

système scolaire allemand d'autre part. L'addition de ces deux paramètres laisse supposer que nous avons entendu l'expérience scolaire des Allemands avec moins de finesse que nous avons entendu et analysé celle des Français. En revanche, il est indéniable que les Allemands ont été beaucoup moins bousculés, questionnés, interpellés et remis en question par leur expérience d'immersion que ne l'ont été les Français. Celle-ci les a plutôt confortés dans leurs modes de fonctionnement, dans la façon dont ils conduisent leurs actions ainsi que dans une certaine justification de leur système scolaire.

Il semble bien y avoir une différence non négligeable dans l'expérience sociale des adolescents français et allemands. De Singly, par exemple, dont nous avons précisé au chapitre 4 qu'il n'avait pas perçu de différences nationales majeures dans les expériences sociales des Français et des Allemands, précise dans les deux dernières pages des *Adonaissants* : « En Allemagne, il est possible de prouver que l'on vaut quelque chose, même si son diplôme n'est pas signé par une filière d'excellence. L'à-venir reste ouvert, plus ouvert qu'en France. »¹ et, en note de bas de page : « Les jeunes allemands ont également une plus grande liberté de circuler dans la ville, en empruntant les transports en commun. Là aussi la valorisation de l'autonomie est nettement plus élevée en Allemagne qu'en France (Malpas, Lambert, 1993) et s'inscrit dans un degré plus grand de liberté laissée aux adonaissants. »².

Ces constatations amènent les questions suivantes : chacune des trois logiques de l'action a-t-elle la même importance dans l'expérience scolaire en France et en Allemagne ? Les relations de tension entre les logiques de l'action sont-elles de forces équivalentes ? En effet, Dubet, dans son analyse, laisse sous-entendre que ces rapports de forces sont équivalents. La comparaison franco-allemande, si elle semble ne pas remettre fondamentalement en question la structure de la notion d'expérience avec les logiques d'intégration, de stratégie et de subjectivation, met en évidence que ces trois logiques de l'action n'ont pas la même place dans l'expérience sociale des Allemands et que les tensions entre ces logiques sont très peu présentes. Les relations de tension entre les logiques de l'action sont différentes chez les Français et chez les Allemands dans la conduite de leur vie quotidienne. Les acteurs ne se posent pas les mêmes questions dans l'action, ce qu'ils ont intégré du social est différent, les représentations à partir desquelles ils agissent ne sont pas les mêmes et les logiques stratégiques leur permettant de parvenir à leurs fins divergent.

¹ Singly de, F., *Les Adonaissants*, op. cit., p. 363-364.

² *Ibid.*, p. 363.

En d'autres termes, le travail sur eux-mêmes que les Allemands ont à faire dans l'action est moins intense. Les Allemands agissent différemment des Français, ils bénéficient d'une liberté d'action plus conséquente. L'immersion des Allemands en France et des Français en Allemagne met en évidence, en Allemagne, la prédominance de la logique de subjectivation sur la logique d'intégration, dans leur expérience sociale comme leur expérience scolaire. A de très nombreuses reprises, les Français ont décrit les Allemands comme plus vrais, plus libres ou plus autonomes dans la conduite des actions de leur vie quotidienne – ces adjectifs étant des révélateurs de la subjectivité¹. En France, en revanche, les logiques d'intégration et de stratégies prédominent sur la logique de subjectivation.

Nous constatons que les concepts d'expérience sociale et d'expérience scolaire ont été conceptualisés à partir d'un matériau issu de Français. Ces derniers ont des difficultés à s'extraire de la logique d'intégration ; agir dans une réelle logique de subjectivation, dépassant les logiques d'intégration et de stratégie est difficile pour les adolescents français. Ceux-ci ont plutôt tendance vivre dans le prolongement accepté et volontaire des logiques d'intégration. Il ne va pas de soi de se comporter en référence à une représentation culturelle du sujet en France. Cela semble plus simple en Allemagne où l'expérience scolaire allemande comporte une dimension plus « naturelle », induisant moins de contradictions pour les individus. En Allemagne, l'enfant est plus un partenaire dans la vie sociale, il est moins soumis qu'en France.

Les Français agissent davantage en fonction de ce qu'ils ont intériorisé du social² : le système scolaire en France continue d'avoir une forte emprise sur l'action des individus. Les Allemands agissent moins en fonction du social intériorisé mais plus en fonction d'une représentation du sujet. C'est ici que nous constatons que le poids historique et idéologique du concept de *Bildung* a façonné les individus allemands. L'Allemagne a été marquée, dès la Réforme avec Luther et son opposition à l'Eglise et la logique intégrative dominante, par cette représentation d'un sujet libre.³ En France, ce n'est que 250 ans plus tard que les individus se sont collectivement opposés au régime en place, en prenant en main leur destin avec la Révolution Française.

Comme nous le précisons dans le premier chapitre, la modernité peut être définie comme l'entrée des représentations du sujet dans la vie sociale, dont la première étape a été la

¹ Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, op. cit. ; Dubet, F., Martuccelli, D., *A l'école ! Sociologie de l'expérience scolaire*, op. cit.

² Dubet, F., *Le déclin de l'institution*, op. cit., pp. 25-40 ;

³ Dumont, L., *L'idéologie allemande*, op., cit. p 70.

Réforme en Allemagne, durant laquelle l'individu est situé face à la parole divine. Les acteurs eux-mêmes peuvent se définir comme des sujets « non par un décret de leur liberté, mais parce que la vie sociale propose des représentations du sujet. Cela signifie qu'ils se définissent aussi par leur créativité, leur autonomie, leur liberté, par tout ce qui, paradoxalement, se présente comme non social. »¹. La comparaison franco-allemande montre effectivement combien les Allemands se définissent de cette manière et combien les Français aussi définissent les Allemands comme cela. La subjectivation se construit dans le rapport à une représentation du sujet, et cette représentation du sujet est socialement construite (en rapport avec l'histoire d'une société).

La *Bildung*, la place et l'importance de cette « idée-valeur » dans la vie des Allemands au cours de l'histoire, a façonné un individu qui agit en fonction de cet idéal. Le système éducatif allemand invite donc les élèves à l'autonomie, à la pensée autonome et à agir en fonction de cet idéal de formation de soi (l'élève choisit son livre scolaire, est libre de travailler la thématique de son choix, etc.). Le référentiel des Allemands dans l'action étant davantage soi-même qu'une institution et les diplômes qu'elle délivre.

Dubet montre dans son analyse que l'authenticité, qui est une caractéristique de la subjectivité, est essentielle pour les adolescents au sein du système scolaire français.² Nous constatons en revanche que l'authenticité est nettement plus présente en Allemagne et que le rapport à la vérité en France tolère une marge de manœuvre (comme l'illustre Mierczuk à propos de la triche à l'université où les étudiants ne s'avouent pas à eux-mêmes qu'ils ont des attitudes de fraude³). Il est possible de négocier avec la vérité, caractéristique moins présente chez les Allemands pour qui l'authenticité de l'expérience est une valeur fondamentale.

2. Socialisation et scolarisation

La scolarisation structure plusieurs dimensions chez l'individu comme le rapport au temps, à la vie, aux valeurs (ce qui est important et ce qui ne l'est pas, ce qui est bien ou mal), à la vérité, au savoir. La scolarisation structure la vie quotidienne des adolescents (ce qu'il faut qu'ils fassent et ne fassent pas), elle apparaît comme déterminante dans la socialisation des

¹ Dubet, F., Martuccelli, D., *Dans quelle société vivons-nous ?*, op. cit., p. 60. Nous avons repris cette citation du premier chapitre.

² Dubet, F., *Les lycéens*, op. cit.

³ Mierczuk, M., *Réussir à tout prix, la triche à la Fac*, op. cit.

adolescents, sachant qu'il est très difficile d'isoler la socialisation scolaire de la socialisation familiale, imbriquées ensemble au sein d'un même modèle culturel.¹

Les trois fonctions de socialisation, de sélection et d'éducation, assurées par l'institution scolaire², apparaissent dans cette recherche. Dans le premier chapitre, nous avons souligné le faible pouvoir intégrateur de l'école comme l'existence d'autres lieux de transmission culturelle. Par contre, la comparaison franco-allemande met en lumière le pouvoir intégrateur de l'école et son aptitude à distribuer des savoirs. Pour Dubet, « Si l'on accorde au mot "institution" le sens relativement étroit que nous avons choisi, celui d'une forte capacité d'intégration fonctionnelle autour de valeurs centrales, l'école n'est plus une institution. »³. Même s'il est possible que l'école n'ait plus actuellement le poids qu'elle avait auparavant dans la distribution de valeurs transformées en normes, et si nous pouvons dire avec Dubet que l'ensemble du modèle institutionnel décline, que l'école a moins pour fonction « d'institutionnaliser des valeurs »⁴, la comparaison des systèmes éducatifs français et allemands montre la force socialisatrice de la scolarisation en France et l'intériorisation très forte de valeurs éducatives. Nous ne pouvons donc pas affirmer que l'école ne fonctionne plus comme une institution.

Ces adolescents se sont construits à l'intérieur de l'école et aucun d'entre eux ne semble s'être construit contre ou en dehors de l'école. C'est-à-dire que leur scolarisation, espace de socialisation privilégié⁵, a été essentiel dans leur socialisation. Nous constatons l'importance de la socialisation scolaire dans la mise en place des processus identitaires chez les adolescents⁶, ainsi qu'une intériorisation très forte du système culturel : « L'école en France, comme partout, est une "vaste machine à fabriquer des Français". »⁷

L'ambivalence de l'attitude des français vis-à-vis des systèmes scolaires met en évidence de façon relativement prégnante que la construction identitaire s'effectue dans un système scolaire particulier. Nous constatons ainsi le très grand poids de la scolarisation, l'ensemble de la vie des adolescents se trouvant ainsi structuré de façon différente en France et en Allemagne. L'ambivalence est une caractéristique essentielle de l'expérience scolaire des

¹ Sumiko Hirata, H., « Socialisation familiale, éducation scolaire et formation en entreprise », *Revue internationale d'éducation Sèvres*, n°1, *Approches comparatives en éducation*, 1994, p. 54.

² Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, *op. cit.*

³ *Ibid.*, p. 170.

⁴ *Ibid.*, p. 172.

⁵ Gayet, D., *Ecole et socialisation, Le profil social des écoliers de 8 à 12 ans*, Paris, L'Harmattan, 1998. Il s'agit d'une étude quantitative qui met en évidence les facteurs influents dans la socialisation.

⁶ Lahire, B., *Portraits sociologiques*, *op. cit.*

⁷ Groux, D., Porcher, L. *Les échanges éducatifs*, *op. cit.*, p. 123.

Français qui met en évidence l'opposition entre les deux types d'individuation scolaire fabriqués par l'école : l'individu scolaire et l'individu extrascolaire.¹ Deux attitudes contradictoires comprises l'une dans l'autre : il existe chez ces adolescents deux individus, un « sérieux » et un « plus léger ». Le séjour en Allemagne fait apparaître ce dernier dont l'adolescent ignorait la présence auparavant et qui rêve de s'amuser plutôt que de préparer l'avenir. L'individu extrascolaire se révèle progressivement par l'intermédiaire de différents rôles sociaux adoptés par les adolescents lorsqu'ils sont à l'école en Allemagne et en France, et lorsqu'ils sont dans leur famille et dans leur famille d'accueil.

Ces adolescents, dont une des principales caractéristiques est la réflexivité sur leur expérience scolaire, ont généralement conscience de la façon dont ils sont socialisés à travers leur scolarisation.

II. REFLEXIVITE SUR L'EXPERIENCE

La réflexivité – qui résulte pour Kaufmann d'un fractionnement de la mémoire sociale infraconsciente² – est une caractéristique de la modernité³, elle est induite par cette « expérience de vivre au milieu d'un monde chaque fois plus étranger »⁴ où « les individus sont traversés par le sentiment d'être placés dans un univers en constant changement. »⁵ La modernité, dans la pensée de Giddens, « contraint les agents à transformer leur soi au travers d'un projet réflexif, et par la production d'un récit de soi »⁶, la réflexivité fait partie intégrante du rapport à soi⁷ et l'identité personnelle se trouve « dans la capacité à entretenir un récit continu sur soi-même ».⁸ La réflexivité, qui ne consiste ni en la maîtrise de l'action ni en une somme de connaissances facilitant l'action, est « cette pratique, socialement induite et tendant à se généraliser, qui nous met systématiquement en position de commenter nos actions, des bavardages télévisuels aux conversations intimes, des séances thérapeutiques aux exercices

¹ Dubet, F., *Les lycéens*, *op. cit.*

² Kaufmann, J.-C., *Ego, pour une sociologie de l'individu*, *op. cit.*, pp. 208-211.

³ Beck, U., *La société du risque*, *op. cit.*

⁴ Martuccelli, D., « La sociologie aux temps de l'individu », *?Interrogations ?*, *Revue pluridisciplinaire en science de l'homme et de la société*, n°5, *L'individualité, objet problématique des sciences humaines et sociales*, 2007, p. 76, consultable en ligne : www.revue-interrogations.org.

⁵ *Ibid.*, p. 76.

⁶ Martuccelli, D., *Sociologies de la modernité*, Paris, Gallimard, 1999, pp.529-530.

⁷ Martuccelli, D., *Forgé par l'épreuve*, Paris, Armand Colin, 2006, p. 348.

⁸ Martuccelli, D., *Sociologies de la modernité*, *op. cit.*, p.530.

scolaires. »¹. La réflexivité est une pratique qui est à la fois culturelle (due à la modernité) et à « visée externe »², c'est-à-dire dont le but est « d'accompagner ou d'infléchir notre action »³.

La réflexivité est une caractéristique de la modernité elle-même : « Confrontée aux conséquences de la politique d'industrialisation, la société industrielle devient "réflexive", ce qui veut dire qu'elle devient un thème et un problème pour elle-même »⁴. C'est parce que la société est à risques qu'elle devient réflexive ; c'est parce qu'elle est pour elle-même une menace qu'elle se prend pour objet d'analyse.⁵ Si la réflexivité est une caractéristique de la modernité, c'est parce que les individus sont de plus en plus réflexifs, c'est-à-dire « se libèrent non seulement des contraintes culturelles imposées par la religion, la tradition, la moralité conventionnelle et la croyance inconditionnelle en la validité de la science, mais aussi des contraintes structurelles telles que la classe, le statut, la nation, le genre et la famille nucléaire. Dans la mesure où les formes de vie traditionnelles perdent leur force contraignante, les individus peuvent, en principe, réfléchir librement sur la vie qu'ils veulent mener, et la façonner comme ils l'entendent. L'identité personnelle devient une opération réflexive. Ce qui était autrefois hérité de la tradition et considéré comme "naturel" exige maintenant une décision consciente de la part de l'individu. (...) Confrontés à la pluralité des mondes vécus et des styles de vie, les individus doivent choisir, produire, bricoler, façonner et mettre en scène leur propre biographie. »⁶

La mobilité, qui marque la subjectivité moderne⁷, apparaît comme un puissant stimulateur de la réflexivité. L'action est de plus en plus contrôlée de façon réflexive par les acteurs, sans non plus être uniquement volontariste⁸ mais le « projet de la modernité vise à produire des individus autonomes et maîtres de leur vie, des individus souverains. »⁹

¹ Martuccelli, D., *La consistance du social*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2005, p. 105.

² Martuccelli, D., *Forgé par l'épreuve*, *op. cit.*, p. 347.

³ *Ibid.*, p. 347.

⁴ Vandenberghe, F., « Introduction à la sociologie (cosmo)politique du risque d'Ulrich Beck », *Revue du Mauss*, n°17, 2001, p. 30.

⁵ Beck, U., « D'une théorie critique de la société vers la théorie d'une autocritique sociale », *Déviance et société*, vol. 18, n° 3, 1994.

⁶ Vandenberghe, F., « Introduction à la sociologie (cosmo)politique du risque d'Ulrich Beck », *Ibid.*, p. 32.

⁷ Appadurai, A., *Après le colonialisme*, Paris, Payot, 2001, p. 27.

⁸ Giddens, A. *La constitution de la société*, Paris, PUF, 2005.

⁹ Dubet, F. « Les épreuves et les enjeux de la culture scolaire », *op. cit.*, p. 328.

1. La réflexivité à l'œuvre chez les adolescents

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 5, c'est la réflexivité des adolescents qui nous permet d'avoir une fenêtre ouverte sur leur expérience scolaire. Leur réflexivité, parce qu'elle est à la fois outil et objet, nécessite que nous nous attardions sur son émergence. Comment la réflexivité est-elle à l'œuvre chez les adolescents ? Comment, comme nous l'avons supposé dans le chapitre 5, les adolescents sont-ils en partie capables de maîtriser leur rapport au monde de façon consciente ?

a. « J'étais dans le moule »

Comment la réflexivité apparaît-elle chez les individus ? Comment la développent-ils ? Nous allons tenter de répondre à ces questions à partir d'une analyse comparée des discours de deux adolescents.¹

« - J'étais... **j'étais dans le moule, je suis rentré dans le moule, on rentre tous dans le moule ! Et à partir du moment justement où il y a des élèves qui veulent sortir de ce moule, ils sont cassés, ils sont... ils sont marginalisés.** Donc euh... Quand on est dans le moule, c'est pas...

- Donc du coup t'en voulais pas énormément à l'école en France avant ?

- Non, j'en voulais pas énormément, parce que je pense que **j'étais pas assez grand et j'étais pas assez mature dans ma tête** pour essayer de comprendre. Et euh... et **j'entendais trop, j'étais trop mes parents me disaient ça, l'école me disait ça.** C'était... **J'voyais que par eux,** parce que pour moi c'était un peu comme... **c'était comme des modèles, et on n'essayait pas de réfléchir par soi-même,** et je trouve que un élève qu'a 17 ans, une personne qui a 17 ans **doit quand même un peu essayer de réfléchir par soi-même** et de se poser des questions, et de **savoir si vraiment la société dans laquelle il vit le satisfait ou pas.** Si ça le satisfait, tant mieux. Si ça le satisfait pas, bah, il sait qu'il y a un problème.²

Antoine (F) prend conscience de l'influence sous laquelle il est, ainsi que de ses conditionnements et enfermements. Comme si à un moment donné, un événement lui avait permis de porter un regard nouveau sur ses fonctionnements. Il prend conscience que quelque chose lui manque, lui fait défaut ; c'est par la négative que la réflexivité apparaît. Un événement extérieur, auquel il attribue de la signification, survient dans son expérience et met

¹ Ces deux entretiens ont été réalisés avec des Français après leur immersion en Allemagne. Nous allons tout d'abord analyser le discours d'Antoine (F), puis celui d'Anne (F). Nous avons mis en gras quelques éléments qui nous sont apparus particulièrement significatifs.

² Les différentes citations utilisées dans les paragraphes suivants consistent en un même extrait d'entretien.

en évidence qu'il était, avant, en partie dans l'illusion. Une succession d'expressions montre la prise de conscience de son illusion : « j'entendais trop », « j'voyais que par eux », « c'était comme des modèles », puis « on n'essayait pas de réfléchir par soi-même »¹. Antoine découvre la façon dont il était influencé par d'autres, il découvre la façon dont il a été socialisé, origine de l'apparition de la réflexivité. Il réalise qu'il ne se positionnait pas par rapport à l'influence de la société sur lui. Une fois cette socialisation découverte, il reconfigure son expérience. Antoine met également l'accent sur la difficulté de sortir de ses conditionnements et influences.²

b. « *J'ai vraiment pris conscience qu'on était... qu'on était fou.* »

- Et alors, t'as pris conscience de choses en Allemagne par rapport au système français ?
- **J'ai vraiment pris conscience** qu'on était... **qu'on était fou**. Qu'on était, **qu'on était fou** (rire de l'interlocuteur), **qu'on était fou** et qu'on était...
- (en riant) Oh là là, c'est horrible comme prise de conscience, ça...
- 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 ! (...)**
- Tu dis "pour moi, il y a une certaine folie"...
- Oh, pour moi, **il y a une folie**. Il y a une folie dans le sens... **c'est cette cadence...** cette cadence, **c'est une cadence folle** dans laquelle **on est baigné**, on **rentre dedans** et pour moi c'est une cadence, c'est **un cycle infernal**. Et à partir du moment où un élève, **une personne va essayer de sortir de ce cycle, et voilà ! Il va être marginalisé.** (...)

Antoine, presque malgré lui, de par le nouveau regard porté sur son expérience et sur celle des Français, a reconfiguré le sens de ses pratiques. L'expérience qui était la sienne ne fait absolument plus sens pour lui.³ Dans la prise de conscience de ses conditionnements, il y a pour Antoine quelque chose d'irréversible (qui n'apparaît pas comme cela chez tous les adolescents).

Antoine utilise plusieurs métaphores intéressantes pour parler de sa socialisation, il parle d'un « moule » pour mettre en évidence à la fois l'idée d'enfermement dans laquelle il était, mais surtout la dimension de production, de reproduction (un moule est ce qui permet de faire

¹ Tout laisse à croire que le pronom « on » est utilisé ici pour parler de lui, montrant ainsi qu'il n'avait pas ce retour réflexif sur ses actions qu'il a désormais acquis.

² En disant : « des élèves qui veulent sortir de ce moule, ils sont cassés », c'est de lui qu'il parle comme nous le donnons à penser des éléments de l'ensemble de l'entretien, notamment le retour très difficile en France et le désir de changer d'établissement en raison d'une souffrance.

³ Ce qui apparaît comme fou est précisément ce qui n'a pas de sens.

plusieurs fois le même objet), il découvre par là qu'il est comme les autres, qu'il a *été fait* de la même manière, il ne s'est pas construit comme il le souhaitait, il a vécu sous la même influence que ses pairs français, marqués comme lui par le système scolaire. Antoine utilise le terme « baigné » qui insiste sur l'environnement dans lequel il est et qui le marque ; un peu plus loin dans son discours, Antoine dira aussi avoir été « encadré » (il était à la fois enfermé dans une expérience et en même temps il ne pouvait pas vivre son expérience en dehors d'un cadre¹) et que ses pairs sont « conditionnés » (découvrant ainsi la détermination des individus). Ensuite Antoine parle de « cycle », de « cycle infernal », d'une « cadence » mettant l'accent sur la rapidité dans laquelle il est, mais surtout sur la façon dont il est emporté dans un flux duquel il est extrêmement difficile de sortir, de se libérer. Le risque de la sortie de ce cycle est conséquent puisqu'il revient à la marginalisation.

- Et toi, c'est d'avoir été en Allemagne qui t'a permis de prendre conscience de tout ça...
- En partie, ouais. En partie l'Allemagne m'a permis justement de **me rendre compte** que j'étais... que j'étais en même temps fou, que, je vais vous dire **avant tous les soirs je faisais que ça. Que des devoirs, j'étais encadré là-dedans.** J'étais... j'étais... j'étais dans ce cycle-là ! **Et maintenant je me rends compte que je suis plus du tout comme ça.** Et **je suis plus dans ce cycle là**, ou je fais tout le temps, tout le temps que ça. **J'essaye de faire d'autres choses**, justement, parce que je me rends compte que ça m'a pas... j'ai pas tellement gagné. Je suis pas plus heureux, **j'étais pas plus heureux !** Donc je...

Nous constatons ce même passage d'un état à un autre, cette reconfiguration de sens. Antoine « se rend compte » qu'il a été fou lui aussi en travaillant tous les soirs : à présent cela ne fait plus sens pour lui. Maintenant « je ne suis plus du tout comme ça » : l'émergence de sa réflexivité a permis une reconfiguration de son expérience. Antoine a expérimenté un bonheur dans d'autres cadres de l'expérience que ceux dont il avait l'habitude. Il a fait l'expérience d'une autre expérience qui s'est avérée pertinente : « justement, parce que je me rends compte que ça m'a pas... j'ai pas tellement gagné ».

¹ A plusieurs reprises, dans le discours d'Antoine nous constatons qu'il découvre le cadre culturel de son expérience.

c. Emergence de la réflexivité

Antoine ne semble pas construire sa réflexivité, celle-ci apparaît, à un moment donné ; c'est le contexte qui permet à sa réflexivité d'émerger. Mais cette réflexivité émerge par un travail de l'individu et la reconnaissance de ses illusions. Sont présentes deux dimensions, une passive et une active : l'individu se laisse détourner de ses illusions. Dans le discours d'Antoine nous avons l'impression que ce passage se fait de façon rapide, mais peut-être y a-t-il eu un long processus d'émergence de sa réflexivité avant que celle-ci ne prenne forme.

- Et maintenant t'en veux au système français...

- J'en veux parce que **je me rends compte**, je suis pas seul, **je suis pas le seul à penser ça**, et je me rends compte que derrière, il y a encore plein de jeunes qui vont arriver. Plein de jeunes qui vont arriver qui vont connaître ce système-là. **Et qui vont pas réussir justement, et qui vont pas pouvoir se faire leur propre idée**, parce qu'ils sont conditionnés dès le départ et parce qu'ils ont pas la possibilité justement de voir autre chose. Justement, **l'Allemagne, d'aller en Angleterre, d'aller en Allemagne, d'aller aux Etats-Unis, d'aller en Espagne ça nous permet de prendre conscience que notre système c'est pas le mieux**, et un peu de nous faire, de nous, de nous... de nous faire croire que faut être chauvin, et tout ça... et de voir, il y a d'autres choses ailleurs, qu'on n'est pas tout seul. Y a pas que... **y a pas que les Français dans la vie !** Et on n'est que 62 millions, alors qu'on est je sais pas combien de milliards ! On est 6 milliards de... de... de... on est je sais pas combien de milliards ! On n'est pas... il y a pas que la France ! Et euh... Pour moi, il y a pas que la France qui compte. **Il faut voir un petit peu au-delà... Faut peut-être aussi aller voir au-delà de la barrière, au-delà de sa culture**, parce qu'il y a d'autres choses à voir. **Et l'Allemagne ça permet de voir ça justement. Quand on en parle justement avec ceux qu'ont pas de programme Voltaire, qui savent pas ce que c'est de partir dans un pays étranger, ils comprennent pas.**

C'est bien le fait de voir autre chose, de réaliser qu'il était possible de fonctionner différemment, qui lui a « ouvert les yeux » sur son propre fonctionnement et sur le système dans lequel il vit. L'événement déclencheur de sa réflexivité est la confrontation à un fonctionnement radicalement différent faisant davantage sens que ce qu'il connaissait. Antoine a pris conscience de sa « culture », qui était une barrière l'empêchant de voir. Pour lui il n'est pas possible que cette dimension réflexive découverte en Allemagne n'émerge chez un individu qui n'a pas vu quelque chose d'autre, la confrontation à une altérité étant pour lui une composante essentielle d'émergence de la réflexivité. Mais la réflexivité d'Antoine, et sa subjectivation, créent un décalage avec ses pairs, puis une solitude. Il souhaite d'ailleurs quitter son lycée dans lequel il souffre depuis son retour.

- T'en as parlé, toi avec des amis qui ont pas très bien compris ?
- Non, ils comprennent pas.
- C'est à dire ? T'as parlé de, comme ça là de ce dont on parle, du système, de... Et eux, qu'est-ce qu'ils en pensent, qu'est-ce qu'ils voient ?
- Certains voient que c'est pas normal, et que c'est pas le meilleur système, mais **essaient pas d'apporter des solutions** et de se rendre compte, et justement, d'avoir la possibilité d'aller voir ailleurs et d'essayer de se faire leur propre idée. **Ils essaient pas de trouver des solutions**, et moi, je trouve ça quand même assez grave parce que notre vie de toute façon elle est comme ça parce que, un peu, c'est nous qui la faisons, c'est... la vie qu'on a maintenant c'est peut-être sur... 50 ans, elle est comme ça, et on l'a faite comme ça. **Et puis après c'est à nous de décider de casser tout ça.** »

d. « Le système éducatif français fait partie intégrante de ma vie (...) je peux pas le renier »

Après avoir vu chez Antoine la façon dont la réflexivité émerge, nous pouvons la comparer avec la façon dont celle-ci apparaît chez Anne (F).

- « - Et toi, quel système tu préfères ?
- Ben, maintenant, **comme j'ai déjà été formée avec ce système, le système français, je crois que j'aurais du mal à m'habituer au système allemand.** C'est-à-dire tout de suite passer à l'oral, je crois que je serais un peu perdue, devoir tout le temps donner mon avis euh... Ça me gênerait un peu. Donc pour moi, **là pour la fin de mes études, enfin je préfère quand même continuer des études de type français.** Mais euh, bon **pour l'avenir, pour les petits enfants qui n'ont pas encore fait des choses comme, enfin qui n'ont pas encore eu de système, enfin qui ne sont pas encore entrés au collège par exemple, ce serait peut-être bien qu'il y ait, enfin qu'on privilégie plus l'oral.** Enfin, pas plus que l'écrit, mais disons plus que maintenant. Qu'on le mette plus en valeur.
- Et pourtant toi tu préfères quand même le français ?
- Ouais. **C'est parce que j'en viens. Je suis un produit du système français !**
- Dis donc, ça veut dire quoi, ça : "Je suis un produit du système français" ?
- Ben... J'ai été élevée par... J'ai grandi là-dedans, j'ai... Ouais, **toute ma vie, elle est...** (silence) **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 euh, 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,** donc euh, je peux pas. C'est comme n'importe... Et même il y a des choses qu'on n'aime pas, elles font partie de notre vie et...

Enfin, concrètement... enfin si on raisonne, **on les aime pas, mais comme elles font partie de notre vie on finit par les aimer bien.** C'est... c'est comme ça.

Anne a, comme Antoine, une conscience aigüe de son rapport au système scolaire et de sa socialisation. Elle a des expressions très signifiantes comme « je suis un produit » qui met également l'accent sur la production de l'individu. Elle situe sa vie comme faisant « partie intégrante du système », c'est du système éducatif qu'elle a tout appris.

- Tu dis : “Je peux pas le renier, c'est pas possible”.

- Non, euh... ben, c'est... je sais pas à quoi on peut comparer... C'est, je peux pas renier... Je vais parler plus fort. (Toux) **Je peux pas renier un bout de mon existence !** C'est normal, c'est... **Quand on est normal on peut pas !** Je pense oui. Parce que si quelqu'un... J'essaie de trouver un exemple concret... **Par exemple mon père voilà ; mes parents sont divorcés, donc c'est, et euh... même si mon père il a fait des choses que je trouve absolument impossibles et pour le moins horribles, je peux pas le renier non plus, c'est mon père, il fait partie de ma vie.** Donc voilà. Enfin c'est, c'est un peu dans cet ordre d'idées là. C'est, je sais pas, je sais pas comment l'expliquer, c'est... **C'est comme ça, parce que je suis dedans,** encore pour un petit bout de temps et... de toute façon, si **j'y suis encore pour un moment, vaut mieux que je l'aime. Comme j'ai pas trop le choix.** (...)

- Puis tu disais aussi à un moment donné : “je peux pas le renier, le système français”.

- Ben c'est, 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 ! (...)** **Je préfère celui où j'ai toujours été. Ce qui est assez logique.** » (Anne).

Le système éducatif est comme une matrice d'où elle vient et dont elle ne peut pas se « détacher », elle en a besoin, elle en est dépendante et il est pour elle impossible de nier son origine comme elle l'illustre avec l'exemple de son père. Ce qui est ici particulièrement intéressant est que l'exemple qui lui vient à l'esprit est « horrible ». On pourrait supposer qu'une libération de son rapport au système scolaire français pourrait lui être bénéfique, mais c'est précisément impossible, c'est pourquoi « on finit par les aimer bien ». Pour Anne, il est impossible de se détacher d'éléments qu'elle a intégrés par la socialisation, comme du système qui l'a façonnée.

Anne est réflexive, elle a conscience de la dimension existentielle qui se joue pour elle dans son rapport au système scolaire (« Je peux pas renier un bout de mon existence ! »), et couper avec le système scolaire n'est pas envisageable. Pour Anne, changer de système scolaire est impossible tant elle a été produite, formée, comme elle le dit elle-même, par le système scolaire français. Même s'il comporte pour elle des dimensions désagréables, un changement

est irréalisable. En revanche, pour des personnes qui n'auraient pas encore été formées par un système, pour des « petits enfants », alors il est possible que le système scolaire allemand soit meilleur.

Pour Antoine, il est important que quelqu'un de 17 ans soit capable de savoir « si vraiment la société dans laquelle il vit le satisfait ou pas », c'est-à-dire qu'il soit à même de se positionner par rapport à la société et à la façon dont celle-ci l'a construit, pour ensuite reconfigurer, renégocier des éléments de socialisation. La réflexivité d'Antoine est opérante. Il a appris à voir, à comprendre, les éléments de socialisation chez lui. Et il dit s'en être libéré : « Et maintenant je me rends compte que je suis plus du tout comme ça ». Tous les individus chez qui la réflexivité émerge ne se positionnent pas de la sorte. Chez Antoine l'émergence de la réflexivité lui fait prendre de la distance par rapport à sa vie, son quotidien, le système scolaire. Il essaie alors de changer de cadre. Il a vécu une expérience de libération, qui ne s'effectue pas sans souffrance, il a réalisé une réelle expérience critique.

Chez Anne, l'émergence de la réflexivité lui fait accepter le cadre, et demeurer dans le cadre. Anne est « dedans », et elle y est encore, même après s'en être rendue compte, sans imaginer qu'il puisse en être autrement, contrairement à Antoine qui n'y est plus : « j'étais encadré là-dedans. J'étais... j'étais... j'étais dans ce cycle-là ! Et maintenant je me rends compte que je suis plus du tout comme ça. ». Elle comprend la façon dont elle s'est construite, elle réalise le rapport qu'elle a avec le système scolaire français et sait qu'elle ne peut pas changer. L'émergence de la réflexivité chez Anne lui fait opter pour un choix fataliste. C'est comme ça, il n'est pas possible que les choses soient différentes, contrairement à Antoine : « Certains voient que c'est pas normal, et que c'est pas le meilleur système, mais essaient pas d'apporter des solutions ».

La réflexivité dans ces deux exemples est illustrée par la conscience des acteurs de leur socialisation et de la façon dont ils ont été socialisés. Cette conscience de leur socialisation peut leur permettre de construire leur subjectivité. L'émergence de la subjectivité n'apparaît pas ici comme un défaut de la socialisation, c'est le positionnement de l'individu dans une situation précise de confrontation à une altérité et d'expérimentation d'une autre expérience sociale qui permet un retour réflexif de l'acteur sur lui-même. Libre à lui, ensuite de se libérer ou non de sa socialisation. Anne se résigne devant la puissance socialisatrice de la scolarisation, tandis qu'il y a chez Antoine un désir de lutter contre les forces qui l'anéantissent. Émerge en lui quelque chose de l'ordre du sujet tourainien que nous avons

mentionné dans le premier chapitre, « rebelle, partagé entre colère et espoir »¹, qui réalise à la fois qu'il est culturellement et socialement construit, que ses actions sont socialement déterminées et qui fait en même temps l'expérience de sa propre liberté « en repoussant certaines pressions qui ne peuvent pas résister complètement à [son] rejet »².

2. Réflexivité et expérience interculturelle

L'expérience scolaire analysée dans ce travail est révélée par la spécificité de l'expérience des adolescents participant au programme Voltaire, dont les principales caractéristiques sont les suivantes : une expérience scolaire dans un système éducatif qui n'est pas le leur, une expérience interculturelle solitaire, l'expérience d'être mineur à l'étranger dans une famille d'accueil durant six mois (ce qui suppose de quitter sa famille durant six mois), et l'expérience d'être avec une personne inconnue d'une autre nationalité durant un an.

L'expérience des adolescents français est ambivalente. La complexité de la situation interculturelle réside dans la confrontation de l'individu à des étrangers qui agissent selon d'autres logiques que celles dont il a l'habitude. L'adolescent est confronté à une double difficulté dans la compréhension des logiques d'action de l'expérience scolaire à l'étranger, ainsi que dans l'attribution de sens à son expérience : il doit découvrir et comprendre des logiques d'action différentes de celles auxquelles il était habitué, mais également ne pas se laisser « envahir » par les relations de tension entre les différentes logiques d'action. L'expérience interculturelle est intrinsèquement ambivalente et les adolescents doivent créer du sens au cœur de multiples tensions.

Plus l'incertitude est grande, plus l'expérience sociale est critique, plus l'individu est contraint de se questionner sur son environnement, sur ses actions, plus il développe un dialogue avec lui-même sur ce qu'il fait et plus il s'explique ce qu'il fait quand il le fait.³ Or l'expérience interculturelle est précisément caractérisée par ce haut degré d'incertitude car l'environnement dans lequel se situe l'individu n'est pas celui au sein duquel il a été socialisé. Cet environnement le perturbe sans sembler poser question aux autres individus. De plus, l'activité réflexive particulièrement intense à l'étranger est renforcée par le dialogue avec le correspondant et les étrangers rencontrés. Vivre dans une autre culture, un autre pays n'est pas évident (d'autant plus lorsqu'il s'agit d'une immersion « de longue durée » rendant difficile la

¹ Touraine, A., *Un nouveau paradigme pour comprendre le monde d'aujourd'hui*, op. cit., p. 166.

² Touraine, A., *Un nouveau paradigme pour comprendre le monde d'aujourd'hui*, op. cit., p. 144-145.

³ Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, op. cit.

négligence des différences) et l'expérience sociale est éclatée, tiraillée entre la façon dont l'individu vivait chez lui et la façon dont les autres vivent ici et à laquelle celui-ci doit s'adapter en vue d'être intégré. Cette distance à soi réflexive est à la fois socialement construite (elle fait partie de la socialisation) et en même temps fortement stimulée par la situation particulière qu'est la situation interculturelle au sein de laquelle « se donne à voir » la construction sociale de l'individu.

Lorsque l'individu a un sentiment d'étrangeté par rapport au « système », il constate qu'il n'y a pas recouvrement entre l'expérience sociale et l'action sociale.¹ La situation interculturelle permet cette non-identification totale au rôle et à la culture. Avec le programme Voltaire, la distance géographique stimule la distance critique des adolescents à leur expérience, et ces derniers deviennent plus autonomes et construisent leur subjectivité.² La difficulté de l'expérience du programme Voltaire ainsi que ses limites (comme le faible accompagnement de l'adolescent) sont aussi ce qui permet à l'adolescent de se constituer comme sujet.

3. Réflexivité et expérience d'une autre expérience

Nous constatons deux dimensions distinctes dans l'expérience d'immersion de ces adolescents : 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. Ces deux dimensions de l'immersion sont de puissants stimulateurs de la réflexivité. La seconde caractéristique est particulièrement intéressante puisque les adolescents ne parlent pas de l'expérience scolaire des adolescents étrangers, mais de l'expérience scolaire étrangère qu'ils ont eux-mêmes éprouvée, qu'ils ont dû faire leur. Cela permet à ces adolescents d'analyser leur expérience sociale et leur expérience scolaire avec plus de finesse encore que la confrontation à une altérité radicale induite par l'expérience interculturelle. Comme nous le constatons chez Anne et Antoine, les adolescents ont à la fois, par l'expérience interculturelle, « vu » la marque de la société sur eux (la façon dont ils ont été socialisés), mais ils ont aussi « expérimenté » ce que pouvait être une autre expérience scolaire, et la façon dont il était possible d'être « marqué » différemment par la société (d'être socialisé différemment). Cela permet de

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*, p. 255.

comprendre « du dedans » l'expérience de l'autre, stimulant ainsi leur réflexivité. Ces adolescents ont fait l'expérience d'une autre expérience.

En entrant dans l'univers de l'autre, ces adolescents découvrent leur univers. Mais ces adolescents ne font pas l'expérience de l'autre comme l'autre fait son expérience, car ils la font en référence à leur propre expérience. Ils ne peuvent faire l'expérience de l'autre sans comparer avec leur propre expérience, même si certains mettent parfois entre parenthèses leur propre expérience pour « plonger » dans l'expérience étrangère.

Les adolescents sont amenés à faire un travail de construction de leur expérience à l'étranger, c'est pourquoi ils reviennent « transformés » dans leur propre système scolaire : ils construisent leur expérience et ne la vivent plus seulement comme un rôle. La confrontation à une autre expérience scolaire affecte l'expérience scolaire nationale (dont le sens est parfois reconstruit). Faire l'expérience d'une autre expérience apparaît ici déterminant dans la réalisation d'apprentissages comme nous l'avons souligné avec Dewey dans notre premier chapitre.

Lorsqu'un Français arrive en Allemagne ou un Allemand en France, il doit produire du sens dans ses actions. Les actions à l'étranger renvoient pour les individus à des négociations de sens, ils doivent « produire du sens »¹, c'est-à-dire « décrypter l'expérience, la rendre cohérente »², l'interpréter. L'individu, qui a des « habitudes » dans l'attribution de sens aux événements et dans ses actions qui lui permettent de « filtre[r] tant la perception que la compréhension »³, doit reconstruire des « perspectives de sens », des « ensembles systématisés d'habitudes d'anticipation, [qui] agissent comme codes perceptuels et conceptuels pour organiser, limiter et dénaturer tant nos manières de penser, de croire et de ressentir que notre apprentissage, dans son contenu, son style, ses justifications et ses opportunités. »⁴. Rien ne va de soi pour l'adolescent qui réalise l'expérience d'une nouvelle expérience. La rencontre avec le système éducatif étranger et la confrontation aux « valeurs éducatives » étrangères induit chez certains une « atteinte à leur unité de sens »⁵. Les élèves, dans le système scolaire étranger, valorisent ou dévalorisent le savoir, l'acte d'apprendre, et les situations d'apprentissage en fonction du sens qu'ils construisent au savoir et aux

¹ Mezirow, J., *Penser son expérience*, Lyon, Chronique Sociale, 2001, p. 53.

² *Ibid.*, p. 53.

³ *Ibid.*, p. 54.

⁴ *Ibid.*, p. 54.

⁵ Camilleri, C., « Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie », in C. Camilleri, *Stratégies identitaires*, Paris, PUF, 1990, p. 92.

apprentissages.¹ Nous constatons que des adolescents sortent avec succès de cette négociation de sens, tandis que d'autres échouent dans cette négociation / renégociation (car de retour dans son pays l'adolescent doit à nouveau négocier du sens dans toutes les actions de sa vie quotidienne, ce qui explique que le retour soit, au début, difficile).

La réflexivité observée chez ces adolescents ayant fait une expérience interculturelle et l'expérience d'une autre expérience n'a rien de cette « réflexivité creuse »² ou « réflexe » constatée par Martuccelli chez certaines des personnes interrogées dans sa recherche. Avec Antoine, nous constatons que la réflexivité des adolescents ayant participé au programme Voltaire ne consiste pas en un simple « bavardage éclairé sur soi »³, mais bien en un retour réflexif sur leurs actions comme sur celles des étrangers dont ils ont fait l'expérience.

III. UN NOUVEAU REGARD SUR SON EXPERIENCE SCOLAIRE

1. Prise de conscience de sa socialisation

Faire l'expérience d'une autre expérience permet de développer une distance à soi et une distance à son expérience. Le séjour en Allemagne permet à ces adolescents de prendre conscience de ce qui est implicite, ils découvrent l'action de la société sur eux. Le programme Voltaire rend explicites des éléments de fabrication sociale pour les adolescents, ils ont conscience du travail de la société sur eux. La réflexivité des adolescents leur permet de prendre conscience des éléments culturellement construits de leur expérience et l'expérience interculturelle permet à l'adolescent de transformer sa relation à son expérience scolaire.

Les adolescents réalisent la construction culturelle de leurs comportements et attitudes comme de leur subjectivité :

« comme j'ai déjà été formée avec ce système, le système français, je crois que j'aurais du mal à m'habituer au système allemand. » (Anne, F) ;

« [Ils ne] vont pas pouvoir se faire leur propre idée, parce qu'ils sont conditionnés dès le départ et parce qu'ils ont pas la possibilité justement de voir autre chose. » (Antoine, F).

¹ Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J.-Y. *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, op. cit.

² Martuccelli, D., *Forgé par l'épreuve*, op. cit., p. 349.

³ *Ibid.*, p. 349.

Cette expérience à l'étranger leur permet de faire connaissance avec la « culture » dans laquelle ils ont toujours vécu, mais dont ils n'avaient jamais – ou rarement – pris conscience. Certains confient ne pas avoir imaginé que de telles divergences entre les systèmes éducatifs français et allemand pouvaient être possibles. La confrontation radicale avec une altérité leur permet de découvrir les conditionnements dont ils sont l'objet. Nous pouvons considérer l'expérience interculturelle de certains de ces adolescents comme une expérience éducative au sens fort du terme¹. Cette expérience interculturelle permet à des adolescents de rompre avec des allants de soi et de vivre une réelle « expérience critique » en triomphant – en partie – des illusions. Ce séjour fait apparaître l'implicite et permet ainsi à l'adolescent de se construire comme sujet. Il découvre à la fois qu'il a les mêmes goûts que ses pairs, qu'il pense comme un Français, que ses façons de vivre, ses attitudes, son vécu intérieur sont français (et réciproquement pour les Allemands). Il fait la découverte que ce qu'il pensait comme étant son plus intime est – pour une part – culturellement construit, en faisant par ailleurs l'expérience de sa liberté créatrice en posant des choix allant à l'encontre des pressions culturelles et sociales s'exerçant sur lui.

2. Acceptation de la détermination

Le séjour scolarisé de longue durée à l'étranger apparaît comme un révélateur de la socialisation des individus, ainsi que des croyances intériorisées sur lesquelles repose leur expérience sociale avec lesquelles la plupart ne parviennent pas à rompre totalement car ils en ont « besoin pour vivre ». La découverte d'un autre système scolaire, rejoint directement des éléments de leur socialisation et c'est pourquoi leur discours est si prolifique : ils sont directement concernés par le système scolaire qui a eu une forte influence sur eux.

Les adolescents français portent un autre regard sur leur système, ils en découvrent la pénibilité, la dureté : il n'est pas obligatoire de travailler autant, ni dans l'effort, ni dans la souffrance. En revanche, ces adolescents ne peuvent pas se détacher de leur système éducatif (et des normes et valeurs qu'il véhicule), car c'est en son sein qu'ils ont été socialisés et ont construit leur subjectivité. Ainsi ils se retrouvent dans l'obligation de légitimer la méthode et le rythme de travail français : en France le travail est effectué de façon plus efficace, en France on travaille plus et on apprend « vraiment ». Mais lorsque nous leur posons la question du niveau de connaissance, nombre d'entre eux estiment que les Allemands ont atteint le

¹ Abdallah-Preteille, M. *Vers une pédagogie interculturelle*, op. cit.

même degré. Ainsi en France on travaille plus, et c'est pour cela que ce système est meilleur (c'est pour cela qu'ils le préfèrent), même si on « sait » autant en Allemagne. A part quelques rares adolescents, dont Antoine, ils ne remettent pas fondamentalement en question la pertinence de la méthode de travail du système éducatif français. Ils le critiquent quant à la distance dans les relations pédagogiques, à la « froideur » du système, etc. Les critiques sont affectives, relatives au « vécu » de l'adolescent, mais la pertinence, l'efficacité de la méthode et du rythme de travail sont souvent préservées. Ceci en raison de la très forte implication de ces élèves dans le travail scolaire. La croyance « il est indispensable de travailler sans cesse et dans l'effort pour apprendre et pour réussir plus tard, donc pour être heureux » serait remise en question si l'efficacité du système éducatif français était mise à mal. Il semble que ce ne soit pas si simple pour cette population.¹

Les adolescents participant au programme Voltaire ont à la fois parfaitement assimilé les modèles culturels² et intégré les logiques de leur système dont ils ne peuvent se défaire (comme « il faut travailler pour être heureux » par exemple). Mais en même temps, nous observons des attitudes de réelle ouverture à l'altérité, à des logiques venues d'ailleurs et induisant pour eux une reconfiguration de certaines de leurs pratiques. La découverte de la « marque de la société » sur soi induit souvent une attitude complexe chez l'adolescent. Le paradoxe, « donnée structurelle de toute analyse dialectique, fondée sur les contradictions »³, ne peut qu'être au cœur de l'analyse de l'expérience scolaire de ces adolescents et « chaque fois que [nous dépeignons] le noir, commence à poindre le blanc »⁴.

Dans un même mouvement, les adolescents découvrent que certaines de leurs caractéristiques leur viennent d'ailleurs et qu'elles font partie intégrante de leur « personnalité », qu'ils ne peuvent finalement pas véritablement s'en défaire. C'est ce que vit la très grande majorité des adolescents, même si certains peuvent s'habituer, pour une durée déterminée, à un autre système. Ils peuvent même aimer cet autre système, mais il leur serait très difficile d'en changer – en tout cas avant le baccalauréat ou l'*Abitur* qui marque ici une étape, voire un certain « aboutissement » dans leur parcours. Un changement définitif de système induirait des conflits psychiques conséquents pour ces adolescents : les Français culpabiliseraient de ne

¹ F. Dubet, dans *Les lycéens*, fait remarquer qu'en France le système scolaire fait l'objet de contestations mais il constate qu'elles portent sur des dimensions superficielles ou organisationnelles ; les contestations remettant fondamentalement en cause le système éducatif sont minoritaires.

² Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, op. cit.

³ Kaufmann, J.-C., *Ego, pour une sociologie de l'individu*, op. cit., p. 97.

⁴ *Ibid.*, p. 97.

pas travailler intensément et pour les Allemands, travailler « à la française » serait un non-sens.

Les adolescents prennent de la distance avec leur socialisation mais, en même temps, une fois rentrés chez eux, il leur est difficile de maintenir cette distance et leur expérience n'est pas fondamentalement remise en cause (sauf chez certains adolescents). Ils constatent qu'ils ne pourront jamais se séparer de leur « culture » d'origine et acceptent en partie le travail de la société en eux. Faire l'expérience d'une autre expérience permet à ces adolescents de découvrir leur détermination, qu'ils finissent par accepter. Les adolescents voient les limites du système et cela les conduit à accepter les limites de ce système. Nous constatons globalement chez les Français, après un passage douloureux, voire très douloureux, une réadaptation à l'expérience scolaire en France.

3. Subjectivation et aliénation

Dubet présente plusieurs figures de l'expérience lycéenne. La première consiste en la *paideia*, dans le prolongement de la socialisation par la subjectivation. La deuxième figure est celle de l'aliénation lycéenne ; dans la troisième figure les lycéens se construisent comme sujets à l'extérieur de l'école ; dans la quatrième figure enfin, ils se construisent comme sujets contre l'école. Les lycéens que nous avons rencontrés correspondent à cette première figure de l'expérience lycéenne. Nous constatons que ces lycéens prennent une réelle distance avec les savoirs scolaires français et avec les méthodes d'apprentissage en France. Ceci est le propre de ce type de lycéens, qui construisent leur subjectivité au sein de leurs études, et sont à même, au nom des savoirs, de se détacher des savoirs scolaires.¹ Dubet constate par exemple que « chez ces élèves, les critiques de l'organisation scolaire sont précises. Ils peuvent discuter les demandes excessives de travail, accuser la mauvaise organisation des rythmes scolaires, ils peuvent se plaindre des programmes trop chargés... et jamais finis. Ils peuvent engager des discussions précises sur les exercices scolaires et les modalités d'évaluation, ou encore parler avec les professeurs invités de la place de la maîtrise technique dans les devoirs scolaires, et de l'expression des idées personnelles. »² Les lycéens participant au programme Voltaire sont des individus dont la subjectivation prolonge la socialisation. C'est-à-dire que

¹ Dubet, F., Martuccelli, D., *A l'école ! Sociologie de l'expérience scolaire*, op. cit., p. 267.

² *Ibid.*, p. 267.

les élèves parviennent à maîtriser les catégories scolaires responsables de leur socialisation et à construire leur subjectivité au sein de ces catégories.¹

Par contre, la situation interculturelle et l'expérience d'une autre expérience viennent mettre au jour une toute autre réalité : tandis qu'ils estimaient se construire comme sujets, ils découvrent combien ils sont aliénés par le système scolaire. Bien que la première figure ne se confonde pas avec la deuxième car les modalités d'aliénation sont radicalement différentes, il n'en demeure pas moins qu'une forme conséquente d'aliénation est présente chez les « vrais lycéens » qui construisent leur subjectivité au sein du système scolaire. Bien qu'ils parviennent à construire une subjectivité au sein de l'école, ils sont aliénés par les catégories scolaires et leur désir de réussite à laquelle tout leur temps et toute leur énergie sont consacrés (parfois sans réellement savoir pourquoi). Nous constatons qu'après une immersion de six mois en Allemagne, même les élèves « “destinés” à la réussite scolaire »² peuvent avoir l'impression que la vraie vie est ailleurs qu'à l'école, contrairement à l'analyse de Dubet, pour qui les « vrais lycéens » vivent une continuité entre la vie scolaire et non scolaire.³

En France, l'école n'offre pas véritablement aux adolescents la possibilité de se construire comme sujets. Elle n'autorise pas l'élève à la critique envers ses enseignants et le fonctionnement institutionnel. En revanche, paradoxalement, c'est l'école qui offre à certains la possibilité de partir en Allemagne, départ permettant, de par la distance critique qu'il instaure avec le système français, une remise en question de celui-ci. Ainsi « L'éducation soumet, mais elle libère aussi. Même si la première fonction l'emporte sur la seconde, le fait que cette dernière existe constitue un germe de changement. »⁴ L'expérience à l'étranger est pour certains une expérience de libération mettant en lumière la dimension de soumission dans laquelle ils étaient.

Certains adolescents participant au programme Voltaire parviennent à gérer le passage d'un environnement culturel à un autre, durant lequel ils construisent leur subjectivité, ils parviennent à « transformer une série de situations et d'incidents vécus en une histoire et un projet personnels. »⁵. En revanche, pour d'autres, l'immersion à l'étranger induit une perte de repères radicale dont ils ne sortiront pas indemnes, certains interrompent l'échange dans une grande souffrance et une impossibilité de construire leur subjectivité (pour l'instant, rien

¹ *Ibid.*, p. 265.

² Dubet, F., « Les épreuves et les enjeux de la culture scolaire », *op. cit.*, p. 329.

³ *Ibid.*, p. 329.

⁴ Lê Thanh Khôi, *L'éducation comparée*, *op. cit.*, p. 127.

⁵ Touraine, A., *Un nouveau paradigme pour comprendre le monde d'aujourd'hui*, *op. cit.*, p. 279.

n'empêche de penser qu'ils seront à même d'en dégager du sens dans quelques années¹). Certains adolescents rencontrent des difficultés conséquentes sans qu'ils ne se laissent vaincre par elles. Dans la résistance et le combat de certains adolescents face à des situations très difficiles à l'étranger (au sein de la famille d'accueil, avec le correspondant, etc.) nous observons une affirmation de soi en tant que sujet. Ces adolescents construisent leur subjectivité et tentent de « choisir leur vie », indépendamment de la suprématie de l'institution éducative, même au cœur d'obstacles et de résistances et prennent conscience de quelques-uns de leurs assujettissements², la liberté de l'acteur n'étant « pas inversement proportionnelle au poids des déterminations. Il s'agit de deux processus qui s'entrecroisent sans cesse et très finement. »³

Certains s'opposent à l'école dans une prise en main de leur propre vie (et non une rébellion adolescente). Dans leur critique du système éducatif et de leur aliénation, quelques uns de ces élèves s'affirment comme sujets, l'auto-affirmation du sujet étant « l'acte dans lequel il prend possession de ses possessions, l'acte d'appropriation de son destin. »⁴ Les principes et les normes établies ne sont pas celles auxquelles ils aspirent au nom d'une représentation du sujet : un individu doit ne pas être enfermé et aliéné par l'école, il doit pouvoir être libre de ses choix et doit pouvoir vivre en dehors de l'école, sans cette dépendance quotidienne à l'école.

DE LA REFLEXIVITE A LA METHODOLOGIE DE LA COMPARAISON « *IN VIVO* »

Sans remettre fondamentalement en question l'architecture théorique et conceptuelle des travaux de Dubet, cette recherche permet d'en constater les limites. Ce travail propose quelques questionnements comme la mise en évidence de l'importance de la logique de l'intégration dans l'expérience scolaire des Français en comparaison avec la prépondérance de la logique de subjectivation dans l'expérience scolaire des Allemands d'une part, et la spécificité de l'aliénation par l'école des « vrais lycéens » d'autre part.

Par ailleurs, nous avons mis en évidence la façon dont la réflexivité apparaît chez les individus au cours d'une immersion de longue durée. Cette réflexivité est précisément

¹ La recherche sur les effets à long terme du programme Voltaire menée dans le cadre de l'OFAJ par Gilles Brougère et Lucette Colin (du laboratoire EXPERICE, Paris 13, Paris8) donne des résultats allant dans ce sens.

² Morin, E., *L'identité humaine. La méthode 5, L'humanité de l'humanité*, Paris, Seuil, 2001, p. 70.

³ Kaufmann, J.-C., *L'invention de soi*, Paris, Armand Colin, 2004, p. 49.

⁴ Morin, E., *L'identité humaine. La méthode 5, L'humanité de l'humanité*, *op. cit.*, p. 264.

l'élément indispensable à la comparaison qu'effectuent les adolescents entre les expériences scolaires française et allemande, matériau à partir duquel nous avons construit l'ensemble de ce travail. Elle est l'élément déterminant d'une éducation comparée originale : une éducation comparée « *in vivo* » dont nous allons développer la méthodologie dans le chapitre suivant.

Chapitre 11

Une autre façon de faire de l'éducation comparée

« Nous sommes devant un besoin urgent de procéder à une révolution méthodologique des approches comparées. »¹

UN TRAVAIL D'EDUCATION COMPAREE

En investissant les échanges comme un révélateur des expériences sociales, et en laissant les acteurs ayant fait l'expérience d'une autre expérience comparer eux-mêmes les expériences sociales, nous proposons une nouvelle façon de faire de l'éducation comparée. Ce travail, qui consiste en une « ethnographie de la comparaison » et non pas une « comparaison des ethnographies » est en définitive un travail d'éducation comparée. Nous proposons une méthodologie permettant de faire de l'éducation comparée « *in vivo* » qui sera vraisemblablement amenée à se développer en raison de la mondialisation, avec le

¹ Novoa, A., « Le comparatisme en éducation : mode de gouvernance ou enquête historique ? », in P. Laderrière, F. Vaniscotte, (sous la dir.), *L'éducation comparée : un outil pour l'Europe*, Paris, L'Harmattan, 2003, pp. 57-82, p. 79.

développement des échanges et des immersions de longue durée (expatriations, séjours humanitaires ou touristiques).

Quelques éléments sur l'éducation comparée

Une des premières formes d'utilisation de la comparaison a été les récits de voyage avec des analyses des formes de gouvernement (Platon et Aristote se questionnaient déjà sur les formes de gouvernement les plus adaptées en comparant plusieurs organisations). Les récits de voyage « obligent à se confronter à des réalités différentes, bousculent et questionnent le regard habituellement ethnocentré »¹, ils mettent en exergue un « déplacement du regard »².

La comparaison a fait son apparition dans les sciences à la fin du XVIII^{ème} siècle. Avec l'apparition de la mentalité comparative, il s'agit d'un esprit nouveau dans les sciences humaines³ qui apparaîtra comme méthode au sein de quelques disciplines au cours du XIX^{ème} siècle.⁴ C'est Marc Antoine Jullien qui introduit le comparatisme dans l'éducation⁵, il est le premier à parler d'éducation comparée en France et publie en 1817 son *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée, et séries de questions sur l'éducation*. En Allemagne, la comparaison était déjà utilisée dans les sciences comme en anatomie avec J. W. von Goethe ou W. von Humboldt. Jullien souhaite, à partir de ces travaux, et par une méthodologie quantitative, renouveler la science de l'éducation : « Les recherches sur l'anatomie comparée ont fait avancer la science de l'anatomie. De même, les recherches sur l'éducation comparée doivent fournir des moyens nouveaux pour perfectionner la science de l'éducation. »⁶ Il avait déjà perçu que les échanges permettent de « s'emprunter les uns aux autres » ce qu'il y a de bon dans les différentes cultures et institutions rencontrées. Les personnes participant à des échanges acquièrent pour Jullien « une certaine souplesse intellectuelle et le sens du relativisme intellectuel. »⁷.

¹ Vigour, C., *La comparaison dans les sciences sociales*, op. cit., p. 24.

² *Ibid.*, p. 24.

³ Jucquois, G., *Le comparatisme, t. 1 : généalogie d'une méthode*, Louvain la Neuve, Peeters, Bibliothèque des cahiers de linguistique de Louvain 47, série Comparatisme 1, 1993, p. 121.

⁴ Jucquois, G., *Le comparatisme, t. 2 : émergence d'une méthode*, Louvain la Neuve, Peeters, Bibliothèque des cahiers de linguistique de Louvain 69, série Comparatisme 4, 1993, p. 11.

⁵ Schriewer, J., « L'éducation comparée : mise en perspective historique d'un champ de recherche », *Revue Française de Pédagogie*, n°121, 1997, pp. 9-27.

⁶ Jullien, M.-A., *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée, et séries de questions sur l'éducation*, Paris, 1817, p. 13.

⁷ Groux, D., Porcher, L., *L'éducation comparée*, op. cit., 91.

L'intérêt de l'éducation comparée réside en l'interpellation des discours nationaux sur l'éducation quant à leurs allants de soi dont elle permet de se libérer ; l'éducation comparée est plurielle et ses finalités peuvent être politiques¹. Groux et Porcher définissent l'éducation comparée, complémentaire et proche de l'éducation interculturelle, comme « une spécialité qui permet, en relation avec des champs disciplinaires variés, d'approcher des réalités éducatives internationales ou nationales, de les étudier par le biais de la comparaison, dans leur contexte global, à des fins cognitives mais aussi pragmatiques, pour tenter de comprendre les problèmes rencontrés mais aussi d'améliorer l'existant. »².

Les recherches en éducation comparée ont une dimension pragmatique, ses finalités sont d'analyser l'éducation dans divers pays, en vue d'un changement social et d'un recul de l'ethnocentrisme.³ Pour ces auteurs, comme pour Perez et Ferrer, l'éducation comparée n'est pas uniquement destinée aux chercheurs mais également aux décideurs et aux citoyens se questionnant sur leur système éducatif.⁴ Nous constatons par ailleurs combien en Allemagne plus qu'en France, les citoyens sont intéressés et interpellés par l'éducation comparée, comme cela a été le cas avec la publication des résultats de l'étude PISA. L'éducation comparée montre également « la multiplicité des manières dont l'éducation formelle et l'éducation informelle interagissent dans les sociétés qu'elles servent »⁵.

Pour Lê Thank Khôi, l'éducation comparée n'est pas une discipline, mais un champ comportant un objet pouvant être étudié par plusieurs disciplines et plusieurs méthodes⁶ ; dans certains pays comme les Etats-Unis ou l'Allemagne, l'éducation comparée est une discipline à part entière⁷. L'objet de l'éducation comparée est généralement un système : le système éducatif. C'est pourquoi les recherches sont fréquemment quantitatives, même s'il « n'existe pas de théorie ou de méthode admise par l'ensemble des comparatistes »⁸. Le point commun parmi l'ensemble des recherches en éducation comparée est que leur seul outil est la comparaison⁹. Les méthodologies quantitatives sont beaucoup plus fréquemment utilisées, et

¹ Perez, S., Groux, D., Ferrer, F., « Education comparée et éducation interculturelle : éléments de comparaison », *op. cit.*, p. 58.

² Groux, D., Porcher, L., *L'éducation comparée, op. cit.*, p. 26.

³ *Ibid.*

⁴ Perez, S., Groux, D., Ferrer, F., « Education comparée et éducation interculturelle : éléments de comparaison », *op. cit.*, p. 53.

⁵ Grüber, K.-H., « Usages et mésusages des approches comparatives dans un cadre scientifique », *op. cit.*, p. 99.

⁶ Lê Thank Khôi, *L'éducation comparée, op. cit.*

⁷ Groux, D., « Définition », in Groux, D. (sous la dir.), *Dictionnaire d'éducation comparée*, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 19.

⁸ Groux, D., Porcher, L., *L'éducation comparée, op. cit.*, p. 42.

⁹ Lê Thank Khôi, *L'éducation comparée, op. cit.*

elles sont parfois – quoique rarement – accompagnées de méthodologies qualitatives¹ mais restent marquées par les débats théoriques qui, jusqu'à la fin des années 1970, portaient sur la question de savoir comment l'éducation comparée pouvait devenir une science positive, en particulier par le choix de ses méthodes.² Alors que des années 1960 aux années 1990 les recherches comparatistes n'ont pas connu beaucoup de succès, celles-ci connaissent un nouvel intérêt dans le champ éducatif depuis une décennie, en particulier dû à la mobilité qui se développe de façon spectaculaire.³ Ce développement doit également à l'apparition de problématiques éducatives communes à différents pays, au déclin de la suprématie de l'Etat-nation ainsi qu'à la mondialisation de la recherche universitaire.⁴

I. UNE EDUCATION COMPAREE « *IN VIVO* »

Le monde contemporain est de plus en plus défini par la mobilité, les circulations et flux de personnes⁵, c'est pourquoi il nous semble tout à fait pertinent d'utiliser cette mobilité, comme nouvelle modalité d'accès aux faits sociaux ainsi que comme révélateur de l'expérience sociale et des caractéristiques de l'individu contemporain. Il est donc important de mettre en place une méthodologie permettant d'utiliser ces expériences et ces « relations qui débordent le cadre étroit de notre propre enracinement »⁶ comme moyens de développement des connaissances. Ces situations interculturelles permettent de faire de la recherche en éducation comparée « *in vivo* » au sein de laquelle la rencontre de l'autre est essentielle à la comparaison⁷. Avec le programme Voltaire il s'agit d'une « éducation comparée sur le terrain »⁸, c'est-à-dire que nous avons affaire à un « lieu d'éducation comparée »⁹, dans la

¹ Perez, S., Groux, D., Ferrer, F., « Education comparée et éducation interculturelle : éléments de comparaison », *op. cit.*, p. 59.

² Frenay, M., de Ketele, J.-M., « Les impératifs d'une éducation de qualité ? Questions posées par l'approche comparative en éducation », in G. Jucquois, C. Vielle, (sous la dir.), *Le comparatisme dans les sciences de l'homme. Approches pluridisciplinaires*, *op. cit.*, p. 442.

³ Novoa, A., « Etats des lieux de l'éducation comparée, paradigmes, avancées et impasses », *op. cit.*, p. 44.

⁴ Perez, S., Groux, D., Ferrer, F., « Education comparée et éducation interculturelle : éléments de comparaison », *op. cit.*, p. 52.

⁵ Appadurai, A., *Après le colonialisme*, *op. cit.* ; Urry, J., *Sociologie des mobilités*, tr. fr., Paris, Armand Colin, 2005.

⁶ Jucquois, G., *La méthode comparative dans les sciences de l'homme*, Louvain la Neuve, Bibliothèque des cahiers de linguistique de Louvain 48, série Comparatisme 2, 1989, p. 18.

⁷ La Borderie, R., « L'art du voyage, repères pour la comparaison », *op. cit.*, p. 24.

⁸ Groux, D., Porcher, L. *Les échanges éducatifs*, *op. cit.*, p. 67.

⁹ Groux, D., « L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement », *op. cit.*, p. 125.

mesure où des acteurs de différentes provenances culturelles entrent en relation les uns avec les autres.

In vivo provient du latin qui signifie « au sein du vivant », c'est-à-dire que cette éducation comparée s'opère au sein de l'individu, mais nous utilisons l'expression *in vivo* pour mettre en évidence la façon dont cette éducation comparée a lieu en situation, au cœur de la vie quotidienne de l'individu en immersion. La comparaison, qui est « un des principaux moyens d'extension de la pensée »¹, peut permettre un décentrement de soi-même pour l'individu.² Comment l'éducation comparée *in vivo* s'opère-t-elle pour les individus durant l'immersion ?

Comme nous l'avons écrit dans le chapitre 5, notre travail consiste en une comparaison des expériences scolaires française et allemande à l'aide d'un dispositif interculturel qui sert de révélateur. La situation comparative est particulière puisque ce sont les adolescents eux-mêmes qui comparent deux expériences sociales. Notre objet de recherche est l'expérience scolaire, analysée dans une situation comparative. Ce chapitre, qui consiste en une réflexion épistémologique sur notre travail, est l'occasion d'une reprise de l'analyse de données du point de vue de cette méthodologie d'éducation comparée *in vivo*, dont le principe est que l'acteur guide le chercheur en produisant lui-même l'analyse.

1. Comment les adolescents comparent-ils ?

Cette réflexion sur l'éducation comparée *in vivo* fait suite au chapitre 10 et à notre analyse sur l'émergence de la réflexivité au cours de l'expérience d'immersion des adolescents. Dans le cours de la vie quotidienne, les adolescents comparent les pratiques culturelles des individus. Cette comparaison *in vivo* ne peut pas être pensée indépendamment de l'attitude réflexive des acteurs. Cette attitude réflexive est ensuite ce qui permet au chercheur de prendre appui sur les analyses des acteurs pour développer sa propre analyse. La réflexivité est l'élément essentiel de l'éducation comparée.

¹ Jucquois, G., *La méthode comparative dans les sciences de l'homme*, op. cit., p. 10.

² *Ibid.*, p. 11.

a. Point de référence de la comparaison

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 6, la question « comment est-ce que les adolescents comparent ? » est une interrogation sur laquelle il est nécessaire que nous nous arrêtons. Les adolescents qui comparent les expériences scolaires française et allemande le font en faisant intégralement « partie de la réalité observée »¹, et leur présence au sein du système scolaire étranger modifie en partie la réalité qu'ils observent².

Parfois les adolescents comparent à partir du cadre de référence qu'ils ont construit durant leur socialisation, sans le remettre en question. En effet, le comparatisme a « un caractère profondément “subversif” puisqu'il s'agit, ni plus ni moins, de douter – fût-ce provisoirement – de ce qui est tenu pour certain. Il se comprend dès lors que chacun et tous ne puissent vivre et cultiver ce doute et ce relativisme constants : l'être humain a besoin *aussi* d'une certaine cohérence intérieure et de règles sociales claires pour aborder sans trop d'angoisse la vie et les autres. »³. Mais il arrive également qu'ils aient compris les logiques de l'action qui sous-tendent l'expérience scolaire étrangère et qu'ils ne soient plus dans une mise en perspective de l'expérience de l'autre par rapport à leur propre expérience, mais dans une analyse de l'expérience scolaire étrangère du point de vue de l'étranger.

Durant leur immersion, les adolescents décrivent parfois avec finesse et précision une multitude de petites différences entre le lycée allemand et le lycée français, auxquelles ils donnent du sens en les inscrivant de façon cohérente dans les pratiques culturelles étrangères, comme nous le constatons dans l'extrait d'entretien suivant :

« - Quelles choses sont différentes ici ?

- Des milliers de petites choses. Les boîtes d'œufs sont en plastique, le petit déjeuner est complètement différent, ici tout le monde connaît des trucs sur le vin et il y a une multitude de choses où on se dit “mais quelque chose comme ça ne se serait jamais passé de cette façon en Allemagne !”.

- Est-ce que tu as observé ce type de choses à l'école ?

- Oui, sûrement, sûrement. Par exemple, par exemple... Il y a la fontaine pour boire, où il est censé sortir de l'eau, ici l'été elle ne fonctionne pas ! Je ne sais pas, c'est quelque chose qui en Allemagne... Je ne sais pas, soit on l'aurait détruite ou soit on s'en serait servi. Mais ici en fait personne ne va à la fontaine, parce qu'elle ne marche certainement pas, mais elle est quand

¹ *Ibid.*, p. 48.

² *Ibid.*, p. 18.

³ Jucquois, G., *Le comparatisme, t. 1 : généalogie d'une méthode*, Louvain la Neuve, Peeters, Bibliothèque des cahiers de linguistique de Louvain 47, série Comparatisme 1, 1993, p. 15.

même là-bas. C'est dur à comprendre ! Ou, par exemple, ce qu'on... non je ne pense pas que je puisse dire quelque chose comme ça, mais je pense qu'on doit dépenser beaucoup d'argent pour le chauffage dans cette école au lieu de mettre des double vitrages. Oui, je ne sais pas, ce sont des milliers de petites choses qui sont différentes. Qui sont pensées différemment. Pas forcément en mieux ou en moins bien, mais... » (Ulrich, A)

b. L'opposition franco-allemande et la confrontation à l'altérité

Les adolescents opposent la France et l'Allemagne en permanence dans leur discours. La France sert à comprendre l'Allemagne et réciproquement : les expériences scolaires sont mises en parallèle :

« Le lycée, **ici**, on a parfois l'impression qu'il appartient aux profs. **Là-bas**, ça ne donnait pas cette impression. Parce qu'**ici**, c'est vraiment... le professeur va faire une remarque, quoi, enfin, je ne sais pas mais **là-bas** on a l'impression que les élèves et les professeurs sont un peu au même plan. **Ici** il y a une hiérarchie, on a l'impression que les professeurs sont au-dessus des élèves. (...) Déjà la manière dont les professeurs vont se tenir, ils vont peut être... déjà on est plus regroupés. Alors qu'**ici** les tables sont alignées, le professeur est devant, il se tient debout, au dessus de nous, je trouve que la représentation démontre un peu comment on pense. Alors qu'**en Allemagne** ils ont souvent des tables en "U", bon on se retrouve en groupe, en commun, et le professeur, il se retrouve moins dans cette position supérieure qu'on lui donne **en France**. Déjà ça, ça démontre beaucoup de choses. » (Elisabeth, F, chapitre 7)

L'expérience scolaire étrangère permet d'analyser l'expérience scolaire nationale par le jeu des contraires. Ce qui est découvert semble être parfois situé à l'opposé de ce que les adolescents connaissent chez eux. Dans l'extrait de citation suivant, Perrine (F) observe un phénomène en Allemagne, qu'elle compare directement avec ce qui se passe en France, ce qui lui permet de constater que le phénomène en France est inverse. Réflexivité et comparaison sont ici étroitement mêlées l'une à l'autre :

« Donc dès que les notes commencent à chuter, ils vont nous voir, ils demandent ce qui va pas, si on a un problème familial ou si c'est simplement parce qu'on n'a pas compris ; et si on n'a pas compris, qu'est-ce qu'on n'a pas compris. **C'est les profs qui viendront nous voir si on a des mauvaises notes. Alors qu'en France, c'est nous qui devons aller voir les profs** et c'est, il y a des fois vraiment où les profs ils en ont rien à faire. ». (Chapitre 7)

L'expérience scolaire étrangère aide les adolescents à mettre des mots sur leur expérience scolaire nationale et permet ici à Virginie (F) de dire qu'en France la méthode est celle du

« redonnage de cours », ou à Vincent (F) qu'en France on travaille avec « les cahiers » (Chapitre 7).

En effet, la confrontation à l'altérité et la comparaison systématique avec l'expérience en France, permet à l'adolescent d'analyser son expérience scolaire avec plus de finesse :

« - Elle a pas, oui, elle a pas **ce truc** qui existe en France.

- C'est quoi ce truc ?

- **Ce truc ? C'est le statut, je dirais.** (...) En France, il y a cette barrière à partir du tableau, c'est le prof, c'est le prof et c'est tout. ». (Marie, F, chapitre 7)

Alors qu'une tendance de l'être humain est de penser spontanément que ce qu'il comprend et analyse est universel, la confrontation avec une altérité et l'expérience d'une autre expérience lui fera découvrir que ses jugements étaient particuliers et personnels¹. La rencontre avec des étrangers permet à l'adolescent de relativiser son expérience et modifie ses représentations :

« Je trouvais en Allemagne qu'on était des grands destructeurs de la planète, **mais maintenant**, quand je vois la France à côté, sans vouloir être méchant, **mais je dois dire qu'on est même carrément écolo** en Allemagne. Faire des boîtes d'œufs en carton par exemple, toutes ces petites choses qui sont différentes. ». (Ulrich, A)

Mais, parce que « la comparaison suscite toujours une remise en cause des modalités de penser et d'exister de celui qui l'accepte ou qui est contraint de s'y soumettre »², il arrive que la comparaison n'induisse pas d'enrichissement pour le sujet comparant, lorsqu'il refuse l'autre et réduit la complexité de son expérience.

c. Transformation des répertoires de pratiques

« - Et toi, c'est d'avoir été en Allemagne qui t'a permis de prendre conscience de tout ça...

- En partie, ouais. En partie l'Allemagne m'a permis justement de **me rendre compte** que j'étais... que j'étais en même temps fou, que, je vais vous dire **avant tous les soirs je faisais que ça. Que des devoirs, j'étais encadré là-dedans.** J'étais... j'étais... j'étais dans ce cycle-là ! Et **maintenant je me rends compte que je suis plus du tout comme ça.** Et **je suis plus dans ce cycle là**, ou je fais tout le temps, tout le temps que ça. **J'essaye de faire d'autres choses**, justement, parce que je me rends compte que ça m'a pas... j'ai pas tellement gagné. Je suis pas plus heureux, **j'étais pas plus heureux !** Donc je... » (Antoine, F, chapitre 10)

¹ Jucquois, G., *Le comparatisme, t. 1 : généalogie d'une méthode, op. cit.*, p. 42.

² *Ibid.*, p. 21.

Réaliser qu'une autre pratique était tout aussi opérante a été un événement déclencheur de l'émergence de la réflexivité d'Antoine. Celui-ci a élargi son « répertoire de pratiques »¹ : « J'essaye de faire d'autres choses ». Les relations entre des acteurs de différents horizons peuvent mettre en évidence la dimension culturelle de leurs pratiques, et ils peuvent repartir avec un répertoire de pratiques reconfiguré.

Cette notion de répertoire met l'accent sur la façon dont les pratiques culturelles ne sont pas données une fois pour toutes mais peuvent évoluer, être reconfigurées par les individus au cours de leurs interactions avec d'autres communautés de pratiques². Le concept de répertoire de pratiques « permet de mettre l'accent sur la puissance d'agir (*agency*) propre à l'enfant dans sa manière de sélectionner, rejeter ou transformer les multiples façons de s'engager dans le monde. »³ Nous constatons par exemple que les adolescents, lorsqu'ils rentrent dans leur pays d'origine, emportent avec eux certaines des pratiques des étrangers rencontrés. Quelques Français disent avoir pris du recul quant à leur expérience scolaire et adoptent l'attitude plus « philosophique » des Allemands par rapport au travail scolaire. De même certains Allemands envisagent de reconfigurer leur espace de travail et le moment du travail à leur domicile afin d'avoir un espace plus propice à la concentration, ainsi qu'ils l'ont observé et expérimenté en France. Cette notion de répertoire permet d'analyser la façon dont des adolescents qui sont marqués par plusieurs traditions culturelles élargissent leur champ de pratiques.⁴

L'éducation comparée *in vivo* prend des formes très différentes chez les adolescents, comme nous pouvons le constater dans le chapitre 10 avec Antoine et Anne : l'émergence de la réflexivité due à la situation comparative n'y est pas opérante de la même façon. La situation comparative devient une situation éducative lorsqu'elle permet à l'individu de construire sa subjectivité grâce à sa réflexivité.

¹ Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chavez, M., Solis, J., « Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes », in G. Brougère, M. Vandembroeck, (sous la dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, *op. cit.*, p. 120.

² Lave, J, Wenger E, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

³ Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chavez, M., Solis, J., « Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes », *op. cit.*, p. 105.

⁴ *Ibid.*, p. 123.

2. Comment comparons-nous à partir de l'analyse comparée des acteurs ?

Les caractéristiques des expériences scolaires comparées par les adolescents ont été de précieux indices pour notre analyse de l'expérience scolaire. Systématiquement, c'est l'analyse comparée de l'adolescent qui a conduit notre analyse. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 10, si l'acteur nous guide en produisant lui-même l'analyse, c'est à la fois parce que l'expérience interculturelle stimule sa réflexivité et parce qu'il a fait l'expérience d'une autre expérience.

a. Une analyse descriptive de type ethnographique

Une des premières dimensions de notre analyse des expériences scolaires est une description de type « ethnographique », étant entendu que celle-ci est réalisée à partir des observations des adolescents et non à partir des nôtres, comme nous l'écrivons par exemple dans le chapitre 8 en décrivant la disposition des tables dans les classes en Allemagne et ses conséquences sur les apprentissages.

b. Un appui systématique sur les discours

Plusieurs éléments du discours des adolescents nous ont permis de développer notre analyse de l'expérience scolaire. Ainsi, nous nous sommes régulièrement appuyés sur les expressions redondantes au sein du corpus d'adolescents, révélatrices de logiques sous-jacentes à l'expérience scolaire, telle la suivante : « Ils [les profs] arrivent, ils font leur cours, ils repartent. » (Martine, F, chapitre 7). Par ailleurs, les rancœurs et ressentiments des adolescents sont également des pistes intéressantes d'appréhension des logiques de l'action induisant des tensions au sein de l'expérience scolaire.

Nous avons essayé de relever les ambivalences des discours en partant du postulat qu'elles sont des portes d'accès à des éléments complexes de l'expérience scolaire, permettant un enrichissement de l'analyse sociologique. La confrontation à une autre expérience scolaire peut générer une attitude ambivalente : les adolescents sont à la fois séduits par la différence et en même temps ils demeurent attachés à leur expérience scolaire.

Lorsque les adolescents sont dans le pays étranger, ils découvrent que certaines pratiques ne pourraient pas avoir lieu en France de cette façon, ce qui nous permet d'analyser les

spécificités des pratiques culturelles. Les adolescents français par exemple, en expliquant que les enseignants en Allemagne sont « plus qu'un prof » par opposition aux enseignants français qui « se contente[nt] de faire [leur] rôle de profs » (chapitre 7), mettent en évidence l'exclusivité du modèle de transmission des connaissances qui sous-tend l'éducation en France.

Nous nous sommes appuyés pour notre analyse sur les extraits de discours particulièrement significatifs lorsque ceux-ci étaient partagés par au moins un autre adolescent. La réponse de Perrine (F) à notre question « quel est le rôle d'un prof en France ? » : « Je sais pas, il balance sa sauce, disons ça comme ça, et l'élève doit mâcher et apprendre par cœur et voilà. » (chapitre 7), nous a permis de développer l'idée selon laquelle c'est par l'enseignant que l'élève se construit de façon relativement passive, par celui qui « détient » le savoir. Idée qui a été confirmée par le discours d'Elise (F) : « en France, c'est plutôt comme l'arrosoir vide et l'arrosoir plein : le professeur c'est l'arrosoir plein et l'élève se laisse remplir alors que en Allemagne, c'est plutôt tout le monde participe en classe et comme c'est tellement oral, à la fin, c'est beaucoup plus relâché » (ce qu'elle semble ne pas apprécier).

Enfin, nous nous sommes régulièrement appuyé sur les résultats quantitatifs quand ils étaient disponibles, pour confirmer une analyse construite à partir des entretiens. Il n'est jamais arrivé qu'une analyse soit invalidée par les résultats quantitatifs.

c. Une comparaison des discours

L'appui empirique sur les discours des adolescents est ce qui nous a permis de fonder nos analyses sur les différentes caractéristiques de l'expérience scolaire. Parfois nous avons tenté d'imbriquer notre analyse dans celles des adolescents, ce que nous écrivions ne servant généralement qu'à mettre en lumière ce que les adolescents mentionnaient eux-mêmes, ou à approfondir légèrement l'analyse lorsque cela était possible.

Régulièrement, en prenant appui sur les logiques qui sous-tendent le discours des adolescents, nous avons tenté d'approfondir leur analyse, en prenant le risque d'une interprétation erronée ou d'une généralisation abusive (sachant que lorsque nous nous risquons à cet exercice, nous avons veillé à ce que l'analyse produite soit congruente avec le discours d'autres adolescents ou avec des résultats d'autres recherches). Le discours d'Estelle (F), « Parce que tout est fondé en France sur l'école. C'est, oui, il faut avoir des bonnes notes dans l'école si tu veux réussir, il faut être comme ci, il faut être la meilleure... En Allemagne, je crois pas que si tu

réussis pas à l'école bah, ce soit dramatique, je pense pas, non. » (chapitre 8) nous permet de supposer que c'est parce que ne pas réussir à l'école est dramatique que les élèves travaillent en France d'une part, et que c'est parce que réussir est tellement important en France qu'on travaille en investissant toute son énergie d'autre part. La remarque de Brougère, Guénif-Souilamas et Rayna¹ relative à la place exclusive du travail dès l'école primaire nous permet d'appuyer notre analyse.

Au cours de la lecture des extraits de discours catégorisés, nous n'avons cessé d'effectuer des hypothèses que nous avons validées ou invalidées à la lecture des extraits suivants. Cette méthodologie nous permet par exemple d'affirmer que les Français ont des difficultés à appréhender le travail scolaire en Allemagne car celui-ci est moins visible et s'effectue moins dans l'effort et la pénibilité (chapitre 8).

Il nous est arrivé de comparer les logiques qui structurent les discours des adolescents français et allemands afin de tenter d'accéder à ce qui fonde les différences franco-allemandes dans la structuration des expériences scolaires. En comparant les logiques sous-jacentes aux discours des Français et des Allemands, nous avons effectué l'hypothèse que celles-ci sont identiques à celles sous-jacentes à leur expérience.

Régulièrement, au cours de l'analyse des données, nous avons repris des expressions d'adolescents qui comparaient ou les expériences scolaires ou les élèves français et allemands, pour tenter d'illustrer une caractéristique de l'expérience scolaire, comme nous l'avons fait dans le chapitre 8 en reprenant l'expression « vrai travail » et en tentant de définir en quoi consiste le « vrai travail » pour les adolescents français.

La mise en parallèle de deux moments du discours d'un adolescent sur une même caractéristique, en France et en Allemagne, met en exergue les spécificités culturelles et permet de comprendre la façon dont l'adolescent a produit son analyse dans la comparaison. Nous le constatons par exemple avec Anne (F) qui estime que les enseignants français appréhendent les élèves « un peu comme des “non, ils ont pas encore fini leurs études, ils ont pas à se prendre pour des adultes” (...). Bon d'accord, c'est vrai quoi, mais c'est pas pour autant qu'on peut pas réfléchir ou quoi que ce soit. », et qui affirme par la suite qu'en Allemagne, « ils ont vraiment une opinion personnelle, ils n'ont pas une opinion de groupe comme ici en France » (chapitre 7).

¹ Brougère, G., Guénif-Souilamas, N., Rayna, S., « De l'usage de l'altérité pour comprendre le préscolaire », *op. cit.*, pp. 267-268.

Par ailleurs, durant l'entretien, nous avons régulièrement invité l'adolescent à la comparaison, comme moyen d'approfondissement de son analyse.

Enfin, les analyses proposées dans notre travail sont liées à la rédaction et à la présentation des résultats. Parce que c'est l'acteur qui nous a guidé dans l'analyse, nous avons très régulièrement donné la parole à l'adolescent pour qu'il explique, explicite, compare son expérience, au fur et à mesure de notre analyse des expériences scolaires.

II. UNE METHODOLOGIE PERTINENTE POUR LES SCIENCES SOCIALES

Dès la naissance institutionnelle de la sociologie, un débat épistémologique oppose des sociologues, Français entre autres, qui pensent que les faits sociaux doivent être expliqués et analysés « comme des choses », c'est-à-dire sans tenir compte de la subjectivité des acteurs, à d'autres sociologues, principalement allemands, qui pensent (avec Weber par exemple) qu'il faut fonder les analyses sur les acteurs eux-mêmes. La première école est dite « d'explication » (*erklären*), tandis que la seconde est dite de « compréhension » (*verstehen*).¹ La comparaison des expériences scolaires française et allemande d'une part, et la mise en parallèle des univers notionnels français et allemand d'autre part, apportent un autre regard sur les différences dans les sociologies de Weber et Durkheim. Les conceptions de l'acteur radicalement différentes de ces deux courants fondateurs de la sociologie ne sont pas surprenantes dans la mesure où elles ont été conceptualisées à partir de Français chez Durkheim et d'Allemands chez Weber, deux types d'individus aux constructions culturelles différentes comme nous l'avons vu tout au long de notre analyse.²

1. L'exacerbation de la réflexivité des acteurs...

Utiliser une situation interculturelle est un dispositif d'une grande richesse pour les méthodologies en sciences sociales dans la mesure où, en situation d'immersion, l'acteur doit gérer plusieurs logiques contradictoires et ne peut pas se comporter de façon « automatique » ou non réflexive, comme il pouvait le faire dans son pays d'origine. Il découvre que d'autres,

¹ Delobelle, A., « La sociologie, née de la comparaison », in G. Jucquois, C. Vielle, (sous la dir.), *Le comparatisme dans les sciences de l'homme. Approches pluridisciplinaires, op. cit.*

² Meuret, dans l'ouvrage *Gouverner l'école, une comparaison France-Etats-Unis*, propose une comparaison similaire à partir d'une analyse comparée de Durkheim et Dewey.

dans un autre contexte, se comportent différemment : il peut alors dénigrer leurs attitudes ou bien découvrir que ces autres vivent « aussi bien » que lui mais différemment, selon d'autres normes et valeurs. Comme nous l'avons développé, il prend ensuite conscience que ses attitudes, mêmes les plus intimes, sont en partie socialement et culturellement construites, déconstruisant ainsi des allants de soi et des certitudes à partir desquels il s'est formé.

Ce dispositif peut être rapproché de celui de l'ethnométhodologie où Garfinkel met en place des situations qui permettent de « rendre étrange un monde obstinément familier »¹ pour l'acteur. Garfinkel transforme en un champ de recherches empiriques le programme de Schütz qui recommande aux sociologues d'évaluer « *in vivo et in situ* »² « la manière dont les activités ordinaires sont pourvues de leurs propriétés de clarté, de distinction, de cohérence et de sens »³. La mise en place de dispositifs vise à ce que les acteurs puissent expliquer ce qu'ils font et pourquoi ils le font :

« Lorsqu'ils rendent compte des traits stables des activités ordinaires, les sociologues sélectionnent habituellement des contextes familiers, comme les ménages ou les lieux de travail, et s'interrogent sur les variables qui contribuent à la stabilité de leur configuration. Il en va pour eux exactement comme dans le sens commun, un ensemble de considérations reste en dehors de l'examen : les propriétés d'arrière-plan des scènes quotidiennes en tant qu'elles sont attendues, standardisées et standardisantes, "vues sans qu'on y prête attention" (*seen but unnoticed*). Le membre de la société utilise les attentes d'arrière-plan comme schème d'interprétation. Par là les apparences réelles lui sont reconnaissables et intelligibles comme apparences-d'événements-familiers. Comme on peut le montrer, il réagit à cet arrière-plan, tout en étant tout-à-fait incapable de nous dire précisément en quoi ces attentes consistent. Si on l'interroge à leur propos il a peu, sinon rien, à en dire.

Pour que ces attentes d'arrière-plan apparaissent, il faut soit être étranger au caractère habituel des scènes de la vie courante, soit s'en détacher. (...) L'arrière-plan des activités quotidiennes, qui est vu dans l'attitude ordinaire sans qu'on y prête attention, est alors rendu visible et décrit dans la perspective d'une personne qui vit la vie qu'elle vit, a les enfants qu'elle a, ressent ce qu'elle ressent, pense ce qu'elle pense, vit les relations qu'elle a, tout cela pour permettre au sociologue de résoudre ses problèmes théoriques. »⁴

¹ Garfinkel, H., *Recherches en ethnométhodologie*, tr. fr., Paris, PUF, 2007, p. 101.

² Barthélémy, M., Quéré, L., « L'argument ethnométhodologique », in H. Garfinkel, *Recherches en ethnométhodologie*, op. cit., p. 22.

³ *Ibid.*, p. 22.

⁴ Garfinkel, H., *Recherches en ethnométhodologie*, op. cit., p. 99.

Généralement, « la science du social » que possède l'acteur « est mise en œuvre (...) de façon tacite (un peu à la façon dont, en parlant, nous formons des énoncés organisés selon la grammaire d'une langue, même s'il nous est impossible de faire en même temps ces deux opérations : parler et prendre conscience de la grammaire qui nous permet de le faire). Il reste que, dans de nombreuses situations, et notamment dans les situations d'incertitude et de dispute, les acteurs prennent à l'égard de leurs compétences tacites, et particulièrement de leurs compétences normatives, une posture réflexive, comme lorsqu'ils cherchent à expliciter les raisons des différends qui les opposent, quand ils se livrent à la critique ou se justifient face à la critique. »¹ Or, en situation interculturelle, l'acteur est en permanence en situation d'incertitude et de confrontation, donc sa réflexivité est exacerbée et « La tâche du sociologue est donc, de façon prioritaire, de prendre appui sur ces moments réflexifs pour (...) chercher à élever le niveau de réflexivité sociale. »² Cette éducation comparée *in vivo* utilise ces moments particuliers de réflexivité de l'acteur pour expliciter « les contradictions qui prennent une forme indissociablement logique et normative, sur lesquelles les acteurs préfèrent souvent fermer les yeux, parce qu'ils sont engagés dans l'action avec comme impératif de ne pas briser le cours de l'action ou encore, pourrait-on dire (en paraphrasant Marx), de ne pas poser des questions auxquelles ils n'ont pas de réponse. »³

Les adolescents vivent une situation interculturelle et sont directement amenés à comparer ce qu'ils vivent en France avec ce qu'ils vivent en Allemagne. La situation interculturelle est, intrinsèquement, une situation comparative. Ainsi dans cette recherche, ce sont les adolescents eux-mêmes qui comparent, qui font de l'éducation comparée, à la suite des « nouveaux courants de pensée sociologiques relatifs à l'enfance [qui] tendent (...) à souligner les compétences et les connaissances des enfants du monde social dans lequel ils vivent ».⁴

¹ Boltanski, L., « Préface », in M. Nachi, *Introduction à la sociologie pragmatique*, Paris, Armand Colin, 2006, p. 12.

² *Ibid.*, p. 12.

³ Boltanski, L., « Préface », in Nachi, M., *Introduction à la sociologie pragmatique*, Paris, Armand Colin, 2006, p. 12.

⁴ Mayall, B., « Sociologies de l'enfance », in Brougère, G., Vandenbroeck, M. (sous la dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, Bruxelles, Peter Lang, 2007, pp. 77-102, p. 83.

2. ...comme ouverture vers de nouvelles analyses sociologiques

Les adolescents, avec leurs comparaisons, donnent accès au chercheur à des éléments d'analyse (ils sont des « délégués »), ils sont dans une situation comparable à celle d'un ethnologue en éducation comparée en immersion, et le lycée est alors « vu d'ailleurs »¹ (de l'étranger et à partir des codes culturels étrangers). Cette distance à soi induite par la situation interculturelle va servir d'analyseur de l'expérience scolaire. La distance géographique permet une prise de distance affective et cognitive, une distance avec soi-même et avec le travail de la société sur soi.

En faisant l'expérience d'une autre expérience, la comparaison n'est pas uniquement externe comme peut l'être la comparaison du sociologue. Les adolescents ont expérimenté deux types d'expérience sociale qu'ils comparent entre elles, même s'ils ne font pas l'expérience de l'autre jusqu'au bout, puisqu'ils ne la font qu'en référence à leur propre expérience.

Faire l'expérience d'un autre a une importance toute particulière pour le sociologue désireux d'analyser l'expérience sociale et de comprendre la façon dont l'individu contemporain conduit ses actions. En faisant l'expérience d'une autre expérience, et en découvrant que d'autres agissent différemment, l'individu découvre la dimension culturelle de son expérience, ce qui lui permet de l'analyser avec plus de finesse et de précision. Le matériau recueilli par le sociologue s'en trouve enrichi, ce qui lui permet d'utiliser les analyses des acteurs pour construire sa propre analyse. Alors que pour Kaufmann « Les enquêtes de terrain montrent par exemple que la réflexivité ne s'exprime que par séquences relativement brèves, et très strictement contextualisées. »², nous constatons en revanche que faire l'expérience d'une autre expérience sociale développe chez l'individu une réflexivité plus approfondie et qui concerne l'ensemble de son expérience sociale, contrairement à ce qu'il est possible de constater habituellement lors d'entretiens qui n'utilisent pas le dispositif interculturel.

¹ Rayou, P., *La cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan, 1998.

² Kaufmann, J.-C., *L'invention de soi*, op. cit., p. 49.

3. Croiser les regards sur un même objet

L'intérêt non négligeable du croisement du regard des Français et des Allemands, de deux types d'individus ayant réciproquement fait l'expérience l'un de l'autre, est la confirmation de caractéristiques culturelles de chacune des expériences sociales analysées. Ce qui permet de doubler la réflexivité (déjà fortement stimulée par la situation d'immersion) sur une même expérience sociale, contribuant ainsi à l'élargissement de l'analyse.

Nous constatons combien il est intéressant de croiser les regards sur un objet, quelqu'un « venu d'ailleurs » percevant un système social avec une acuité toute particulière (même si, cela va sans dire, tout n'est pas perçu avec finesse). Nous le constatons dans un passage de *Gouverner l'école, une comparaison France-Etats-Unis*, dans lequel Meuret rend compte d'un ouvrage écrit par une Américaine, qui met en évidence la dureté de l'école française et la façon dont elle est coupée de « la vie » et se retranche dans des savoirs abstraits pour les élèves qui travaillent essentiellement pour les notes.

Nous proposons une nouvelle façon de faire de l'éducation comparée qui s'appuie sur les acteurs et leur expérience sociale. Comme nous le présentons dans le chapitre 4, il est essentiel que la recherche comparative se tourne vers l'analyse des expériences des acteurs¹ et de tirer « davantage parti de ceux qui ont vécu un autre système »² et que continue de se développer une méthodologie exploitant la richesse de l'immersion dans d'autres systèmes sociaux.

La méthodologie comparative, qui suppose « l'abandon d'une référence absolue, unique, intangible »³, est indispensable dans la recherche en sciences sociales, dans la mesure où elle met en évidence les spécificités culturelles des logiques de l'action comme des logiques du système. La comparaison fait apparaître les valeurs sous-jacentes aux conceptions éducatives⁴ : en montrant qu'ailleurs les choses peuvent être différentes, le chercheur peut questionner les causes des spécificités culturelles. Le contexte comparatif permet de « distinguer les éléments constants des éléments plus variables ».⁵ Nos résultats renvoient à la production culturelle des individus et aux processus de socialisation (en particulier liés à la scolarisation). Cette méthodologie, qui met en lumière que le travail des individus sur eux-

¹ Novoa, A., « Etats des lieux de l'éducation comparée, paradigmes, avancées et impasses », *op. cit.*, p. 53-54.

² Kodron, C., « Nouveaux défis, nouvelles démarches comparatives », *op. cit.*, p. 94.

³ Jucquois, G., « Le comparatisme, éléments pour une théorie », *op. cit.*, p. 24.

⁴ Brougère, G., Guénif-Souilamas, N., Rayna, S., « De l'usage de l'altérité pour comprendre le préscolaire », in G. Brougère, M. Vandenbroeck, (sous la dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, Bruxelles, Peter Lang, 2007, p. 277.

⁵ Broadfoot, P., Osborn, M., « Politique nationale et pratique pédagogique », *op. cit.*, p. 63.

mêmes pour être acteur de l'expérience est différent selon le système culturel au sein duquel l'individu est socialisé, nous semble pertinente pour les sciences sociales.

POUR UNE UTILISATION DE LA COMPARAISON EN SCIENCES SOCIALES

La comparaison, qui est sous-jacente à la logique scientifique en sciences sociales, est l'un des outils les plus utilisés¹, et « Toute analyse sociologique, d'une manière ou d'une autre, tire toujours son intelligence d'une comparaison entre deux situations. »². En revanche, parce qu'elles sont rarement utilisées entre différentes nations, les sciences sociales, et particulièrement les sciences de l'éducation, sont dans un « ethnocentrisme conceptuel et historique »³ et les valeurs républicaines, par exemple, sont « conçues, non comme le produit d'une culture singulière mais comme l'émanation d'une raison qui concerne tout être humain et donc tout enfant »⁴. Une des principales limites de nombreuses recherches en sciences sociales (qualitatives et quantitatives) est l'ignorance ou le déni de la dimension culturelle des résultats, souvent appréhendés comme universels. Or, la prise en considération de la dimension culturelle dans l'analyse sociale nous apparaît d'autant plus indispensable que la mondialisation intensifie le brassage culturel.

Après avoir souligné nos résultats théoriques relatifs à la conceptualisation de la notion d'expérience scolaire et à la proposition d'une méthodologie d'éducation comparée « *in vivo* », la comparaison des expériences scolaires française et allemande des « vrais lycéens » renvoie inévitablement à des questionnements sur l'expérience scolaire de tous les élèves et sur les systèmes scolaires. L'analyse de l'expérience scolaire des « vrais lycéens » apporte-t-elle des éléments de compréhension de l'expérience scolaire de tous les lycéens ? Pourquoi tant de différences dans la conceptualisation de l'éducation en France et en Allemagne ?

¹ Vigour, C., *La comparaison dans les sciences sociales*, op. cit.

² Martuccelli, D., *La consistance du social*, op. cit., p. 269.

³ Akkari, A., « Au-delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation », op. cit., p. 31.

⁴ Brougère, G., Guénif-Souilamas, N., Rayna, S., « De l'usage de l'altérité pour comprendre le préscolaire », op. cit., p. 282.

Chapitre 12

Des expériences scolaires aux systèmes éducatifs

L'EXPERIENCE SCOLAIRE DES « VRAIS LYCEENS » ECLAIRE L'EXPERIENCE SCOLAIRE DE TOUS LES LYCEENS

Les différences au sein des logiques de l'action en France et en Allemagne viennent questionner les systèmes scolaires et leurs logiques. Nous proposons dans ce chapitre, non pas de nous centrer directement sur l'expérience scolaire des lycéens participant au programme Voltaire comme nous l'avons fait jusqu'à présent, mais sur l'éclairage particulier que l'analyse comparée des expériences scolaires française et allemande apporte sur l'expérience scolaire de tous les lycéens. La comparaison des expériences scolaires amène des éléments de compréhension des systèmes scolaires¹.

Il ne s'agira pas non plus de proposer une analyse des systèmes scolaires dans la mesure où nous n'avons pas étudié les systèmes dans leur ensemble : nous n'avons analysé 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. Les entretiens avec les adolescents et l'analyse de leur

¹ Dans ce chapitre, nous nous centrerons particulièrement sur les éléments de compréhension du système scolaire français révélés par le détour par l'Allemagne.

expérience scolaire donnent une image des systèmes scolaires que nous allons mettre en parallèle avec des éléments de littérature.

Cette démarche originale, qui part de l'expérience des adolescents pour proposer des hypothèses d'analyse du système scolaire français, comporte des limites dans la mesure où nous ne l'avons pas étudié de façon exhaustive. Par ailleurs, cette démarche 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, il est possible, à partir de l'analyse de l'expérience sociale, d'appréhender certaines des logiques du système social, les « faits sociaux [pouvant] être atteints par le biais des acteurs et de leur expérience. »¹. Le passage de l'expérience des acteurs à quelques éléments d'analyse des systèmes, qui peut éventuellement paraître répétitif, est un exercice inhérent à l'analyse sociologique de l'expérience sociale², 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. »³ Nous pouvons ainsi nous demander si les principales tensions et contradictions des systèmes scolaires qui s'exercent sur les élèves français d'une part, et allemands d'autre part, sont équivalentes et de même nature ?⁴

Les systèmes scolaires français et allemand ont fait l'objet de quelques analyses comparées. Il existe pour Lion cinq types de systèmes éducatifs que Leclerc synthétise de la façon suivante : « L'éducation tensionnelle veut "mater le naturel et l'animalité de l'enfant" par un dur dressage tandis que l'éducation isonomique, qui suppose une analogie de nature entre l'éducateur et l'éduqué, adopte des démarches plus douces et plus proches de la vie. L'importance accordée à l'une ou l'autre conception permet de distinguer cinq types de systèmes. Le type latin, le plus tensionnel, caractérisé par son intellectualisme, qu'on rencontre en France, en Italie, en Espagne. Le type allemand où la tensionnalité et l'isonomie s'équilibrent sans doute grâce à la double influence du catholicisme et du protestantisme. Le type scandinave où la tensionnalité est au plus bas et où l'objectif est une éducation intégrale soucieuse de la liberté de l'individu. Le type britannique où la tensionnalité remonte mais pour

¹ Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, *op. cit.*, p. 110.

² Comme nous l'avons décrit dans notre premier chapitre.

³ Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, *op. cit.*, p. 135.

⁴ Sirota, R., « Introduction. Autour du comparatisme », *op. cit.*, p. 8.

privilégier la formation du corps et du caractère. Le type américain dans lequel triomphent l'isonomie et "l'auto-éducation collective" »¹.

En France, les fondements de l'école sont peu remis en question : « L'institution scolaire est tellement ancrée dans notre société, tellement valorisée, qu'elle semble à tous – ou presque – aussi indiscutable que l'air que l'on respire. Elle est partie existentielle de notre culture. »² Le questionnement sur les fondements du système éducatif français est très peu présent dans les médias. Pour la première fois, les résultats de l'étude PISA ont fait la une d'un quotidien français, en occupant 1/6 de la une du journal *Le Monde* mercredi 5 décembre 2007 avec le déclassement de la France de la 10^{ème} à la 19^{ème} place en mathématiques pour les résultats 2006, questionnant ainsi le système éducatif français.³

L'expérience scolaire des « vrais lycéens » qui participent au programme Voltaire révèle des aspects du système scolaire français permettant de comprendre l'expérience scolaire française en général, valable pour tout lycéen, voire pour les collégiens. Et il est possible de dégager de cette expérience scolaire des élèves participant à cet échange de longue durée certaines des raisons pour lesquelles des élèves décrochent du système scolaire :

- la relation pédagogique vécue comme impersonnelle et limitée à la transmission des savoirs – sans la dimension d'accompagnement.

La question des spécificités des relations pédagogiques française et allemande est déterminante dans la compréhension de l'expérience scolaire des élèves. En effet, Meuret, qui compare les raisons des mauvaises performances des élèves français à l'étude PISA avec celles d'autres pays dont les performances sont supérieures, met en évidence que celles-ci résident ni dans l'organisation du système scolaire, ni dans l'attitude des familles, ni dans celle des élèves, mais dans celle des enseignants à leur égard : selon lui, les élèves estiment que les enseignants se soucient peu de leur bien-être, les écoutent peu et ne les traitent pas équitablement.⁴

- La dimension exclusive du système éducatif français centrée sur le travail et la réussite : il n'est guère possible de réussir sans avoir le succès pour objectif principal.

¹ Leclercq, J.-M., « Intuitions et comparaisons », *Revue internationale d'éducation Sèvres*, n°1, *Approches comparatives en éducation*, 1994, p. 57.

² Clanet, C., « L'interculturel et la formation des maîtres : institution et subjectivation », *op. cit.*, p. 232.

³ Rollot, C., de Vergès, M., « La France paralysée devant ses mauvais résultats scolaires », *Le Monde*, 05 12 07 ; L'étude PISA a également fait l'objet du numéro 157 de la *Revue française de pédagogie* en 2007 : « PISA : analyses secondaires, questions et débats théoriques et méthodologiques », sous la direction de Rochex.

⁴ Meuret, « Pourquoi les jeunes Français ont-ils à 15 ans des compétences inférieures à celles de jeunes d'autres pays ? », *Revue française de pédagogie*, n° 157, 2003, pp. 95-96.

Cécile (F), très critique vis-à-vis du système scolaire français dont elle perçoit les limites en rencontrant le système scolaire allemand, explique ainsi elle-même « pourquoi il y a des échecs en France » :

« - Et tu dis : “on comprend pourquoi il y a des échecs en France” ?

- Peut-être pour ça, oui. Parce que le système français est pas assez adapté à ses élèves, quelque part. Peut-être que les structures sont pas assez flexibles. Parce que les élèves sont tellement, ils sont tellement différents du système qu'on leur impose, qu'ils sont incapables de réussir. Alors qu'en leur en donnant un autre, ils peuvent être très bons. C'est ça aussi, peut-être qu'on donne pas assez de chance aux élèves de faire autrement que ce que dictent les profs et l'Education Nationale.

- Du coup, il y a des élèves qui ne peuvent pas supporter ce système...

- Oui, c'est clair, il y en a... Certains, il leur faudrait plus d'heures de cours, d'autres il leur faudrait plus de temps libre, etc. Et le système est comme ça, il doit le rester. »

Le discours des adolescents met par ailleurs en évidence la fonction de sélection¹ du système éducatif : « Et pour moi l'école c'est comme ça. C'est euh... c'est... je pense que pour la société l'école ça permet de faire le tri, justement. De faire un tri sélectif, de voir “celui-là, bon il a pas réussi... Mais celui là, par contre celui-là, il est prometteur”, donc bon, on va essayer de miser sur le bon cheval. C'est ça en même temps. Et c'est le prestige, pour moi... » (Antoine, F). La façon dont est décrite l'expérience scolaire, et principalement la place du travail, met en évidence à quel point il est nécessaire que la culture familiale soit en congruence avec la culture scolaire pour réussir dans ce système. En effet, « Si tous les individus sont considérés comme étant fondamentalement égaux, ils ne peuvent se différencier que par leur mérite, c'est-à-dire par l'usage qu'ils font de leur liberté. C'est là la seule manière de fonder des inégalités justes. »². Ainsi, pour de nombreux élèves, le sens de l'expérience scolaire réside dans une certaine survie au sein du système éducatif, et l'objectif est de « “passer” de classe en classe, d'aller ainsi “ le plus loin possible” et de pouvoir prétendre ipso facto à “un bon métier”, à une vie meilleure que celle de leurs parents ou de ceux qui ne sont pas allés “aussi loin”. »³.

¹ Dubet, F., Cousin, O., Guillemet, J.-P., « Sociologie de l'expérience lycéenne », *op. cit.* ; Dubet, F., *Pourquoi changer l'école ?*, Paris, Textuel, 1999.

² Dubet, F., *Le déclin de l'institution*, *op. cit.*, p. 360.

³ Bautier, E., Charlot, B., Rochex, J.-Y., « Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir », *op. cit.*, p. 183.

La sélection, très présente au sein du système scolaire français, est souvent perçue comme injuste et violente par les parents, les élèves et même l'administration¹ : « J'étais jamais très, très intelligente quoi... J'ai toujours dû bosser énormément pour arriver à un petit résultat alors que y en a y font rien et ils y arrivent quand même. (...) Par exemple y en a qui font rien et qui sont supérieurs, tu vois ? Je sais pas... » (Isabelle, F). Nous constatons combien le rapport au travail est inégalitaire, alors même que l'idéologie est celle de l'égalité dans la mesure où dès l'école primaire est répandue l'idée selon laquelle la réussite dépend des efforts fournis².

Ainsi, l'analyse de l'expérience scolaire à partir d'une population spécifique de vrais lycéens permet de dégager des éléments d'intelligibilité du système scolaire et de l'expérience de tous les élèves. En effet, « au-delà de la diversité, les lycéens ont bien des points communs ; quelle que soit la place qu'ils occupent dans le système, ils sont confrontés à des mécanismes identiques, à des attitudes pédagogiques proches, à des conditionnements organisationnels voisins. (...) Tous ces élèves sont régis selon des modalités identiques et uniques, celles de l'Education Nationale qui sont un facteur de similitude puissant. La définition de l'école, de sa finalité et de ses valeurs reste largement unifiée. La centralisation française pèse encore. »³.

I. FONCTION SYMBOLIQUE DE L'ECOLE

La comparaison franco-allemande met en évidence que la construction de l'expérience scolaire est fortement tributaire des expériences extrascolaires.⁴ Leur importance dans la vie de l'adolescent marque son expérience scolaire : celles-ci ont une place conséquente dans la construction de l'expérience scolaire allemande et une place de relégation dans la construction de l'expérience scolaire française. En France, c'est à l'école, et à l'école seulement, qu'on apprend, c'est-à-dire dans l'espace d'éducation formelle⁵ : seuls les apprentissages scolaires sont vraiment valorisés. Comme seule l'école est réellement « habilitée » à permettre à l'enfant d'apprendre en France, cela a des répercussions sur sa vie, la place des loisirs dans sa vie et son rapport à l'école. L'école revêt une importance toute particulière dans la vie de

¹ Dubet, F., Cousin, O., Guillemet, J.-P., « Sociologie de l'expérience lycéenne », *op. cit.*, p. 10.

² Barrère, A., Martuccelli, D., « La fabrication des individus à l'école », *op. cit.*, p. 258.

³ Dubet, F., *Les lycéens*, *op. cit.*, pp. 195-196.

⁴ E. Bautier et J.-Y. Rochex, dans : Bautier, E., Rochex, J.-Y., *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, *op. cit.*

⁵ Brougère, G., Bézille, H., « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », *op. cit.*

l'adolescent en France, elle a une dimension existentielle très forte. Comme nous l'avons mis en évidence dans le chapitre 8, 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. Nous avons ici une clé de compréhension du système scolaire français qui ne se dégage que par le révélateur interculturel.

L'expérience scolaire a une place prépondérante par rapport aux autres dimensions de l'expérience sociale de l'adolescent. La dimension existentielle de l'expérience scolaire n'est pas à évincer de l'analyse sociologique : « les dimensions existentielles sont de plus en plus un élément indispensable de toute analyse sociologique. »¹, même si cela ne suppose pas « d'abandonner le propre du regard sociologique »². 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. »³

Comme nous le précisons en suivant Rayou dans le chapitre 2, c'est pour « avoir un bon métier *et donc* un bon avenir et une belle vie »⁴ 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. »⁵ L'école a lieu toute la journée, puis elle continue le soir avec les devoirs ainsi que les week-ends et durant les vacances. Si l'école est centrale dans la vie de l'adolescent et la monopolise, c'est parce que sa fonction lui est vitale. En France, l'école s'est imposée comme ce qui permet à l'individu de réussir sa vie. La centralité de l'école dans la vie quotidienne est directement liée à la dimension existentielle qu'elle revêt pour l'enfant. L'institution éducative a une portée symbolique essentielle pour les individus. L'école porte en elle une dimension « sacrée »⁶, que nous constatons 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'expérience⁷ qu'au diplôme, au « papier », ou à l'« officiel ».

¹ Martuccelli, D., « La sociologie aux temps de l'individu », *op. cit.*

² *Ibid.*, p. 74.

³ *Ibid.*, p. 74.

⁴ Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J.-Y., *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, *op. cit.*, p. 72.

⁵ Rayou, P., *La cité des lycéens*, *op. cit.*, p. 68.

⁶ Dubet, F., *Le déclin de l'institution*, *op. cit.*, p. 31.

⁷ Dumont, L., *L'idéologie allemande*, *op. cit.*, p. 45.

Pourquoi les français sont-ils prêts à fournir tant d'efforts et à faire autant de « sacrifices »¹ dans leur vie quotidienne ? Dans la compréhension de l'expérience scolaire des adolescents en France, nous sommes renvoyés à des logiques qui rejoignent le sens de l'existence. La volonté de réussite que les adolescents sont capables de mobiliser rejoint chez eux quelque chose de tout à fait essentiel, comme nous le mentionnons avec Antoine (F) dans le chapitre 8 qui met en évidence le cycle « infernal », dans lequel sont les élèves pour qui la réussite est déterminante dans leur vie. Pour Kaufmann, l'individu contemporain « ne fait rien d'autre que tenter de répondre à la question “Qui suis-je, et qui serai-je dans l'avenir, quel est le sens de ma vie ?” »², et aujourd'hui, « Qu'on le veuille ou non, il faut donner sens à sa vie »³.

De même que l'Eglise catholique est source de salut pour les fidèles – ce que rejettent radicalement les protestants – l'école est, d'une certaine façon, source de « salut » pour les élèves : « “hors de l'école (voire des mathématiques), point de salut” semble être la règle qui préside au “contrat” que doivent passer les jeunes avec leurs aînés. Les moyens de s'y soustraire paraissent fort peu nombreux, car il n'est pas possible de trouver, auprès de ses parents par exemple, des contrepoids qui relativiseraient l'importance des apprentissages scolaires. »⁴ Peut-être trouvera-t-on « ces observations excessives et bien vieillottes dans une société qui se perçoit comme profondément laïque, régie par les contrats interpersonnels et les intérêts individuels. Mais il suffit de gratter un peu cette couche de modernité pour voir que la référence aux principes ultimes surgit à toute occasion. »⁵ Le discours de l'école est proche d'un discours religieux. Il vient toucher le sens de l'existence des adolescents, et ne se limite pas à une sphère proprement éducative : « il faut toujours avoir des notes exemplaires, parce qu'on se dit, mais si on n'arrive pas maintenant, si on n'a pas des bonnes notes maintenant, c'est qu'après on va le payer très cher » (Antoine, F, chapitre 8). Dubet propose un parallèle entre l'Ecole et l'Eglise dans son ouvrage *Le déclin de l'institution* où il précise que le « programme institutionnel (...) est de nature religieuse. ». Selon lui, les professions d'enseignant, de travailleur social ou du corps médical « par le biais du protestantisme et de la vocation profane, (...) se sont progressivement rationalisées, se détachant de leur fonction sacrée. Mais il s'agit toujours d'une question de salut, celui des professionnels et de leur altruisme, celui des individus et des groupes qu'ils sauvent ou qu'ils condamnent quand ils manipulent des biens symboliques, des normes, des règles, des conseils et des promesses de

¹ Rayou, P., *La cité des lycéens*, op. cit., pp. 61-66.

² Kaufmann, J.-C., *L'invention de soi*, op. cit., p. 8.

³ *Ibid.*, p. 80.

⁴ Rayou, P., *La cité des lycéens*, op. cit., p. 61.

⁵ Dubet, F., *Le déclin de l'institution*, op. cit., p. 30.

paradis hors du monde avec le repentir, ou dans le monde avec les diplômes, les aides sociales ou la guérison... Il n'y a pas si longtemps que les écoles normales d'instituteurs ressemblaient à s'y méprendre à des séminaires, que les écoles d'infirmières étaient dirigées par des religieuses et que les travailleurs sociaux étaient tous issus du militantisme philanthropique. Le célibat des femmes fut souvent la règle de ces professions laïques. »¹.

Les valeurs et les principes ont une place importante dans l'école en France : « Le programme institutionnel est fondé sur des valeurs, des principes, des dogmes, des mythes, des croyances laïques ou religieuses mais qui sont toujours sacrées, toujours situées au-delà de la tradition ou d'un simple principe d'utilité sociale. Le programme institutionnel en appelle à des principes ou à des valeurs qui ne se présentent pas comme de simples reflets de la communauté et de ses mœurs, il est construit sur un principe universel et plus ou moins "hors du monde" ». ² Et la figure de l'enseignant, radicalement différente en France et en Allemagne, est ici déterminante. Comme nous l'avons mis en évidence dans le chapitre 7, en France l'enseignant est une personne indispensable dans la transmission du savoir, « le professionnel du travail sur autrui n'est pas un professionnel comme les autres. Il ne puise pas sa légitimité seulement dans sa technique ou dans son savoir-faire, mais aussi dans son adhésion directe à des principes plus ou moins universels. Il bénéficie d'une autorité charismatique parce qu'elle repose sur une légitimité sacrée ; on obéit au prêtre parce qu'il représente Dieu, au maître d'école parce qu'il est la figure de la Raison et de la mesure, au médecin parce qu'il incarne la Science désintéressée... »³. Comme le constatait Durkheim en 1922, l'enseignant agit en référence à une forme de transcendance : « Ce qui fait l'autorité dont se colore si aisément la parole de prêtre, c'est la haute idée qu'il a de sa mission, car il parle au nom d'un dieu dont il se croit, dont il se sent plus proche que la foule des profanes. Le maître laïc doit avoir quelque chose de ce sentiment. Lui aussi il est l'organe d'une grande personne morale qui le dépasse. C'est la société. »⁴. Lors de la création de l'école républicaine, c'est contre l'Eglise que l'école s'est institutionnalisée, non pas par anticléricalisme d'abord, mais surtout pour lutter contre le monopole de l'Eglise dans la distribution d'une culture universelle. Et c'est en adoptant une forme cléricale que l'école républicaine a remporté ce combat.⁵ L'école en France a donc particulièrement une fonction

¹ *Ibid.*, pp. 31-32.

² *Ibid.*, p. 27.

³ *Ibid.*, p. 32.

⁴ Durkheim, E., *Education et Sociologie*, Paris, PUF, 1968, p. 58, cité dans Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, *op. cit.*, p. 28.

⁵ Dubet, F., « Les enjeux scolaires en France », *Revue internationale d'éducation Sèvres*, n°28, 2000, p. 56.

« salvatrice », comme le constatent les Allemands en arrivant en France : « Pour moi l'école sert à préparer ma vie, à aller travailler, pour m'y habituer, aussi pour... euh, euh, 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... euh... on est sacrément emmerdé. »¹ (Kristin, A, chapitre 8).

Pour les Allemands, ce ne sont ni l'institution, ni les diplômes qu'elle délivre qui sont sources de salut, mais l'intériorité, la formation de soi, la *Bildung*. Ainsi ce n'est pas de réussir à l'école qui permettra d'être heureux plus tard, mais de cultiver son intériorité, la formation de soi ayant lieu tout au long de la vie et dans différents types d'espaces, les pratiques non scolaires ayant un potentiel éducatif non formel.² Le protestantisme a ôté au politique et à l'institution éducative sa dimension spirituelle³ puisque le salut de l'individu dépend de la grâce divine qu'il est possible d'accueillir dans l'intériorité : « L'individualisme de Luther se situe au plan religieux. Il est dirigé contre la division du travail religieux et contre la hiérarchie : tous les chrétiens deviennent prêtres et récupèrent contre l'Eglise la responsabilité de leur salut. Il en résulte une intériorisation, et la subordination de tout le reste à la vie intérieure du chrétien. »⁴. Cela est essentiel dans la compréhension du système scolaire allemand qui est subordonné à l'intériorité de l'individu.

Nous constatons le paradoxe suivant : alors qu'un reproche communément adressé à l'école est de ne pas suffisamment préparer les futurs acteurs sociaux, il est indéniable que le discours de l'école a pour principal objet la préparation de l'avenir de l'individu ; l'école s'impose comme unique institution capable de préparer l'avenir des individus à qui elle promet un avenir heureux (tant que l'élève reste dans le champ de la réussite). L'école n'a pas « seulement pour tâche d'apprendre à lire, à écrire et à compter à tous les petits Français »⁵, sa fonction symbolique est déterminante, c'est elle qui a pour mission de leur permettre de réussir leur vie.

¹ « Ich, ich nehme die Schule, um, mein Leben vorzubereiten, um arbeiten zu gehen, um mich daran zu gewöhnen, mich auch... ähm, ähm, nicht unterzuwerfen, aber auch halt so für jemanden zu arbeiten. Und hier ist Schule halt... wenn man hier die Schule nicht schafft, ist man ganz schön am... hm... ist man ganz schön angearscht. »

² Alors que pour les catholiques (et le système éducatif français), le salut est dans le « faire » (les « œuvres »), pour les protestants (et le système éducatif allemand) le salut est dans la transformation effective de soi (à partir des œuvres, des savoirs, des voyages, etc.), cf. Wallenhorst, N., « Des lycéens entre la France et l'Allemagne. Système scolaire et expérience interculturelle. », *Xème congrès international d'interculturalité*, « Recherche Interculturelle : partage de cultures et partages de savoirs », ARIC, Alger, 4 mai 2005.

³ Dumont, L., *L'idéologie allemande*, op. cit.

⁴ *Ibid.*, p 71.

⁵ Dubet, F., Martuccelli, D., *Dans quelle société vivons-nous ?*, op. cit., p. 148.

II. VIOLENCE DU SYSTEME SCOLAIRE FRANÇAIS

Les adolescents français et allemands parlent en permanence de la violence du système éducatif français qui n'existe pas sous cette forme en Allemagne. En France, les élèves ne parlent jamais de moments de bonheur et de joie dus aux apprentissages et à l'éducation dont ils bénéficient à l'école, alors même que nous rencontrons des adolescents qui réussissent au sein du système éducatif et qui ne font pas partie, pour la majorité d'entre eux, des adolescents auxquels l'école renvoie une image négative d'eux-mêmes. Comme nous l'avons vu dans les chapitres 7 et 8, la comparaison avec l'Allemagne met particulièrement en lumière cette violence :

- une violence institutionnelle parfois imperceptible dans la pression que vivent les adolescents, dans le système de notation ne prenant pas en considération le travail effectué ou l'implication de l'élève : « Quand on nous dit “révissez, révisez, révisez, apprenez, apprenez”, quand un élève qui révise tous les soirs – ils sont pas tous comme ça – mais quand il révise tous les soirs, et quand il a au bout, euh... qu'il a pas 13 ou 14, alors qu'il pense avoir réussi et qu'il a 8, qu'il a 7 ou 8, il se rend compte que c'est une injustice ! Il vit ça comme une injustice ! » (Antoine, F, chapitre 7).
- Une violence de la situation scolaire elle-même dans laquelle les élèves n'ont pas le droit à la parole ou à l'exercice de leur pensée au sein de l'espace de réalisation d'apprentissages qu'est le cours ;
- Une violence des enseignants vis-à-vis des adolescents dans la mise à l'écart de tout ce qui ne concerne pas directement l'élève (difficultés familiales, etc.), une violence verbale explicite de la part d'enseignants dont le comportement vis-à-vis des élèves est agressif et humiliant (que l'enseignant justifie parfois par la nullité de l'élève ou son manque de travail), une violence qui juge et évalue l'adolescent et non son travail ;
- Une violence des élèves vis-à-vis des enseignants qui s'illustre par les moqueries, le refus de toute collaboration et leur silence face aux questions des enseignants (qui n'existe pas en Allemagne) ;
- Une violence des élèves entre eux dans une chaîne hiérarchisée du mépris.¹

¹ Nous n'avons pas traité dans notre travail cette dimension, que Dubet a mise en évidence dans *Les lycéens* ou Dubet, F., « Ce que l'école fait aux vaincus », in Chapelle, G., Meuret, D., *Améliorer l'école*, Paris, PUF, 2006, pp. 37-49.

Les Français découvrent lors de leur séjour en Allemagne la violence dont ils sont victimes. La violence de l'école bénéficie d'une légitimité dans la mesure où elle a pour but des « valeurs universelles de salut ».¹

Les adolescents décrivent à de nombreuses reprises la méchanceté de certains de leurs enseignants (cf. chapitre 7). Devant un tel constat et les propos des élèves que nous avons soulignés se pose d'emblée la question de l'exagération de certains élèves quant à l'attitude de leurs enseignants. En revanche nous constatons que Dubet décrit les mêmes types de propos, ayant été recueillis lors de rencontres en groupe au sein desquels étaient présents des professeurs « et ces derniers n'ont jamais protesté, comme si ces conduites leur paraissaient pour le moins vraisemblables en fonction de leur connaissance du milieu et des collègues »² ; Merle a d'ailleurs consacré un livre à « l'élève humilié » à partir d'observations réalisées par des étudiants à l'IUFM sur le non respect des élèves par les enseignants³. Dubet considère le mépris ressenti par les élèves comme une caractéristique de l'expérience scolaire. Les élèves se sentent incompris, méconnus des professeurs et du personnel de l'établissement, qui ne connaissent ni leurs souffrances ni leurs potentialités réelles.⁴ Mais une certaine forme de violence est attendue des élèves à leur égard qui estiment devoir être en partie « dressés » par l'école.

Même si Dubet aborde le thème du malheur dans *Les lycéens*⁵, mettant notamment en évidence la souffrance de certains élèves au sein du système éducatif, cette dernière semble réservée aux élèves exclus et stigmatisés par l'école. Ainsi l'intensité du rythme de travail auquel sont soumis les lycéens (qui doivent travailler plus que les 35 ou 39 heures hebdomadaires), apparaît peu dans ses analyses, de même que l'aridité de la relation des élèves avec leurs enseignants. Il est possible que ces différences de résultats soient dues à des différences méthodologiques puisque Dubet utilise des entretiens collectifs comme moyen d'accès aux données tandis que nous utilisons des entretiens individuels ainsi qu'une situation interculturelle qui, grâce à notre démarche comparatiste, est un révélateur intéressant de l'expérience scolaire.

¹ Dubet, F., *Le déclin de l'institution*, op. cit., p. 46.

² Dubet, F., *Les lycéens*, op. cit., p. 242.

³ Merle, P., *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*, Paris, PUF, 2005.

⁴ Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, op. cit.

⁵ Dubet, F., *Les lycéens*, op. cit., p. 267.

III. EN FRANCE L'ÉCOLE EST UN « SANCTUAIRE »¹ A L'ABRI DE LA « VRAIE VIE »

La comparaison avec l'école en 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. »². La vie de l'adolescent reste à l'entrée de 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. La vie personnelle ne relève pas de la vie scolaire. Les Français – même s'ils regrettent que les enseignants ne connaissent pas leur « réelle personnalité », leurs goûts et désirs – attendent de l'école qu'elle reste imperméable à l'extérieur. Ainsi, plusieurs français ne veulent pas connaître la vie de leurs enseignants et ne souhaitent pas non plus qu'ils connaissent la leur. 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 les « lieux de vie », le café en face du lycée étant régulièrement préféré à ces espaces, comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 2).

En Allemagne, la logique est différente puisque l'école est à la fois un lieu parmi d'autres de réalisation d'apprentissage mais aussi un lieu pour apprendre à vivre. Ainsi il va de soi que les questions d'actualité, la politique, la religion, les questions existentielles comme la mort soient abordées en cours afin d'exercer sa réflexivité sur ces thématiques. L'école allemande est un lieu ouvert sur le monde et se veut une aide pour la vie des adolescents. La vie quotidienne de l'élève a sa place en cours : les anniversaires sont fêtés, des cadeaux peuvent être échangés. Le système éducatif allemand n'est pas marqué par une idéologie égalitaire.

Dans le chapitre 10, nous avons souligné la tension chez les Français entre différentes logiques de l'action. Celle-ci est cohérente avec cette dimension du système scolaire : il existe également une tension entre l'évolution de la société et l'évolution de l'école. L'école fait en sorte que les valeurs et questions de la vie sociale (de « la société ») ne franchissent pas la porte de l'école. En Allemagne, l'école n'est pas un sanctuaire, les questions de « la société » y entrent et peuvent être un support d'enseignement.

En France, l'école est opposée à la vie, elle ne fait pas partie de la « vraie vie ». Il existe une « disjonction » entre la vie scolaire et ses connaissances d'une part, et la vie quotidienne avec

¹ Dubet, F., *Le déclin de l'institution*, op. cit., pp. 25-26.

² Dubet, F., *Le déclin de l'institution*, op. cit., pp. 25-26.

ses connaissances émotionnelles, cognitives et ses intuitions¹ d'autre part. Le « temps de l'enfant » est réparti selon quatre grands secteurs que sont la famille, l'école, les institutions socioéducatives et le groupe de pairs². Or les adolescents rencontrés opposent fréquemment l'école aux autres secteurs : ils opposent l'école à la « vraie vie ». Cette opposition est particulièrement saillante dans cette période contemporaine « marquée par un sentiment aigu de manquer de temps »³, même chez les enfants. « L'élève ou l'étudiant vit différentes expériences et le système éducatif ne favorise pas toujours la création de liens entre celles-ci. Si bien que la personne passant par un système scolaire perçoit mal la relation entre l'éducation comme acquisition de connaissances et les connaissances acquises à travers l'expérience de la vie. »⁴ Nous constatons dans le discours des adolescents français cette dichotomie entre vie scolaire et vraie vie.⁵ « L'étudiant se voit donc, dans l'appropriation de la connaissance, confronté à des expériences non liées : la vie à l'école, les pratiques, les stages, les visites de musée et les camps, l'apprentissage de vie avec d'autres communautés culturelles ainsi que la vie quotidienne : familles souvent recomposées, amis, cafés, bars. Ceci nous amène à interroger le processus même de l'expérience et sa relation avec l'éducation. L'éducation consiste-t-elle à transmettre des connaissances et à les faire suivre, éventuellement mais pas toujours, par une “expérience” ? La question de l'alternance entre formation et expérience (comme un stage) n'est-elle pas fondamentalement biaisée ? L'objet premier de l'éducation n'est-il pas la construction d'expériences ? La transmission de la connaissance est-elle tout simplement un outil secondaire, très limité, à la construction de nos expériences de vie ? »⁶ L'institution scolaire française est perçue par les adolescents, français comme allemands, comme enfermante, unidirectionnelle (le travail et la réussite scolaire) et ne permettant pas un développement harmonieux de l'individu. La question posée par Dubet « peut-on “grandir” dans la vie tout en étant pris dans l'organisation scolaire ? »⁷ peut résumer l'interrogation des adolescents allemands lors de leur immersion en France. En France, l'école marque l'adolescent et ne lui permet pas de vivre de façon autonome en dehors de l'enceinte

¹ Bertrand, Y., « Expérience et éducation », *op. cit.*

² Lieberherr, R., Ducrey, F., « L'emploi du temps des enfants : leurs activités en regard de leurs contraintes temporelles », *Loisir et Société, Temps sociaux et temporalités sociales*, vol. 29, n°1, Presses Universitaires du Québec, 2007, p. 245.

³ *Ibid.*, p. 259.

⁴ Bertrand, Y., « Expérience et éducation », *op. cit.*, p. 49.

⁵ Rayou, P., *La cité des lycéens*, *op. cit.*, p. 145.

⁶ Bertrand, Y., « Expérience et éducation », *op. cit.*, p. 54.

⁷ Dubet, F., Martuccelli, D., *A l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, *op. cit.*, p. 242.

du lycée (les Français en Allemagne ont dû « emporter le lycée avec soi »¹ comme nous l'écrivons au chapitre 8 avec Brougère et Colin).

Les élèves vivent dans les sphères de la compétition scolaire et de la communauté juvénile et tentent de créer de la cohérence en atténuant la compétition ; ceux qui montrent trop d'enthousiasme pour le travail scolaire sont mal vus.² Plusieurs adolescents français se sont montrés très hésitants à avouer aimer travailler ou aimer l'école, certains ont d'ailleurs précisé qu'ils ne le diraient pas à leurs pairs. Le monde de la compétition scolaire est peu compatible avec celui de la communauté juvénile. Ainsi, les adolescents français comme les adolescents allemands estiment qu'en France, seule la sphère des apprentissages et de la compétition est prise en compte, contrairement à l'école allemande qui valorise trop, d'après la majorité des adolescents français, la sphère des relations amicales et de la détente. Ce qui est apprécié par certains Français – pas par tous ! – c'est que l'école en Allemagne intègre en son sein la « vraie vie ». Les adolescents allemands estiment que leur système éducatif offre aux élèves un juste équilibre entre ces deux sphères.

Les adolescents participant au Programme Voltaire, « vrais lycéens », sont de ceux ayant le plus intériorisé les normes scolaires et les valeurs éducatives. Comme, durant les six mois à l'étranger, le travail scolaire perd le caractère central qu'il avait en France, une telle expérience, bien que valorisée car vécue dans une langue étrangère, est perçue comme une expérience « extrascolaire ». Et celle-ci ne va pas dans le sens d'une amélioration directe des résultats scolaires. Les adolescents allemands, en revanche, sont plus favorables à ce type d'expérience favorisant leur *Bildung*.³

¹ Brougère, G., Colin, L., « L'expérience d'immersion en Allemagne », *op. cit.*, p. 68.

² Dubet, F. *Les lycéens*, *op. cit.*

³ Se pose la question, en France principalement, de la valorisation de ce type d'expérience (et en particulier des acquis de cette expérience).

IV. RAPPORT AUX APPRENTISSAGES DANS LES SYSTEMES EDUCATIFS FRANÇAIS ET ALLEMAND

1. Apprendre dans ou en dehors de l'école ?

Au sein du système éducatif allemand, il est possible d'apprendre de façon autonome, par l'expérience : la transmission de savoirs ainsi que les techniques de travail ou d'organisation occupent une place beaucoup moins importante. En France, le système scolaire exerce un contrôle sur tout ce qui est appris par l'élève (cf. chapitre 8). Ce dernier n'est pas appréhendé comme ayant une capacité autonome d'apprentissage, il ne peut pas choisir ce qu'il souhaite apprendre, il doit apprendre ce que l'école lui demande d'apprendre. Par ailleurs, la centralité de l'école dans la vie de l'adolescent lui laisse peu de place pour réaliser des apprentissages indépendamment de l'école. Le rôle de l'école en France est l'instruction des enfants et adolescents, alors qu'en Allemagne son rôle est la *Bildung* des enfants et adolescents.

Les adolescents allemands précisent qu'en Allemagne, ce qui se passe en dehors de l'école, lorsqu'ils voient leurs amis ou participent à des activités extrascolaires, est aussi important que l'école. L'école n'est pas le seul lieu où l'on apprend : on y apprend, certes, mais il serait réducteur selon eux de ne puiser ses apprentissages qu'à l'école. L'expérience interculturelle a permis à plusieurs adolescents français de découvrir que « la vie » est l'occasion de réaliser des apprentissages, de « se former », et qu'elle est l'occasion de pouvoir être heureux, maintenant. Cette prise de conscience permet un changement radical de point de vue des adolescents qui prennent en compte les pratiques non scolaires comme potentiellement éducatives. Cela induit une redéfinition de l'ensemble de l'expérience sociale des adolescents dans la mesure où l'école est considérée comme étant un lieu de réalisation d'apprentissages parmi d'autres et où elle n'est plus la seule instance ou institution qui lui permettra d'être heureux plus tard ou de « réussir sa vie ». Ces adolescents découvrent des valeurs éducatives différentes en Allemagne où l'école n'est pas la seule instance éducative et dont l'importance est relativisée. Le séjour interculturel donne l'occasion à certains adolescents de redéfinir l'espace de l'école qui n'est plus la seule « instance de salut ».

Par ailleurs, comme nous l'avons vu dans le chapitre 7, le cours en France est pour les élèves davantage un espace d'enseignement que d'apprentissage. Le professeur est là pour enseigner, l'enseignement étant sacralisé par rapport aux apprentissages. De plus, très fréquemment les élèves sont dans des confusions entre l'enseignement et l'apprentissage, employant

fréquemment un mot à la place de l'autre, du type « le prof il est là pour apprendre ». Le rôle de l'enseignant en France consiste à enseigner et à enseigner seulement. Nous constatons dans le discours des Français la façon dont s'est installée une norme concernant l'exclusivité de l'enseignement dans le rôle de l'enseignant. Cette norme devient ensuite une évidence, une tautologie puis une règle : « Et ici les profs – d'ailleurs c'est ce qu'ils demandent – un prof, par exemple un prof de maths il veut enseigner les maths. Il veut faire son prof de maths et rentrer chez lui. (...) Mais le prof de maths il ne veut pas soigner un élève ou courir derrière un élève parce qu'il a séché les cours et c'est vrai c'est pas ça son métier : son métier c'est d'apprendre les maths. ». (Véronique, F)

En outre, la conception des apprentissages des élèves est souvent passive, comme nous l'avons constaté avec Elise (F) « c'est lui [le prof] qui doit nous apprendre des choses ». Cette vision de l'apprentissage repose sur une sacralisation de l'enseignant : les élèves, en France, attendent tout de l'enseignant et n'ont pas d'autonomie dans la réalisation de leurs apprentissages ; ils ne décident jamais par eux-mêmes ce qu'ils souhaitent apprendre, ou ce sur quoi ils souhaitent travailler, et leur motivation est rarement intrinsèque. En effet, lorsque « les élèves sont centrés sur l'apprentissage, c'est-à-dire que leur motivation est intrinsèque, leur niveau d'engagement est plus grand que lorsqu'ils sont centrés sur les notes ou sur des récompenses. Par ailleurs, il est plus difficile de susciter la motivation intrinsèque, et l'engagement conséquemment, quand les tâches ne sont pas perçues comme une occasion d'apprendre de nouvelles choses, mais comme un travail à effectuer. »¹.

Les apprentissages réalisés durant l'expérience à l'étranger sont très importants² ; notamment les apprentissages portant sur « la connaissance de soi ou l'acquisition de qualités personnelles »³ sont parmi les plus mentionnés par les adolescents. Après leur séjour, de nombreux adolescents ont développé des compétences interculturelles, c'est-à-dire qu'ils savent « repérer les éléments signifiants (les formes d'expression) et à accéder à leur contenu (le fond). Il s'agit de savoir d'une part observer, et d'autre part, questionner. Savoir également

¹ Chouinard, R., Archambault, J., « Motiver les élèves en intégrant aux situations d'apprentissage les caractéristiques du jeu », in G. Brougère, (sous la dir.), (à paraître).

² Plusieurs types d'expériences ont été importants pour ces adolescents, comme des expériences amoureuses et sexuelles, des expériences d'alcoolisation ou de prise de drogue. Cet aspect de l'expérience Voltaire n'est pas traité dans ce travail, il fait en revanche l'objet d'autres recherches menées par Brougère et Colin au sein du laboratoire EXPERICE auquel nous appartenons.

³ Papatsiba, V., *Des étudiants européens, « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*, op. cit., p. 103.

se questionner soi-même sur ses propres comportements, leur signification et le système de valeurs qui les justifie. »¹.

Nous percevons combien l'éducation informelle et l'éducation tout au long de la vie sont absentes des préoccupations en France, où l'école n'accepte pas qu'il y ait « une vie en dehors de l'école »,² au sein de laquelle on apprendrait « beaucoup de choses, parfois peut-être plus qu'à l'école. »³. Or, « La notion d'éducation informelle nous apporte deux idées : d'une part une continuité entre les activités de la vie ordinaire et celles qui ont un objectif éducatif, d'autre part la perception d'un processus de développement qui est une éducation dans un contexte socioculturel et jamais le simple reflet d'une maturation biologique. »⁴. Les apprentissages socialement reconnus en France sont les apprentissages réalisés à l'école et la représentation de l'éducation en France, souvent, « ne peut être que le résultat d'un processus conscient et volontaire »⁵. Tandis qu'en Allemagne l'école est un espace de réalisation d'apprentissage parmi d'autres. Les compétences acquises à travers des pratiques non scolaires sont plus facilement valorisables et socialement reconnues, ce qui situe l'école différemment. La notion de *Bildung* (et l'univers culturel allemand dans lequel elle s'inscrit) apporte un tout autre regard sur le débat théorique relatif à l'éducation formelle, informelle et non-formelle⁶ dans la mesure où ce n'est pas tant la nature scolaire ou non scolaire des pratiques permettant de réaliser les apprentissages qui importe, que l'action transformatrice des apprentissages sur le sujet apprenant. Les apprentissages sont reconnus dans la mesure où ils participent de la *Bildung*, de la formation de soi. Il arrive qu'en France la validation des apprentissages réalisés par une instance « officielle » soit plus importante que les apprentissages eux-mêmes.

¹ Maître de Pembroke, E., « Développer la compétence interculturelle dans les échanges internationaux », in D. Groux, N. Tutiaux-Guillon, (sous la dir.), *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation, pratiques et enjeux*, op. cit., p. 37.

² Dasen, R., « Développement humain et éducation informelle », in R., Dasen, C., Perregaux, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?*, op. cit., p. 112.

³ *Ibid.*, p. 112.

⁴ Brougère, G., « Jeu, loisirs et éducation informelle », op. cit., pp. 11-12.

⁵ Brougère, G., *Jouer / Apprendre*, op. cit., p. 153.

⁶ Brougère, G., Bézille, H., « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », op. cit.

2. Autorisation et interdiction de penser

Une des caractéristiques du système éducatif français est la prédominance de la parole et de la pensée de l'enseignant sur celles de l'élève : « Un autre reproche fréquemment entendu concerne aussi, pour les élèves, la faible prise en compte du développement de leur pensée. »¹ Plusieurs élèves confient qu'il est possible de suivre en classe sans comprendre ce que dit l'enseignant : il est possible de noter tout ce que dit l'enseignant en pensant à autre chose, en laissant son esprit vagabonder. Parce que l'élève est tenu de « gratter » tout ce qui est dit par l'enseignant (cf. chapitre 8), ce sont les modalités pédagogiques elles-mêmes qui empêchent l'adolescent de penser par lui-même et librement. A l'inverse, le système éducatif allemand accorde une réelle importance à la pensée des adolescents : l'enseignant cède très régulièrement sa place à un élève et le laisse présenter (durant l'ensemble du cours) un thème sur lequel il a travaillé.

L'école française propose moins aux élèves une formation intellectuelle et une stimulation intellectuelle qu'une écoute attentive de la parole du maître, de l'enseignant (cf. chapitre 7). Tout laisse à penser qu'est présente au sein du système éducatif une peur que l'élève pense par lui-même, essaye sa pensée, prenne une distance critique vis-à-vis de l'enseignant ou qu'il pense en dehors de ses canons. Pour Delory-Momberger « Le "cours" est le lieu d'une parole fortement contrainte et ciblée sur l'objet de l'enseignement-apprentissage. En tant que destinataire et éventuellement co-producteur de ce discours, l'élève est interdit de parole extérieure. »² Cela est typiquement français et constitue une différence conséquente avec le système éducatif allemand où l'élève a toute liberté de parole. En France, l'institution éducative ne favorise pas le développement de la subjectivité des adolescents. Le modèle culturel dans lequel repose l'éducation est un modèle de transmission des savoirs en France (cf. chapitre 8), alors qu'il est un modèle de formation du sujet en Allemagne.

Nous pouvons ici effectuer un parallèle avec les églises catholique et protestante. En effet, cette même méfiance à l'égard de l'acte intellectuel autonome est présente au sein de l'Eglise catholique. Contrairement au protestantisme au sein duquel la réflexion par soi-même est inhérente avec la libre lecture de la Bible : chacun a un accès direct à la vérité, chacun se doit de penser par lui-même et de recourir aux textes. La pratique religieuse suppose l'acte intellectuel individuel. Le modèle catholique est différent : l'accès à la vérité est médiatisé par une structure hiérarchique : « L'Eglise (...) avait imposé un circuit de production de la

¹ Rayou P., *La « dissert de philo », Sociologie d'une épreuve scolaire, op. cit.*, p. 123.

² Delory-Momberger, C., « Espaces et figures de la ritualisation scolaire », *op. cit.*, p. 83.

croissance allant du dogme au rite, contrôlé par des professionnels de la vocation, les prêtres, et descendant du rite vers la foi personnelle. Le croyant était avant tout un fidèle. Ce système allait du haut vers le bas (...). Le protestantisme (...), en tout cas dans son principe, en participant de la promotion continue de l'individu et du libre examen moderne, du souci croissant de l'authenticité des sentiments, a initié progressivement un renversement de ce schéma. Le fidèle est devenu laïc, un individu pourvu de besoins religieux devant entrer progressivement dans le rite, puis dans le dogme de croyance par un travail personnel de raison et d'émotions. »¹.

V. DIMENSION DE L'INTEGRATION DU SYSTEME

« - En France, la préoccupation numéro un c'est l'école : l'école à tout prix. Après les études on verra, alors qu'en Allemagne l'école c'est bien mais c'est pas tout.

- Et quelle est la préoccupation numéro un ?

- En Allemagne ? De se sentir bien, d'avoir des amis...

- De se sentir bien ?

- Oui, je pense. Se sentir bien, avoir des amis, sortir un peu, voir beaucoup de choses. »

(Charlotte, F).

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 »², orientent les finalités éducatives.³ Mais nous constatons également un autre type de valeurs orientant les finalités éducatives et les modalités pédagogiques, plus implicites, très intégrées et intériorisées par les élèves et sous-tendant leur discours. A partir des discours des adolescents français et allemands sur l'expérience scolaire française, nous pouvons formuler quelques unes de ces « valeurs éducatives » correspondant à la dimension de l'intégration du système⁴ :

¹ Dubet, F., *Le déclin de l'institution*, op. cit., pp. 375-376.

² Malet, R., « les transformations de l'école et du métier d'enseignant à l'épreuve des contextes », in R. Malet, E. Brisard, (sous la dir.), *Modernisation de l'école et contextes culturels*, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 15.

³ Leclercq, J.-M., « Intuitions et comparaisons », op. cit., p. 59.

⁴ Nous avons repris ce passage de communications : Wallenhorst, N., « L'école en France et en Allemagne, Expériences scolaires et systèmes éducatifs », 8^{ème} Biennale internationale de l'éducation et de la formation, Débats sur les recherches et les innovations, organisé par l'INRP et l'APRIEF, Lyon, 12 avril 2006 ; et : Wallenhorst, N., « L'école en France et en Allemagne. Comparaison historique », Colloque international organisé par l'université de Potsdam, la Freie Universität, et l'Ambassade de France en Allemagne, *L'école*

- 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 heureux 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 ». Pour ces adolescents, qui ont besoin que le travail soit clairement identifié (cf. chapitre 8), il n'est pas possible d'apprendre sans avoir conscience du travail¹. De plus, le sens que l'adolescent attribue à son expérience scolaire est en lien avec le sens de son existence² ; il est d'ailleurs nécessaire pour certains élèves de réussir à « tout prix »³, quitte à tricher. D'une certaine manière, ces Français ne peuvent pas se permettre de « s'amuser en Allemagne » : ils ont des choses plus essentielles à faire que de jouer ou prendre du bon temps, même si celles-ci sont moins agréables, voire plus douloureuses. L'adolescent estime qu'une réussite scolaire entraîne nécessairement une réussite professionnelle et sociale, lui permettant « d'être heureux » ou de « réussir sa vie ». Même si l'expérience scolaire est plus heureuse en Allemagne, il semble que « quelque chose en eux » ne peut pas accepter le système scolaire allemand. Cela explique en partie le 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 ». Ainsi le discours des adolescents français est fortement teinté de la méritocratie française et ceux-ci ont intégré que le résultat scolaire dépend du travail fourni⁴ ; il semblerait même que la vie future des adolescents dépende du travail fourni durant leur scolarité.⁵ Alors que peu à peu, durant le parcours de l'individu, « le poids et le sens des règles scolaires se transforment, tout comme la

comparée : évaluation internationale des résultats des élèves et culture nationale de l'évaluation scolaire, Berlin, 30 septembre 2005 ; les actes de ce colloque ont été publiés en français : Wallenhorst, N, « L'école en France et en Allemagne, comparaison d'expériences scolaires », in G. Groux, J. Helmchen, E. Flitner, *L'école comparée, Regards croisés franco-allemands*, Paris, L'Harmattan, 2006.

¹ Delory-Momberger, C., *Histoire de vie et Recherche biographique en éducation*, op. cit. ; Delory-Momberger, C., *Biographie et éducation*, op. cit.

² 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.

³ Mierczuk, M., *Réussir à tout prix, la triche à la Fac*, op. cit.

⁴ Dubet, F., « Le travail comme équivalent démocratique du jugement scolaire », op. cit.

⁵ Rappelons que l'importance accordée à l'école est socialement construite et que notre population d'étude est en réussite scolaire et provient d'un milieu social plutôt favorisé.

signification des études et les stratégies de concurrence »¹, quelque chose demeure : un noyau central de représentations symboliques en lien avec le sens de l'existence. Nous constatons combien, dans les moindres mots, sont présentes des centaines d'années de mémoire sociale² et que, historiquement, « L'école n'accueillait pas des sujets, mais elle devait produire des citoyens et des sujets par le biais de la soumission à une discipline conçue comme le vecteur d'une culture universelle et libératrice. »³

De la même façon, nous pouvons extraire du discours des adolescents allemands quelques « valeurs éducatives » relativement centrales correspondant à la dimension de l'intégration du système scolaire. La remarque ci-dessous 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, 1^{ère} cohorte). Les valeurs éducatives intégrées par les adolescents allemands et qui sous-tendent leur discours pourraient être formulées de la façon suivante :

- 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.⁴

Gatti, dans son ouvrage *Quatre réflexions sur l'éducation*, a entrepris de dégager la ligne fondamentale sous-jacente aux politiques éducatives de quelques pays, dont la France où « la conviction que celui-là seul, l'homme cultivé et instruit est l'homme achevé »⁵, et l'Allemagne où le développement des compétences pratiques est premier⁶. Notre travail à partir de la comparaison des expériences scolaires française et allemande nous permettent d'aboutir à des résultats différents.

¹ Barrère, A., Martuccelli, D., « La fabrication des individus à l'école », *op. cit.*, p. 261.

² Kaufmann, J.-C., *Ego, pour une sociologie de l'individu*, *op. cit.*, p. 191.

³ Dubet, F. « Les épreuves et les enjeux de la culture scolaire », *op. cit.*, p. 321.

⁴ La formation non formelle et l'expérience revêtent une place plus importante dans la formation d'un individu qu'en France, la réussite scolaire n'est pas indispensable à une vie « réussie ». En Allemagne les professions manuelles sont socialement plus valorisées : l'écart des salaires entre les ingénieurs et les techniciens sont inférieurs à la France.

⁵ Gatti, J., *Quatre réflexions sur l'éducation*, Paris, PUF, 1993, p. 40.

⁶ Gatti, J., *Quatre réflexions sur l'éducation*, Paris, PUF, 1993, p. 51.

Après avoir analysé les spécificités de l'expérience scolaire des « vrais lycéens », il était nécessaire de dégager des éléments d'intelligibilité du système scolaire et de l'expérience de tous les élèves. La comparaison des expériences scolaires française et allemande permet au sociologue de porter un regard renouvelé sur le système scolaire français qui, grâce au discours réflexif des adolescents, apparaît de façon brute, brutale parfois, « dans sa vérité ». Les Français reprennent et ont intériorisé le discours « officiel », celui des enseignants, qu'ils énoncent de façon très « crue », nous donnant ainsi des éléments d'analyse d'un grand intérêt.

Nous percevons la dimension culturelle des individus français et allemands, de leurs expériences scolaires, des systèmes scolaires, ainsi que des sociétés française et allemande. Les individus français et allemands comportent des différences fondamentales, dues à un travail différent 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 des sociétés française et allemande.

Conclusion

Les 127 entretiens réalisés ont été transcrits et catégorisés, en revanche nous n'avons pas analysé l'intégralité de ce matériau, dont une partie très conséquente concerne à la fois l'expérience interculturelle d'immersion et la spécificité de la relation avec le correspondant. Dans le cadre de ce doctorat, nous avons décidé de nous centrer sur un objet, l'expérience scolaire, mais le recueil de données nous permet de traiter ces deux autres objets de recherche qui feront l'objet d'un travail ultérieur.

Les trois derniers chapitres sur l'expérience scolaire, les résultats méthodologiques et les systèmes scolaires étant conclusifs, cette brève conclusion consistera en la mise en perspective de quelques uns des points qui n'ont pas été développés dans notre travail. Certaines des limites de cette recherche seront des points d'appui pour des travaux à venir comme la question du genre ou de la dissymétrie de notre travail.

Au cours de cette recherche, nous n'avons pas abordé la question du genre alors que nous constatons que plus de filles participent au programme Voltaire que de garçons. Il est, entre autres, possible que cela soit dû au fait que les filles sont davantage dans une logique

d'investissement des langues et des filières littéraires¹. Les élèves qui sont dans une logique de réussite en France investissent davantage les mathématiques que les langues, et ne partent que peu avec le programme Voltaire dans la mesure où ils ne possèdent pas cette caractéristique de détachement à l'égard du système scolaire français. Le genre est une variable importante dans l'analyse de l'école et de l'expérience scolaire des élèves que nous n'avons pas prise en considération dans notre analyse. En effet, plusieurs des caractéristiques que nous avons analysées dans notre travail s'avèrent être des caractéristiques de l'expérience scolaire différentes en fonction du genre de l'élève, comme les relations pédagogiques², le type de socialisation³, l'orientation⁴ et la sélection des élèves au cours de leur carrière scolaire⁵. L'expérience scolaire française, comme l'expérience scolaire de pays économiques comparables (l'Allemagne par exemple)⁶, est genrée. Ainsi, un travail complémentaire de différenciation des expériences scolaires française et allemande en fonction du genre de l'adolescent est une piste importante d'approfondissement de cette recherche.

Par ailleurs, la dissymétrie, que nous avons déjà évoquée, est une caractéristique importante de notre travail et colore la production des résultats : aussi bien la dissymétrie de l'échange⁷ que la dissymétrie de notre travail dont le point de vue est majoritairement français. D'une part, il est donc fortement probable que l'expérience scolaire allemande ait été analysée avec moins de finesse que ne l'a été l'expérience scolaire française ; d'autre part, l'expérience scolaire allemande a régulièrement servi de révélateur de l'expérience scolaire française sans que nous n'ayons pu effectuer l'inverse. Ce travail, tout en demeurant inachevé, propose des pistes intéressantes d'analyse de l'expérience scolaire allemande, qui a été très peu étudiée jusqu'à présent, comme nous l'avons vu dans notre première partie. Une analyse plus approfondie de l'expérience scolaire allemande serait d'un grand intérêt. Le renversement de point de vue de notre travail permettrait une analyse plus fine de l'expérience scolaire allemande et des logiques qui la structurent, en distinguant notamment les différents types d'expériences scolaires en fonction des *Länder* et des types d'établissement fréquentés par les élèves (*Gymnasien, Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen*).

¹ Duru-Bellat, M., *L'école des filles*, Paris, L'Harmattan, 1990, p. 29.

² *Ibid.*, p. 64.

³ *Ibid.*, 1990, p. 96.

⁴ Mosconi, N., Stevanovic, B., *Genre et avenir, Les représentations des métiers chez les adolescents*, Paris, L'Harmattan, 2007.

⁵ Duru-Bellat, M., *L'école des filles*, *op. cit.*, p. 23.

⁶ *Ibid.*, p. 36.

⁷ Brougère, G., « Le retour : les jeunes Français reçoivent les Allemands », *op. cit.*, p. 83.

Nous pouvons terminer ce travail par un questionnement épistémologique sur les questions relatives à la minorité et à la sociologie de l'enfance – dont l'étymologie « qui ne parle pas »¹ est on ne peut plus signifiante – qui ont sous-tendu notre travail mais n'ont pas été explicitées. En effet, même si les adolescents rencontrés n'ont rien de petits enfants, ils se trouvent être regroupés sous le même statut juridique d'enfant² et le « fait d'être mineur a une incidence forte sur les modalités de participation à une situation »³ dans la mesure où elle est « caractérisée par la dépendance »⁴. De fait, « La notion de jeune risque de faire disparaître cette barrière, de cacher le fait que le statut diffère selon que l'on a plus ou moins de 18 ans. C'est pourquoi une réflexion sur la spécificité de l'enfance, entendue comme minorité légale, nous semble à prendre en compte. (...) Les notions d'adolescent, de jeune, aujourd'hui de préadolescent, viennent mettre des mots sur une situation complexe qui fait que l'on ne peut traiter de façon identique tous les mineurs, d'autant plus que certains droits, comme ceux relatifs à la sexualité, sont antérieurs à la majorité. Mais quelle que soit la nécessité d'une analyse fine des différences qui traversent l'enfance selon l'âge, la situation de mineur, ainsi que nous l'avons vu, a des implications au niveau des représentations, du statut, de la relation de pouvoir. »⁵.

Les adolescents participant au programme Voltaire, des mineurs, font, avant l'heure, une expérience qui se rapproche de celle de l'adulte, comme nous l'avons mis en évidence dans le chapitre 6. En revanche, contrairement à l'expérience de la majorité qui est irréversible, cette expérience d'autonomie et d'indépendance à l'étranger comporte une fin. Ces adolescents auront vécu une trêve dans leur enfance : durant 6 mois ils n'étaient plus vraiment des enfants puisqu'ils étaient très autonomes – même s'il existe de grandes divergences sur ce point selon les adolescents.

La question de l'enfant amène celle de leur réflexivité et de la spécificité de son statut dans cette recherche, puisque les enfants sont les uniques informateurs. De plus en plus de sociologues « ont pris les enfants au sérieux, et ne les ont plus simplement considérés comme

¹ Delalande, J., *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, *op.cit.*, p. 24.

² Sirota, R., « Petit objet insolite ou champ constitué, la sociologie de l'enfance est-elle encore dans les choux ? », in R. Sirota, (sous la dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006, p. 20.

³ Brougère, G., « Les enfants, les adultes et l'observateur », in R. Hess, G. Weigand, *L'observation participante*, Paris, Anthropos, 2006, p. 217.

⁴ *Ibid.*, p. 217.

⁵ Brougère, G., *Dépendance et autonomie, représentation et place de l'enfant dans les sociétés contemporaines*, *op. cit.*, p. « 7. De l'enfant des rencontres à la rencontre des enfants » sur internet.

des êtres en devenir et des “idiots culturels”. Ils se sont intéressés à l’enfant au présent. ».¹ Durant les entretiens avec les adolescents, comme pendant l’analyse de leur discours, nous avons pris le parti de les appréhender comme des acteurs réflexifs, capables d’énoncer une parole critique sur eux-mêmes et leurs actions, ayant une réelle capacité d’analyse. Nous avons tenté de respecter ces adolescents comme « commentateurs compétents de leurs propres vies et de leurs propres relations sociales »² et nous les avons écoutés sur leur processus de socialisation³. Cette façon de considérer ces enfants que sont les adolescents s’est avérée très pertinente dans la production de résultats. Ils sont capables d’être des informateurs de grande qualité pour le sociologue soucieux d’appréhender les expériences sociales et les logiques de l’action. La parole des mineurs, souvent faiblement investie par les sociologues, est un matériau d’une grande richesse.⁴

Les perspectives critiques dont on croyait qu’elles étaient le propre du sociologue, peuvent également être adoptées par les acteurs et un « style sociologique » consiste à « prendre au sérieux les prétentions des acteurs et, notamment, leurs prétentions normatives. »⁵. Nous avons fait le pari que les élèves pouvaient être des « sociologues » ou « ethnologues » et qu’ils pouvaient se livrer à des analyses critiques sur leur expérience, sans que nous ne possédions seul le droit de proposer des analyses. Nous pouvons rappeler ici les propos très évocateurs d’Antoine que nous avons cités dans le chapitre 8 et qui montrent la posture critique dans laquelle il essaie de se situer : « je suis pas sociologue, moi j’essaie de décoder un peu, j’essaie de comprendre, parce que pour moi ça me dépasse ». Nous n’avons pas « doublé » les adolescents analysant leur expérience, mais les avons considérés avec le plus grand sérieux. Les « opérations critiques réalisées par les acteurs »⁶ sont pour nous un objet « essentiel pour une compréhension des sociétés qui sont les nôtres, et qui peuvent être définies comme des *sociétés critiques* au sens où les acteurs disposent tous de capacités critiques, ont tous accès, quoique sans doute à des degrés inégaux, à des ressources critiques et les mettent en œuvre de façon quasi-permanente dans le cours ordinaire de la vie

¹ Sirota, R., « Petit objet insolite ou champ constitué, la sociologie de l’enfance est-elle encore dans les choux ? », *op. cit.*, p. 29.

² Mayall, B., « Sociologies de l’enfance », in G. Brougère, M. Vandenbroeck, M. (sous la dir.), *Repenser l’éducation des jeunes enfants*, Bruxelles, Peter Lang, 2007, p. 97.

³ Sirota, R., « Petit objet insolite ou champ constitué, la sociologie de l’enfance est-elle encore dans les choux ? », *op. cit.*, p. 30.

⁴ Brougère, G., « Le jouet, un objet pour la sociologie de l’enfance ? », in R. Sirota, (sous la dir.), *Éléments pour une sociologie de l’enfance*, *op. cit.*, pp. 257-270.

⁵ Boltanski, L., « Préface », in Nachi, M., *Introduction à la sociologie pragmatique*, *op. cit.*, p. 11.

⁶ Boltanski, L., « Sociologie critique et sociologie de la critique », *op. cit.*, p.130.

sociale. ».¹ L'informateur qu'est l'adolescent est régulièrement capable de s'analyser lui-même. Dans le champ de la sociologie des enfants, « les enfants sont reconnus ici comme des acteurs sociaux. (...) Ils posent des actes qui ont une influence sur leurs relations avec les autres et sur leur propre vie. Ils savent ce qui est important pour eux. Ils évaluent les événements et les relations. »² Une des caractéristiques de l'ensemble des contributeurs de l'ouvrage *Eléments pour une sociologie de l'enfance* est ainsi qu'ils appréhendent l'enfant comme un acteur social, même si celui-ci peut être « à la fois petit et grand »³ et « enfant et acteur »⁴. L'enfant est acteur de sa socialisation.⁵

La sociologie de l'enfance doit appréhender les enfants avec l'ensemble des caractéristiques et complexités de la période contemporaine.⁶ En effet, cette recherche nous permet d'affirmer que même les enfants (ici des adolescents) possèdent toutes les caractéristiques de l'individu contemporain décrites dans notre premier chapitre : ils sont des acteurs pluriels⁷ (comme nous le révèle leur ambivalence), particulièrement réflexifs, qui ont pour injonction d'être authentiques.

Il est possible, mais nous n'avons pas de réel moyen de le vérifier, que notre proximité en âge avec les adolescents rencontrés ainsi que notre tutoiement systématique (que nous avons explicité au chapitre 6) aient facilité l'expression des adolescents qui n'ont pas été impressionnés par la rencontre « d'un chercheur », mais ont pu livrer simplement leur expérience d'immersion, comme leur analyse de l'école.

Notre rôle, comme sociologue, a consisté, vis-à-vis de la parole des informateurs, à jouer sur les cohérences et incohérences, ainsi que sur les redondances, mais en aucun cas à transformer leurs propos. Nous nous sommes appuyé sur les analyses des acteurs pour proposer des éléments d'intelligibilité de l'expérience scolaire. Régulièrement, nous avons fortement laissé la parole aux adolescents car nous ne pouvions mieux formuler qu'eux leurs analyses des expériences scolaires française et allemande. Le dispositif de comparaison des expériences

¹ *Ibid.*, p.130.

² Mayall, B., « Sociologies de l'enfance », *op. cit.*, p. 86.

³ Roucoux, N., « Loisirs de l'enfant et représentation sociale de l'enfant acteur », in R. Sirota, (sous la dir.), *Eléments pour une sociologie de l'enfance*, *op. cit.*, p. 243.

⁴ *Ibid.*, p. 243.

⁵ *Ibid.*

⁶ Javeau, C., « La problématisation de l'enfance, des enfants et de l'enfant dans la société dite "du risque" », in R. Sirota, (sous la dir.), *Eléments pour une sociologie de l'enfance*, *op. cit.* ; Sarmiento, M.J., « Les cultures de l'enfance au carrefour de la seconde modernité », in R. Sirota, (sous la dir.), *Eléments pour une sociologie de l'enfance*, *op. cit.*

⁷ Lahire, B., *L'acteur pluriel*, *op. cit.*

scolaires utilisé est un essai « d'inventivité méthodologique »¹ dans le champ de la sociologie compréhensive.

¹ Sirota, R., « Petit objet insolite ou champ constitué, la sociologie de l'enfance est-elle encore dans les choux ? », *op. cit.*, p. 32.

Bibliographie

- Abdallah-Preteuille, M., *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos, 1996.
- Achs, O., Blüml, K., Bständig, S., Olechowski, R., (Hrsg.), *Bildung heute : Umbau, Abbau, oder Neubau*, Innsbruck, Studien Verlag, 2003.
- Akkari, A., « Au-delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation », in R., Dasen, C., Perregaux, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, Bruxelles, De Boeck Université, 2002, pp. 31-48.
- Alexander, R., *Culture and pedagogy*, Oxford, Blackwell Publishing, 2000.
- Alexander, R., « Pédagogie, culture et comparaison : vision et versions de l'école élémentaire », *Revue française de pédagogie*, n° 142, 2003, pp. 5-19.
- Alte, M., Fabre, M., Rayou, P., « Une fac à construire : sur quelques aspects paradoxaux de l'expérience universitaire », *Revue française de Pédagogie*, n°136, 2001, pp. 107-115.
- Anweiler, O., Mitter, W., Peisert, H., Schafer, H.-P., Stratenwerth, W., *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*, Köln, Verlag Wissenschaft und Politik, 1990.
- Appadurai, A., *Après le colonialisme*, tr. fr., Paris, Payot, 2001.

- Arnold, G., Bellenberg, G., „Neue Bildungschancen für wen?“, *Die Deutsche Schule*, 97. Jg., Heft 4, 2005, pp. 397-407.
- Arnold, K.-H., *Fairness beim Schulsystemvergleichen*, Münster, München, Berlin, Waxmann, 1999.
- Aubret, J. « La validation des acquis de l'expérience », *Savoirs*, n°1, Paris, L'Harmattan, 2003, pp. 57-66.
- Ballion, R., « Les stratégies scolaires », in J.-C. Ruano-Borballan, (sous la dir.), *Eduquer et former*, Auxerre, Editions Sciences Humaines, 1998, pp. 413-417.
- Barrère, A., *Les lycéens au travail*, Paris, PUF, 1997.
- Barrère, A., « Le travail scolaire : crise du sens et réponse lycéenne », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 27, n°2, 1998, pp. 189-210.
- Barrère, A., « Les forçats de l'école, Réflexion sur la valeur du travail au lycée », *Spirale*, n°22, 1998.
- Barrère, A., *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan, 2002.
- Barrère, A., *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2003.
- Barrère, A., « Présentation », *Spirale*, n°33, 2004, pp. 3-10.
- Barrère, A., Martuccelli, D., « La fabrication des individus à l'école », in A. Van Zanten, *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte et Syros, 2000, pp. 254-262.
- Barthélémy, M., Quéré, L., « L'argument ethnométhodologique », in H., Garfinkel, *Recherches en ethnométhodologie*, tr. fr., Paris, PUF, 2007, pp. 9-44.
- Barus-Michel, J., Giust-Desprairies, F., Ridel, L., *Crises. Approches psychosociale clinique*, Paris, Desclée de Brouwer, 1996.
- Bautier, E., Charlot, B., Rochex, J.-Y., « Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir », in A. Van Zanten, *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte et Syros, 2000, pp. 179-188.
- Bautier, E., Rochex, J.-Y., *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, Paris, Armand Colin, 1998.

- Beck, U., « D'une théorie critique de la société vers la théorie d'une autocritique sociale », tr. fr., *Déviance et société*, vol. 18, n° 3, 1994, p. 333-343.
- Beck, U., *La société du risque*, tr. fr., Paris, Flammarion, 2006.
- Becker, H. S., *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, tr. fr., Paris, Métailié, 1985.
- Becker, H. S., *Les ficelles du métier*, tr. fr., Paris, La Découverte, 2002, pp. 164-168.
- Behrer, K., Rauschenbach, T., „Die offene Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen. Ein gelungenes Zusammenspiel von Schule und Jugendhilfe ?“, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Heft 1, 2006, pp. 51-66.
- Below, V. (von), „Bildungssystem und Selektivität : eine Typologie am Beispiel der neuen Bundesländer“, *Die Deutsche Schule*, 98 Jg., Heft 2, 2006, pp. 230-242.
- Béraud-Caquelin, H., « Représentation et pratiques des loisirs chez les collégiens et les lycéens », in G. Langouët, (sous la dir.), *Les jeunes et leurs loisirs en France*, Paris, Hachette, 2004, pp. 19-59.
- Berger, P., Luckmann, T., *La construction sociale de la réalité*, tr. fr., Paris, Armand-Colin, 2006.
- Bergonnier-Dupuy, G., « Famille(s) et scolarisation », *Revue française de pédagogie*, n°151, 2005, pp. 5-16.
- Bertrand, Y., « Expérience et éducation », in J. Houssaye, (sous la dir.), *Éducation et philosophie*, Paris, ESF, 1999.
- Bevort, A., Prigent, A., « Les recherches comparatives internationales en éducation », *Revue internationale d'éducation Sèvres, Approches comparatives en éducation*, n°1, 1994, pp. 7-17.
- Bevort, A., Trancart, D., « Les inégalités régionales en matière d'éducation : capital social et performances institutionnelles », in A. Bevort, M. Lallement, (sous la dir.), *Le capital social, Performance, équité et réciprocité*, *La revue du MAUSS*, Paris, 2006, pp. 161-176.
- Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg*, Berlin, Wissenschaft und Technik Verlag, 2003.
- Bittner, G., *Lebensgeschichten. Über das Autobiographische im pädagogischen Denken*, Zug (Die Graue Ed.), 1997.
- Blanchet, A., Gotman, A., *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan, 2000.

- Boltanski, L., « Sociologie critique et sociologie de la critique », *Politix*, Vol. 3, n°10, 1990, pp. 124-134.
- Boltanski, L., « Préface », in M. Nachi, *Introduction à la sociologie pragmatique*, Paris, Armand Colin, 2006.
- Boltanski, L., Thévenot, L., *De la justification, Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991.
- Bonvallet, J.-P., Grimm, D., « Les formations étrangères d'ingénieurs : quels modes de fonctionnement ? », lors du colloque *Démocratie, classes préparatoires et Grandes Écoles*, Paris, Ecole Normale Supérieure, 16 mai 2003, disponible en ligne : www.prepas.org/commUNICATION/colloquedemocratie/ActesColloque.pdf.
- Borredon, A., « Les nouveaux acteurs lycéens : critique sociale et critique scolaire », *Revue française de Pédagogie*, n°116, 1996, pp. 33-42.
- Bottani, N., « Usages et mésusages des approches comparatives dans un cadre politique », in R. Sirota, (sous la dir.), *Autour du comparatisme en éducation*, Paris, PUF, 2001, pp. 71-76.
- Boyer, R., « Le temps libre des collégiens et lycéens », in Y. Lemel, B. Roudet, (sous la dir.), *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence, socialisation différentielle*, Paris, L'Harmattan, pp. 249-268.
- Brahm, G. (im), „Kopfnoten in der Schule“, *Die Deutsche Schule*, 98. Jg., Heft 3, 2006, pp. 351-362.
- Bréchon, P., « Les grandes enquêtes internationales (eurobaromètres, valeurs, ISSP) : apports et limites », *L'Année sociologique*, 52, n°1, 2002, pp. 105-130.
- Brenner, G., Nörber, M., (Hrsg.), *Jugendarbeit und Schule, Kooperation statt Rivalität um die Freizeit*, Weinheim und München, Juventa, 1992.
- Broadfoot, P., Osborn, M., « Politique nationale et pratique pédagogique », *Revue internationale d'éducation Sèvres, Approches comparatives en éducation*, n°1, 1994, pp. 63-75.
- Brougère, G., « Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire », *Revue française de pédagogie*, n°119, 1997, pp. 47-56.

- Brougère, G., *Dépendance et autonomie, représentation et place de l'enfant dans les sociétés contemporaines*, Texte de travail n° 17, OFAJ, 1998, consultable sur internet : www.ofaj.org/paed/te_xte2/enfants/enfants.html.
- Brougère, G., « Culture et métiers de la petite enfance », in G. Brougère, S. Rayna, (sous la dir.), *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire*, Lyon, INRP, 2000, pp. 15-40.
- Brougère, G., « L'exception française : L'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires », *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, n°7, 2002, pp. 9-19.
- Brougère, G., « Jeu, loisirs et éducation informelle », *Education et Sociétés*, n°10, 2002, pp. 5-20.
- Brougère, G., *Jouets et compagnie*, Paris, Stock, 2003.
- Brougère, G., « Parents et professionnels face à l'accueil et à l'éducation du jeune enfant », in G. Brougère, S. Rayna, (sous la dir.), *Accueillir et éduquer la petite enfance*, Lyon, INRP, 2005.
- Brougère, G., *Jouer / Apprendre*, Paris, Anthropos, 2005.
- Brougère, G., « Le jouet, un objet pour la sociologie de l'enfance ? », in R. Sirota, (sous la dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006, pp. 257-270.
- Brougère, G., « Le retour : les jeunes Français reçoivent les Allemands », in G. Brougère, L. Colin, H. Merckens, K. Kaufmann, H. Nicklas, M. Perrefort, V. Saupe, *L'immersion dans la culture et la langue de l'autre*, Texte de travail n° 23, OFAJ, 2006, pp. 81-93.
- Brougère, G., « Les enfants, les adultes et l'observateur », in R. Hess, G. Weigand, *L'observation participante*, Paris, Anthropos, 2006, pp. 207-223.
- Brougère, G., Bézille, H., « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 158, 2007, pp. 117-160.
- Brougère, G., Colin, L., « L'expérience d'immersion en Allemagne », in G. Brougère, L. Colin, H. Merckens, K. Kaufmann, H. Nicklas, M. Perrefort, V. Saupe, *L'immersion dans la culture et la langue de l'autre*, Texte de travail n° 23, OFAJ, 2006, pp. 66-79.
- Brougère, G., Colin, L., Merckens, H., Kaufmann, K., Niclas, H., Perrefort, M., Saupe, V., *L'immersion dans la culture et la langue de l'autre*, Texte de travail n°23, OFAJ, 2006.

- Brougère, G., Guénif-Souilamas, N., Rayna, S., « De l'usage de l'altérité pour comprendre le préscolaire », in G. Brougère, M. Vandembroeck, (sous la dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, Bruxelles, Peter Lang, 2007, pp. 263-284.
- Brougère, G., Rayna, S., (sous la dir.), *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire*, Lyon, INRP, 2000.
- Brougère, G., Tobin, J., « Culture et sexualité à l'école maternelle, Etude comparée entre les Etats-Unis et la France », *Education et Sociétés*, n°6, 2000, pp. 167-185.
- Busch, R. (Hrsg), *Nach PISA : Teamarbeit Schule und Bibliothek*, Bad Honnef, Bock + Herchen, 2003.
- Camilleri, C., « Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie », in C. Camilleri, (et. al.), *Stratégies identitaires*, Paris, PUF, 1990, pp. 85-110.
- Charlot, B., « Pour le savoir, contre la stratégie », in F. Dubet, (sous la dir.), *Ecole, famille : le malentendu*, Paris, Textuel, 1997, pp. 59-77.
- Charlot, B., « Le rapport au savoir », in J. Bourdon, C. Thélot, (sous la dir.), *Education et formation*, Paris, CNRS éditions, 1999, pp. 17-34.
- Charlot, B., « La notion de rapport au savoir », in B. Charlot, (sous la dir.), *Les jeunes et le savoir*, Paris, Anthropos, 2001.
- Charlot, B., *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 2002.
- Charlot, B., « Education et globalisation », in C. Wulf, J. Beillerot, (sous la dir.), *L'éducation en France et en Allemagne*, Paris, L'Harmattan, 2003, pp. 335-344.
- Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J.-Y., *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Bordas, 2000.
- Chouinard, R., Archambault, J., « Motiver les élèves en intégrant aux situations d'apprentissage les caractéristiques du jeu », in G. Brougère, (sous la dir.), à paraître.
- Claes, M., *L'univers social des adolescents*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2003.
- Clanet, C., « L'interculturel et la formation des maîtres : institution et subjectivation », in R., Dasen, C., Perregaux, (sous la dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, Bruxelles, De Boeck Université, 2002, pp. 223-242.
- Cohen, H., *La théorie kantienne de l'expérience*, Paris, Cerf, 2001 [1871].

- Colin, L., Brougère, G., « Des lycéens français en Allemagne : les effets de l'immersion », *Construire l'identité européenne. Altérité, éducation, échanges*, Actes du colloque de l'Adece, Editions du Conseil de l'Europe, 2003.
- Colin, L., Hess, R., Weigand, G., *La relation pédagogique dans les rencontres interculturelles. Texte de travail n°11*, OFAJ, 1994.
- Commaille, J., « Les conditions institutionnelles, politiques et scientifiques de la comparaison », in R. Sirota, (sous la dir.), *Autour du comparatisme en éducation*, Paris, PUF, 2001, pp. 111-124.
- Condette-Castelain, S., « La participation lycéenne et le rapport des élèves à la loi », *Spirale*, n°34, 2004, pp.75-92.
- Crosier, M., Friedberg, E., *L'Acteur et le Système*, Paris, Seuil, 1977.
- Dasen, P. R., « Développement humain et éducation informelle », in R., Dasen, C., Perregaux, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, Bruxelles, De Boeck Université, 2002, pp. 107-123.
- Debon, C., « Parcours de la reconnaissance : le processus de la validation des acquis de l'expérience (VAE) », in H. Bézille, B. Courtois, (sous la dir.) *Penser la relation expérience-formation*, Lyon, Chronique sociale, 2006.
- Delalande, J., *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2001.
- Delclaux, M., Bounoure, A., « Les lycéens et l'enseignement du français », *Revue française de pédagogie*, n° 94, 1991, pp. 14-24.
- Delobelle, A., « La sociologie, née de la comparaison », in G. Jucquois, C. Vielle, (sous la dir.), *Le comparatisme dans les sciences de l'homme. Approches pluridisciplinaires*, Bruxelles, De Boeck Université, 2000, pp. 331-343.
- Delory-Momberger, C., « *Bildung* et écologie humaine : de la philosophie de la nature à la pédagogie de l'environnement », *Education permanente*, n° 148, 2001, pp. 45-55.
- Delory-Momberger, C., « *Bildung* et récit de vie », *Chemin de formation au fil du temps...*, *Récits de formation*, n°4, Université de Nantes, Formation continue, 2002, pp. 13-23.
- Delory-Momberger, C., *Biographie et Education*, Paris, Anthropos, 2003.

- Delory-Momberger, C., « Espaces et figures de la ritualisation scolaire », *Ermès, Rituels*, n°43, 2005, pp. 79, 85.
- Delory-Momberger, C., *Histoire de Vie et Recherche biographique en éducation*, Paris, Anthropos, 2005.
- Delory-Momberger, C., Hess, R., *Le sens de l'histoire, Moments d'une biographie*, Paris, Anthropos, 2001.
- Demazière, D., Dubar, C., *Analyser les entretiens biographiques*, Laval, Presses de l'université Laval, 2004.
- Demmer, M., „Bildungsbericht 2006 und nationale Bildungsstrategie“, *Die Deutsche Schule*, 98. Jg., Heft 4, 2006, pp. 390-396.
- Dewey, J., *Expérience et éducation*, tr. fr., Paris, Armand Colin, 1968.
- Dibie, P. « L'ethnosociologie dans les échanges franco-allemands : une sensibilisation à l'autre », in P. Dibie, C. Wulf., (sous la dir.), *Ethnosociologie des échanges interculturels*, Paris, Anthropos, 1998, pp. 3-10.
- Diederich, J., Tenorth, H.-E., *Theorie und Praxis der Schule, Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*, Berlin, Cornelsen Verlag Scriptor, 1997.
- Dilthey, W., *Le monde de l'esprit*, Tome 2, tr. fr., Paris, Aubier, 1947, pp. 312-316, in *L'expérience vécue, Sociétés*, n° 64, 1999.
- Dominicé, P., *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan, 2002.
- Dortier, J.-F., « Comment l'individu pense en société », in X. Molénat, (sous la dir.), *L'individu contemporain*, Auxerre, Editions Sciences humaines, 2006, pp. 51-57.
- Dubar, C., *La socialisation*, Paris, Armand Colin, 2002.
- Dubet, F., *La galère : jeunes en survie*, Paris, Fayard, 1987.
- Dubet, F., *Les lycéens*, Paris, Seuil, col. « Points », 1991.
- Dubet, F., « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, XXXV, 1994, pp. 511-532.
- Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994.

- Dubet, F., « Le travail comme équivalent démocratique du jugement scolaire », in J. Ion, M. Peroni, (sous la dir.), *Engagement public et exposition de la personne*, Paris, L'Aube, 1997, pp. 13-21.
- Dubet, F., « Ecole : la question du sens », in J.-C. Ruano-Borballan, (sous la dir.), *Eduquer et former*, Auxerre, Editions Sciences Humaines, 1998, pp. 405-411.
- Dubet, F., « Les figures de la violence à l'école », *Revue française de pédagogie*, n°123, 1998, pp. 35-45.
- Dubet, F., « Ecole, citoyenneté, intégration », in J. Bourdon, C. Thélot, (sous la dir.), *Education et formation*, Paris, CNRS éditions, 1999, pp. 54-66.
- Dubet, F., *Pourquoi changer l'école ?*, Paris, Textuel, 1999.
- Dubet, F., « Violence urbaines », *Cahiers français, La société française contemporaine*, n°291, 1999, pp. 91-96.
- Dubet, F., « Les enjeux scolaires en France », *Revue internationale d'éducation, Sèvres*, n°28, 2000, pp. 53-62.
- Dubet, F., « Les "différences" à l'école : entre l'égalité et la performance », in M. Wiewiorka, J. Ohana, (sous la dir.), *La différence culturelle, colloque de Cerisy*, Balland, Paris, 2001, pp. 100-117.
- Dubet, F., *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002.
- Dubet, F., « Pourquoi rester classique ? », *Une théorie sociologique générale est-elle pensable ?*, *Revue du MAUSS*, n°24, 2004, pp. 219-232.
- Dubet, F., *L'égalité des chances*, Paris, Seuil, 2004.
- Dubet, F., « Les épreuves et les enjeux de la culture scolaire », in F. Jacquet-Francillon, D. Kambouchner, (sous la dir.), *La crise de la culture scolaire*, Paris, PUF, 2005, pp. 319-330.
- Dubet, F., « Pour une conception dialogique de l'individu », *EspacesTemps.net*, Textuel, 21 06 05, disponible en ligne : <http://espacestemps.net/document1438.html>.
- Dubet, F., « Ce que l'école fait aux vaincus », in G. Chapelle, D. Meuret, D., (sous la dir.), *Améliorer l'école*, Paris, PUF, 2006, pp. 37-49
- Dubet, F., Cousin, O., Guillemet, J.-P., « Mobilisation des établissements et performances scolaires », *Revue française de sociologie*, XXX, 1989, pp. 235-256.

- Dubet, F., Cousin, O., Guillemet, J.-P., « Sociologie de l'expérience lycéenne », *Revue française de pédagogie*, n°94, 1991, pp. 5-12.
- Dubet, F., Martuccelli, D., « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école », *Revue française de sociologie*, XXXVII, 1996, pp. 511-537.
- Dubet, F., Martuccelli, D., *A l'école ! Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996.
- Dubet, F., Martuccelli, D., « Sociologie de l'expérience scolaire », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 27, n°2, 1998, pp. 169-187.
- Dubet, F., Martuccelli, D., *Dans quelle société vivons-nous ?*, Paris, Seuil, 1998.
- Dumont, L., *L'idéologie allemande*, Paris, Gallimard, 1991.
- Durkheim, E., *Education et Sociologie*, Paris, PUF, 1968.
- Duru, M., Mingat, A., « Facteurs institutionnels de la diversité des carrières scolaires », *Revue française de sociologie*, XXVIII, 1987, pp. 3-16.
- Duru-Bellat, M., *L'école des filles*, Paris, L'Harmattan, 1990.
- Duru-Bellat, M., *L'inflation scolaire*, Paris, Seuil, 2006.
- Ehrenberg, A., *Le Culte de la performance*, Paris, Calmann-Lévy, 1991.
- Ehrenberg, A., *La fatigue d'être soi*, Paris, Odile Jacob, 2000.
- Elbing, E., *Lebensraum Schule im Urteil der Schüler, Ein Vergleich des Aussagen bayerischer und englischer Schüler*, Regensburg, S. Roderer Verlag, 1993.
- Establet, R., Fauguet, J.-L., Felouzis, G., Feuilladiou, S., Vergès, P., *Radiographie du peuple lycéen*, Paris, ESF, 2005.
- Fauconnier, P., *La fabrique des meilleurs*, Paris, Seuil, 2005.
- Faulde, J., *Schule und Außerschulische Jugendbildung, Eine Untersuchung zu institutionellen Aspekten des Kooperation*, Weinheim, Deutsch Studien Verlag, 1996.
- Feldman, J., « Propos sur l'expérience, à travers la vie, la connaissance, la science », in H. Bézille, B. Courtois, (sous la dir.), *Penser la relation expérience-formation*, Lyon, Chronique Sociale, 2006, pp. 31-48.
- Felix, C., « Des gestes de l'étude personnelle chez des collégiens : une perspective comparatiste », *Spirale*, n°33, 2004, pp. 89-100.

- Féménias, D., « Quelque part dans l'inachevé : le vécu sportif aux confins du sacré », *L'expérience vécue, Sociétés*, n° 64, 1999, pp. 21-31.
- Fernandez, B. *Identité nomade*, Paris, Anthropos, 2002.
- Frenay, M., Ketele, J.-M. (de), « Les impératifs d'une éducation de qualité ? Questions posées par l'approche comparative en éducation », in G. Jucquois, C. Vielle, (sous la dir.), *Le comparatisme dans les sciences de l'homme. Approches pluridisciplinaires*, Bruxelles, De Boeck Université, 2000, pp. 345-360.
- Fromm, M., *Die Sicht des Schüler in der Pädagogik, Untersuchungen zur Behandlung der Sicht von Schülern in der pädagogischen Theorienbildung und in der quantitativen und qualitativen empirischen Forschung*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 1987.
- Galland, O., *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin, 1997.
- Gamba-Nasica, C., *Socialisations, expériences et dynamique identitaire. L'épreuve de l'entrée dans la vie active*, Paris, L'Harmattan, 1999.
- Gandouly, J., *Pédagogie et enseignement en Allemagne de 1800 à 1945*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, 1997.
- Garfinkel, H., *Recherches en ethnométhodologie*, tr. fr., Paris, PUF, 2007.
- Gatti, J., *Quatre réflexions sur l'éducation*, Paris, PUF, 1993.
- Gaxie, D., « Appréhension du politique et mobilisations des expériences sociales », *Revue française de science politique*, vol. 52, n° 2, 2002, pp. 145-178.
- Gayet, D., *Ecole et socialisation, Le profil social des écoliers de 8 à 12 ans*, Paris, L'Harmattan, 1998.
- Giddens, A., *La constitution de la société*, tr. fr., Paris, PUF, 2005.
- Giust, A. C., « Entretien », in J. Barus-Michel, A. Enriquez, A. Lévy, (sous la dir.), *Vocabulaire de psychosociologie*, Ramonville Saint-Agne, Erès, 2002, pp. 343-352.
- Giust-Desprairies, F. *La figure de l'autre dans l'école républicaine*, Paris, PUF, 2002.
- Goffman, E., *La mise en scène de la vie quotidienne, t. 1, « La présentation de soi »*, Paris, Les Editions de Minuit, 1973.
- Goffman, E., *Les cadres de l'expérience*, Paris, Editions de minuit, 1991.

- Gogolin, I., « Une “nouvelle offensive”, L'évolution du système éducatif en Allemagne », tr. fr., *Revue internationale d'éducation Sèvres*, n°28, 2000, pp. 29-40.
- Göhlich, M., Wagner-Willi, M., « Les passages rituels du quotidiens de l'école. Entre *peergroup* et communauté du cours », in C. Wulf, (et al.), *Penser les pratiques sociales comme rituels*, tr. fr., Paris, L'Harmattan, 2004, pp. 145-244.
- Goussot, A., « Le développement différencié de l'innovation en éducation et formation, approche comparée et dimension historique. », in R. Sirota, (sous la dir.), *Autour du comparatisme en éducation*, Paris, PUF, 2001, pp. 197-212.
- Gouze, B., *La parole des lycéens*, Reims, CRDP Champagne-Ardenne, 2002.
- Groux, D., « L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement », *Revue Française de Pédagogie*, n°121, 1997, pp. 111-140.
- Groux, D., « Définition », in D. Groux, (sous la dir.), *Dictionnaire d'éducation comparée*, Paris, L'Harmattan, 2005, pp. 19-22.
- Groux, D., Helmchen, J., Flintner, E., (sous la dir.), *L'école comparée, Regards croisés franco-allemands*, Paris, L'Harmattan, 2006.
- Groux, D., Porcher, L., *L'éducation comparée*, Paris, Nathan, 1997.
- Groux, D., Porcher, L. *Les échanges éducatifs*, Paris, L'Harmattan, 2000.
- Grüber, K.-H., « Usages et mésusages des approches comparatives dans un cadre scientifique », in R. Sirota, (sous la dir.), *Autour du comparatisme en éducation*, Paris, PUF, 2001, pp. 95-108.
- Guilhaumou, J., « La connexion empirique entre la réalité et le discours. Sieyès et l'ordre de la langue », *Marges linguistiques*, n°1, 2001, consultable en ligne : www.marges-linguistiques.com.
- Harmsen, T. „Pisa ist wissenschaftlich unseriös“, *Berliner Zeitung*, 08 11 06, Feuilleton.
- Herrmann, U., „Chancen sind versprochen – Benachteiligung ist Realität, *Die Deutsche Schule*, 98. Jg., Heft 1, 2006, pp. 41-46.
- Hess, R. Wulf, C., *Parcours, passages et paradoxes de l'interculturel*, Paris, Anthropos, 1999.
- Hess, R., Weigand, G., « La relation pédagogique », in J.-C. Ruano-Borballan, (sous la dir.), *Eduquer et former*, Auxerre, Editions Sciences Humaines, 1998, pp. 347-351.

- Hetzel, K., « Typiquement français et typiquement allemand : la question des “différences” dans les rapports interculturels », tr. fr., in L. Colin, B. Müller, *La pédagogie des rencontres interculturelles*, Paris, Anthropos, 1996, pp. 21-26.
- Hofer, C., Oelkers, J., *Schule als Erlebnis, Vergessene Texte der Reformpädagogik*, Braunschweig, Westmann, 1998.
- Holtappels, H. G., „Stichwort : Ganstagsschule“, *Zeitung für Erziehungswissenschaft*, Heft 1, 2006, pp. 5-29.
- Houdayer, H., « Intoxication et formes du temps », *L'expérience vécue, Sociétés*, n° 64, 1999, pp.11-20.
- Institut de statistiques de l'UNESCO*, consultable en ligne : www.linternaute.com/actualite/savoir/06/champions-ecole/redoublement.shtml.
- Javeau, C., « La problématisation de l'enfance, des enfants et de l'enfant dans la société dite “du risque” », in R. Sirota, (sous la dir.), *Eléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006, pp. 297-306.
- Jucquois, G., *La méthode comparative dans les sciences de l'homme*, Louvain la Neuve, Bibliothèque des cahiers de linguistique de Louvain 48, série Comparatisme 2, 1989.
- Jucquois, G., *Le comparatisme, t. 1 : généalogie d'une méthode*, Louvain la Neuve, Peeters, Bibliothèque des cahiers de linguistique de Louvain 47, série Comparatisme 1, 1993.
- Jucquois, G., *Le comparatisme, t. 2 : émergence d'une méthode*, Louvain la Neuve, Peeters, Bibliothèque des cahiers de linguistique de Louvain 69, série Comparatisme 4, 1993.
- Jucquois, G., « Le comparatisme, éléments pour une théorie », in G. Jucquois, C. Vielle, (sous la dir.), *Le comparatisme dans les sciences de l'homme. Approches pluridisciplinaires*, Bruxelles, De Boeck Université, 2000, pp. 17-46.
- Juhem, P., « Les relations amoureuses des lycéens », *Sociétés contemporaines*, n°21, 1995, pp. 29-42.
- Jullien, M.-A., *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée, et séries de questions sur l'éducation*, Paris, 1817.
- Jürgens, E., *Leistung und Beurteilung in der Schule*, Sankt Augustin, Academia Verlag, 1997.
- Kaufmann, J.-C., *La trame conjugale, analyse du couple par son linge*, Paris, Nathan, 1992.
- Kaufmann, J.-C., *Corps de femmes, regards d'hommes*, Paris, Nathan, 1995.

- Kaufmann, J.-C., *La femme seule et le Prince charmant. Enquête sur la vie en solo*, Paris, Nathan, 1999.
- Kaufmann, J.-C., *Ego, pour une sociologie de l'individu*, Paris, Nathan, 2001.
- Kaufmann, J.-C., *L'invention de soi*, Paris, Armand Colin, 2004.
- Kaufmann, J.-C., *Casseroles, amour et crises. Ce que cuisiner veut dire*, Paris, Armand Colin, 2005.
- Kaufmann, J.-C., *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin, 2007.
- Kleinespel, K., *Schule als biographische Erfahrung, Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen*, Weinheim und Basel, Beltz Verlag, 1990.
- Kleinschmidt-Bräutigam, M., „Der PISA-Koffer des LISUM“, in R. Busch, (Hrsg.), *Nach PISA : Teamarbeit Schule und Bibliothek*, Bad Honnef, Bock + Herchen, 2003, pp. 52-66.
- Klemm, K., « L'étude PISA et ses répercussions sur l'évolution du système scolaire en Allemagne », in C. Wulf, J. Beillerot, (sous la dir.), *L'éducation en France et en Allemagne*, Paris, L'Harmattan, 2003, pp. 141-154.
- Kodron, C., « Nouveaux défis, nouvelles démarches comparatives », *Revue internationale d'éducation Sèvres, Approches comparatives en éducation*, n°1, 1994, pp. 87-95.
- Kramer, R.-T., *Schulkultur und Schülerbiographien*, Opladen, Leske + Budrich, 2002.
- Krüger, H.-H., Lersch, R., *Lernen und Erfahrung, perspektivent einer Theorie schulischen Handelns*, Opladen, Leske + Budrich, 1993.
- Krüger-Potratz, M., « Education et formation interculturelles en Allemagne », in M. Abdallah-Preteceille, (sous la dir.), *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme divers.*, Paris, Anthropos, 2003, pp. 155-172.
- La Borderie, R., « L'art du voyage, repères pour la comparaison », in D. Groux, N. Tutiaux-Guillon, (sous la dir.), *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation, pratiques et enjeux*, Paris, L'Harmattan, 2000, pp. 9-26.
- Lahire, B., *L'homme pluriel*, Paris, Nathan, 1998.
- Lahire, B., *Portraits sociologiques*, Paris, Nathan, 2002.
- Lapassade, G., *Les Microsociologies*, Paris, Anthropos, 1996.

- Lave, J, Wenger E, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- Lavenu, D., « Activités du temps libre et sociabilité de jeunes à la sortie de l'adolescence », *Loisir et Société*, vol. 24, n°2, 2001, pp. 403-430.
- Lê Thank Khôi, *L'éducation comparée*, Paris, Armand Colin, 1981.
- Leclercq, J.-M., « Intuitions et comparaisons », *Revue internationale d'éducation Sèvres, Approches comparatives en éducation*, n°1, 1994, pp. 57-61.
- Léonardis, M. de, Féchant, H., Prêteur, Y., « Modalités de l'expérience scolaire et socialisation familiale chez des collégiens de troisième générale », *Revue française de pédagogie*, n°151, 2005, pp. 47-59.
- Léotard, M.-L. (de), *Le dressage des élites*, Paris, Plon, 2001.
- Les chiffres clés de l'éducation en Europe 1999/2000*, Commission européenne, Eurydice, Eurostat.
- Lieberherr, R., Ducrey, F., « L'emploi du temps des enfants : leurs activités en regard de leurs contraintes temporelles », *Loisir et Société, Temps sociaux et temporalités sociales*, vol. 29, n°1, Presses Universitaires du Québec, 2007, pp. 245-270.
- Loisel Decque, M., « La chute des résultats scolaires en seconde : des lycéens analysent leurs parcours », *Spirale*, n°33, 2004, pp. 127-137.
- Loisir et Société, Temps sociaux et temporalités sociales*, vol. 29, n°1, Presses Universitaires du Québec, 2007.
- Lott, J., *Erfahrung – Religion – Glaube*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 1991.
- Löwe, M., *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung*, Opladen, Leske + Budrich, 2003.
- Maître de Pembroke, E., « Développer la compétence interculturelle dans les échanges internationaux », in D. Groux, N. Tutiaux-Guillon, (sous la dir.), *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation, pratiques et enjeux*, Paris, L'Harmattan, 2000.
- Malet, R., « les transformations de l'école et du métier d'enseignant à l'épreuve des contextes », in R. Malet, E. Brisard, (sous la dir.), *Modernisation de l'école et contextes culturels*, Paris, L'Harmattan, 2005, pp. 15-28.

- March, J.G., Simon, H.A., *Les Organisations*, tr. fr., Paris, Dunod, 1991.
- Marie, J.-L.. « F. Dubet, Sociologie de l'expérience », *Politix*, vol. 8, n°32, 1995, pp. 172-176.
- Martuccelli, D., *Sociologies de la modernité*, Paris, Gallimard, collection Folio, 1999.
- Martuccelli, D., *Grammaires de l'individu*, Paris, Gallimard, 2002.
- Martuccelli, D., *La consistance du social*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2005.
- Martuccelli, D., *Forgé par l'épreuve*, Paris, Armand Colin, 2006.
- Martuccelli, D., « 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*, n°5, 2007, pp. 65-84, consultable en ligne : www.revue-interrogations.org.
- Martuccelli, D., Dubet, F., « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école », *Revue française de sociologie*, XXXVII-4, 1996, pp. 511-535.
- Mayall, B., « Sociologies de l'enfance », in G. Brougère, M. Vandembroeck, (sous la dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, Bruxelles, Peter Lang, 2007, pp. 77-102.
- Mayen, P., Mayeux, C., « Expérience et formation, note de synthèse », *Savoirs*, n°1, Paris, L'Harmattan, 2003, pp. 15-53.
- Merle, P., *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*, Paris, PUF, 2005.
- Merton, R.K., *Eléments de théorie et de méthode sociologique*, tr. fr., Paris, Plon, 1965.
- Meuret, D., « Pourquoi les jeunes Français ont-ils à 15 ans des compétences inférieures à celles de jeunes d'autres pays ? », *Revue française de pédagogie*, n° 157, 2003, pp. 89-104.
- Meuret, D., *Gouverner l'école, une comparaison France-Etats-Unis*, Paris, PUF, 2007.
- Mezirow, J., *Penser son expérience*, Lyon, Chronique Sociale, 2001.
- Micheli, R., « Stratégies de crédibilisation de soi dans le discours parlementaire », *A contrario*, Vol. 5, n°1, 2007, pp. 67-84.
- Mierczuk, M., *Réussir à tout prix, la triche à la Fac*, Paris, Anthropos, 2002.
- Morin, E., *L'identité humaine. La méthode 5, L'humanité de l'humanité*, Paris, Seuil, 2001.

- Mosconi, N., Stevanovic, B., *Genre et avenir, Les représentations des métiers chez les adolescents*, Paris, L'Harmattan, 2007.
- Müller, B., Schmidt, S., Schulz, M., *Wahrnehmen können, Jugendarbeit und informelle Bildung*, Freiburg im Breisgau, Lambertus, 2005.
- Nave, O., « Education civique et débat au lycée », *Spirale*, n°34, 2004, pp. 93-112.
- Nölle, K., *Schülerinnen und Schüler über Schule – Subjektive Sichtweisen und ihre Relevanz für pädagogisches Handeln*, Frankfurt am Main, Haag + Herchen Verlag, 1993.
- Novoa, A., « Etats des lieux de l'éducation comparée, paradigmes, avancées et impasses », in R. Sirota, (sous la dir.), *Autour du comparatisme en éducation*, Paris, PUF, 2001, pp. 41-48.
- Novoa, A., « Le comparatisme en éducation : mode de gouvernance ou enquête historique ? », in P. Laderrière, F. Vaniscotte, (sous la dir.), *L'éducation comparée : un outil pour l'Europe*, Paris, L'Harmattan, 2003, pp. 57-82.
- OCDE, *Apprendre aujourd'hui, réussir demain – premiers résultats de PISA*, Paris, 2004.
- Ogay, T., « “Intercultural communication” et psychologie des contacts de cultures, un dialogue interdisciplinaire et interculturel encore à construire », in R., Dasen, C., Perregaux, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, Bruxelles, De Boeck Université, 2002, pp. 67-84.
- Ollagnier, E., Malglaive, G., Feutrie, M., « Réponses », *Savoirs*, n°1, Paris, L'Harmattan, 2003, pp. 67-82.
- Osborn, M., Broadfoot, P., McNess, E., Planet, C., Ravn, B., Triggs, P., Cousin, O., Winther-Jensen, T., *A World of Difference ? Comparing Learners Across Europe*, Open University Press, 2003.
- Pacteau, C., « Je serai ce que je suis à l'école », in J.-C. Ruano-Borballan, (sous la dir.), *Eduquer et former*, Auxerre, Editions Sciences Humaines, 1998, pp. 427-429.
- Papatsiba, V., *Des étudiants européens, « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*, Berne, Peter Lang, 2003.
- Parlebas, P., Martin, O., « Sport, loisir et réussite scolaire », in G. Langouët, (sous la dir.), *Les jeunes et leurs loisirs en France*, Paris, Hachette, 2004, pp. 145-163.
- Pasquier, D., *Cultures lycéennes*, Paris, Autrement, 2005.

- Perez, S., Groux, D., Ferrer, F., « Education comparée et éducation interculturelle : éléments de comparaison », in R., Dasen, C., Perregaux, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, Bruxelles, De Boeck Université, 2002, pp. 49-65.
- Perrefort, M., *J'aimerais aimer parler allemand*, Paris, Anthropos, 2001.
- Perrenoud, P., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 2004.
- Pineau, G., « La formation expérientielle en auto, éco et co-formation », *Apprendre par l'expérience, Education permanente*, n°100-101, pp. 23-38.
- Plötzgen, S. D., *Probleme und Chancen des deutschen Bildungssystems, Eine Bestandsaufnahme aus Schülersicht*, Marburg, Tectum Verlag, 2003.
- Pöppel G. K., „Zu welchem Zweck sollen sich Schule und Unterricht öffnen?“, *Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik, Erfahrung und Schulisches Lernen, Heft 12*, Aschendorff, Münster, 1995, pp. 30-44.
- Porcher, L., « Introduction », *Revue française de Pédagogie*, n°121, 1997, pp. 5-7.
- Postic, M., *La relation éducative*, Paris, PUF, 2001.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, 1999.
- Preuss-Lausitz, U., *Die Kinder des Jahrhunderts, Zur Pädagogik des Vielfalt im Jahr 2000*, Weinheim und Basel, Beltz Verlag, 1993.
- Prévost, H., « Expérience de soi dans le cours de la vie : entre parcours et discours », in H. Bézille, B. Courtois, (sous la dir.), *Penser la relation expérience-formation*, Lyon, Chronique Sociale, 2006, pp. 64-70.
- Pugeault-Cicchelli, C., Cicchelli, V., Ragi, T., *Ce que nous savons des jeunes*, Paris, PUF, 2004.
- Ramos, E., *Rester enfant, devenir adulte*, Paris, L'Harmattan, 2002.
- Raveneau, G., « L'expérience comme aménagement social et culturel de l'existence », *L'expérience vécue, Sociétés*, n° 64, 1999, pp. 33-41.
- Rayou, P., « Par-dessus le marché : le modèle du marché dans l'approche de l'expérience lycéenne », *Revue française de Pédagogie*, n°116, 1996, pp. 25-32.
- Rayou, P., *La cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan, 1998.

- Rayou, P., *La grande école, approche sociologique des compétences enfantines*, Paris, PUF, 1999.
- Rayou, P., « La citoyenneté lycéenne et étudiante », in A. Van Zanten, *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte et Syros, 2000, pp. 263-270.
- Rayou P., *La « dissert de philo », Sociologie d'une épreuve scolaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2002.
- Rayou, P., « Les univers politiques des élèves : entre repli et engagement », in C. Xypas, (sous la dir.), *Les citoyennetés scolaires*, Paris, PUF, 2003, pp. 75-121.
- Rayou, P., « Travailler à l'école, au lycée, à l'université », *Spirale*, n°33, 2004, pp. 139-152.
- Regenbrecht, A., „Erfahrung und Unterricht“, *Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik, Erfahrung und Schulisches Lernen*, Heft 12, Aschendorff, Münster, 1995, pp. 1-14.
- Reid, J., « Objectivité et discours chez Hegel », *Philosophiques*, 28/2, 2001, pp. 351-368.
- Reuter, C., Parazza S., « Echanges scolaires : Le programme "Voltaire" », *Allemagne d'aujourd'hui*, n°162, 2002, pp. 236-239.
- Richter, U., Schwake, R., Heyden-Busch, M., Busch, A., „Stadtteilkulturarbeit – Kooperation zwischen Freizeitheim und Schule“, in G. Brenner, M. Nörber, (Hrsg.), *Jugendarbeit und Schule, Kooperation statt Rivalität um die Freizeit*, Weinheim und München, Juventa, 1992, pp. 33-35.
- Robin, D., « Construire la comparabilité », *Revue internationale d'éducation Sèvres, Approches comparatives en éducation*, n°1, 1994, pp. 27-34.
- Rochex, J.-Y., *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF, 1998.
- Rochex, J.Y. (sous la dir.), *PISA : analyses secondaires, questions et débats théoriques et méthodologiques*, *Revue Française de Pédagogie*, n° 157, 2007.
- Rogoff, B., Angelillo, C., « Investigating the coordinated functioning of multifaceted cultural practices in human development », *Human Development*, n°45, 2002.
- Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chavez, M., Solis, J., « Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes », in G. Brougère, M. Vandembroeck, (sous la dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, Bruxelles, Peter Lang, 2007, pp. 103-138.

- Rollot, C., Vergès, M. (de), « La France paralysée devant ses mauvais résultats scolaires », *Le Monde*, 05 12 07.
- Roucous, N., « Loisirs de l'enfant et représentation sociale de l'enfant acteur », in R. Sirota, (sous la dir.), *Eléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006, pp. 235-244.
- Roucous, N., Brougère, G., « Loisir et éducation », *Revue française de Pédagogie*, n°124, 1998, pp. 91-98.
- Rüesch, P., *Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern – eine Mehrebenenanalyse*, Bern, Berlin, Frankfurt/M, Peter Lang, 1998.
- Sarmento, M. J., « Les cultures de l'enfance au carrefour de la seconde modernité », in R. Sirota, (sous la dir.), *Eléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006, pp. 307-316.
- Schellhammer, S., « La France vue d'ailleurs, Allemagne, La dure préparation à une carrière en France », tr. fr., *Revue internationale d'éducation Sèvres, Approches comparatives en éducation*, n°1, 1994, p. 116.
- Schlömerkemper, J., „Wie kultiviere ich die Bildung bei dem Standard?“, *Die Deutsche Schule*, 98. Jg., Heft 3, 2006, pp. 264-269.
- Schriewer, J., « L'éducation comparée : mise en perspective historique d'un champ de recherche », *Revue Française de Pédagogie*, n°121, 1997, pp. 9-27.
- Schweitzer, J., „PISA-Vergleiche ohne Tabus!“, *Die Deutsche Schule*, 97. Jg., Heft 4, 2005, pp. 390-396.
- Seca, J.-M., « Représentations sociales de la pratique rock en milieu lycéen », *Revue française de pédagogie*, n°94, 1991, pp. 25-35.
- Sembel, N., *Le travail scolaire*, Paris, Nathan, col. 128, 2003.
- Singly, F. (de), *Les uns avec les autres, Quand l'individualisme crée du lien*, Paris, Armand Colin, 2003.
- Singly, F. (de), *Les Adonaissants*, Paris, Armand Colin, 2006.
- Sirost, O., « Expérience primitive du monde de la vie », *L'expérience vécue, Sociétés*, n° 64, 1999, pp. 5-7.

- Sirota, R., « Introduction. Autour du comparatisme », in R. Sirota, (sous la dir.), *Autour du comparatisme en éducation*, Paris, PUF, 2001, pp.1-18.
- Sirota, R., « Petit objet insolite ou champ constitué, la sociologie de l'enfance est-elle encore dans les choux ? », in R. Sirota, (sous la dir.), *Eléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006, pp. 13-34.
- Stein, U., *PISA-Alarm!*, Oldenburg, Lappan, 2003.
- Strobel-Eisele, G., *Schule und soziale Evolution*, Deutscher Studien Verlag, 1992.
- Sumiko Hirata, H., « Socialisation familiale, éducation scolaire et formation en entreprise », *Revue internationale d'éducation Sèvres, Approches comparatives en éducation*, n°1, 1994, pp. 47-56.
- Tazouli, Y., Flieller, A., Vrignaud, P., « Comparaison des relations entre l'éducation parentale et les performances scolaires dans deux milieux socio-culturels contrastés (populaire et non populaire) », *Revue française de pédagogie*, n°151, 2005, pp. 29-46.
- Thevenot, L., *L'action au pluriel*, Paris, La découverte, 2006.
- Thibault, M.-C., « Wilhelm Meister, de Goethe, un personnage entre récit d'expérience et récit de formation », *Chemin de formation au fil du temps...*, *Récits de formation*, n°4, Université de Nantes, Formation continue, 2002, pp. 36-46.
- Tillmann, K.-J., „Schulpädagogik und Bildungsforschung“, *Die Deutsche Schule*, 97. Jg., Heft 4., 2005, pp. 408-420.
- Tobin, J., Wu, D. Y. H., Davidson, D. H., *Preschool in Three Cultures*, New Haven, Yale University Press, 1989.
- Touraine, A., *Production de la société*, Paris, Seuil, 1973.
- Touraine, A., *Pourrons-nous vivre ensemble ? Egaux et différents*, Paris, Fayard, 1997.
- Touraine, A., « La sociologie après la sociologie », *Une théorie sociologique générale est-elle pensable ?*, *Revue du MAUSS*, n°24, 2004, pp. 51-61.
- Touraine, A., *Un nouveau paradigme pour comprendre le monde d'aujourd'hui*, Paris, Fayard, 2005.
- Touraine, A., Khosrokhavar, F., *La recherche de soi. Dialogue sur le sujet*, Paris, Fayard, 2000.

- Tozzi, M., « La discussion en éducation et formation : problématique », *Les cahiers du Cerfee*, n°19, 2003, pp. 11-26.
- Ulich, K., „Schulische Sozialisation im Rückblick“, *Die Deutsche Schule*, 98. Jg., 2. Vj., 2006.
- Urry, J., *Sociologie des mobilités*, Paris, Armand Colin, 2005.
- Vandenberghe, F., « Introduction à la sociologie (cosmo)politique du risque d'Ulrich Beck », *Revue du Mauss*, n°17, 2001, pp. 25-39.
- Vasconcellos, M., *Le système éducatif*, Paris, La découverte, col. « Que sais-je ? », 1999.
- Verrier, C., « Expérience réfléchie et expérience non réfléchie », in H. Bézille, B. Courtois, (sous la dir.), *Penser la relation expérience-formation*, Lyon, Chronique Sociale, 2006.
- Vigour, C., *La comparaison dans les sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2005.
- Wallenhorst, N., « Apprentissage et transformation des adolescents lors d'un échange scolaire de longue durée », *7^{ème} Biennale de l'éducation*, Lyon, 15 avril 2004, consultable en ligne : www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/longue/6090.pdf.
- Wallenhorst, N., « Des lycéens entre la France et l'Allemagne. Système scolaire et expérience interculturelle. », *X^{ème} congrès international d'interculturalité, Recherche Interculturelle : partage de cultures et partages de savoirs*, ARIC, Alger, 4 mai 2005.
- Wallenhorst, N., « L'école en France et en Allemagne. Comparaison historique », *L'école comparée : évaluation internationale des résultats des élèves et culture nationale de l'évaluation scolaire*, Colloque international organisé par l'université de Potsdam, la Freie Universität, et l'Ambassade de France en Allemagne, Berlin, 30 septembre 2005.
- Wallenhorst, N., « France-Allemagne, des logiques différentes », *Aider les Elèves ?*, *Cahiers pédagogiques*, n°436, 2005.
- Wallenhorst, N., « L'école en France et en Allemagne, comparaison d'expériences scolaires », in D. Groux, J. Helmchen, E. Flitner, (sous la dir.), *L'école comparée, Regards croisés franco-allemands*, Paris, L'Harmattan, 2006, pp. 449-466.
- Wallenhorst, N., « Adolescences, accès aux cultures et rapports aux institutions », *Adolescences, entre défiance et confiance*, colloque international organisé par la revue *Spirale*, Lille, 7 avril 2006.

- Wallenhorst, N., « *Des lycéens entre la France et l'Allemagne. Education informelle, mobilité géographique et mobilité psychique* », *Academic Mobility: Crossed perspectives*, 23 septembre 2006, Turku, Finlande.
- Wallenhorst, N., « Expérience interculturelle et expérience scolaire. Exemple d'un échange scolaire de longue durée », *IrrAductibles*, n°9, Paris, 2006.
- Wallenhorst, N., « L'école en France et en Allemagne, Expériences scolaires et systèmes éducatifs », *8^{ème} Biennale internationale de l'éducation et de la formation, Débats sur les recherches et les innovations*, INRP et APRIEF, Lyon, 12 avril 2006.
- Wallenhorst, N., « L'indispensable expérience vécue », *Education à l'Europe, Cahiers pédagogiques*, n° 442, avril 2006.
- Weigand, G., *Schule der Person*, Würzburg, Ergon Verlag, 2004.
- Winkel, R., *Theorie und Praxis des Schule*, Hohengehren, Schneider Verlag, 1997.
- Wulf, C., „Mimesis in Gesten und Ritualen“, in E. Fischer-Lichte, D. Kolesch, (Hrsg.), *Paragrana, Kulturen des Performativen*, Band 7, Heft 1, 1998.
- Wulf, C., (sous la dir.), *Traité d'anthropologie historique. Philosophies, histoires, cultures.*, tr. fr., Paris, L'Harmattan, 2002.
- Wulf, C., « Anthropologie et éducation. Corps, Mimésis, Rituel », tr. fr., in C. Wulf, J. Beillerot, (sous la dir.), *L'éducation en France et en Allemagne, Diagnostics de notre temps*, Paris, L'Harmattan, 2003.
- Wulf, C., « Le rituel : formation sociale de l'individu et de la communauté », tr. fr., *Spirale*, n°31, 2003, pp. 65-74.
- Wulf, C., „Einleitung : Bildung in schulischen, religiösen und Jugendkulturellen Ritualen“, in C. Wulf, (u. a.), *Bildung im Ritualen*, Wiesbaden, V.S. Verlag für Sozialwissenschaften, 2004, pp. 7-19.
- Wulf, C., (sous la dir.), *Penser les pratiques sociales comme rituels*, tr. fr., Paris, L'Harmattan, 2004.
- Wulf, C., Beillerot, J., (sous la dir.), *L'éducation en France et en Allemagne*, Paris, L'Harmattan, 2003.
- Wulf, C., Fischer-Lichte, E., *Paragrana, Praktiken des Performativen*, Band 13, Heft 1, 2004.

- Wulf, C., Gebauer, G., *Jeux, rituels, gestes. Les fondements mimétiques de l'action sociale*, tr. fr., Paris, Anthropos, 2004.
- Wulf, C., Zirfas, J., (Hrsg.), *Paragrana, Rituelle Welten*, Band 12, Heft 1 und 2, 2003.
- Wulf, C., Zirfas, J., „Bildung im Ritual, Perspektiven performativer Transritualität“, in C. Wulf, (et. al.), *Bildung im Ritual*, Wiesbaden, V.S. Verlag für Sozialwissenschaften, 2004, pp. 359-382.
- Zaffran, J., *Les collégiens, l'école et le temps libre*, Paris, Syros, 2000.
- Zaffran, J., « Le temps scolaire, le temps libre et le temps des loisirs : comment réussir au collège français en s'engageant dans la course des temps sociaux », *Loisir et société*, vol. 24, n°1, 2001, pp. 137-160.
- Zaffran J., « Loisirs et temps libre. Deux regards croisés sur les temporalités adolescentes », in G. Langouët, (sous la dir.), *Les jeunes et leurs loisirs en France*, Paris, Hachette, 2004, pp. 99-112.
- Zarate, G., « La mobilité transnationale en éducation : un espace de recherche », *Revue française de pédagogie*, n°129, 1999, pp. 65-72.
- Zéroulou, Z., « La réussite scolaire des enfants d'immigrés », *Revue française de sociologie*, XXIX, 1988, pp. 447-470.

ANNEXES

Annexe 1 : *Bildung* et structure du système scolaire allemand

La *Bildung* est en relation avec le système scolaire et la façon dont il est structuré, nous présentons quelques données objectives participant de la structuration de l'expérience scolaire. Le système éducatif allemand est sous le contrôle de l'Etat mais les 16 *Länder* sont les principaux responsables de l'enseignement. Les *Länder* étant autonomes, le système éducatif varie d'un *Land* à l'autre – et il existe une grande différence entre les *Länder*¹ – (les différences les plus conséquentes étant entre les *Länder* de l'Est et de l'Ouest qui ont eu des conceptions éducatives très différentes).² La durée de scolarisation jusqu'au baccalauréat est de 13 ans dans la majorité des *Länder* (ce qui signifie que l'âge normal d'obtention de l'*Abitur* est 19 ans), sauf dans trois des nouveaux *Länder* où elle est de 12 ans. Les *Länder* laissent également une importante liberté aux écoles dans le choix des matières à enseigner, les méthodes d'évaluation, et le recrutement des enseignants qui peut être fait en fonction de postes avec des profils ciblés afin de donner une particularité éducative et didactique à l'école.³ En général les élèves ont cours les matinées, mais depuis quelques années certains *Länder* ont prévu des réformes augmentant le nombre d'heures de cours par jour.⁴ Ce passage à la *Ganztagschule* (école toute la journée) dans certains *Länder* n'est pas uniquement dû à des préoccupations pédagogiques, il s'agit aussi en partie « d'occuper » (*Betreuung*) les enfants toute la journée afin d'aider les parents à harmoniser davantage leur vie de famille et leur vie professionnelle, dans la mesure où les mères travaillent de plus en plus.⁵ De fait, depuis les années 1980, les familles demandent davantage que les élèves soient pris en charge toute la journée.⁶

Le système scolaire allemand est organisé de la façon suivante :

- *Kindergarten* : pour les enfants de 3 à 6 ans (la scolarisation des enfants de cet âge n'est pas obligatoire).
- *Grundschule* : de la 1^{ère} à la 4^{ème} classe, pour les enfants de 6 à 10 ans.

En Allemagne sont présentes trois voies qui aboutissent à des qualifications différentes et de niveaux inégaux :

¹ Gogolin, I., « Une "nouvelle offensive", L'évolution du système éducatif en Allemagne », *op. cit.*, p. 36.

² Below, V. (von), „Bildungssystem und Selektivität : eine Typologie am Beispiel der neuen Bundesländer“, *op. cit.*

³ Weigand, G., *Schule der Person*, *op. cit.*, pp. 26-27.

⁴ Krüger-Potratz, M., « Education et formation interculturelles en Allemagne », *op. cit.*

⁵ Behrer, K., Rauschenbach, T., „Die offene Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen. Ein gelungenes Zusammenspiel von Schule und Jugendhilfe ?“, *op. cit.*

⁶ Holtappels, H. G., „Stichwort : Ganztagschule“, *op. cit.*

- *Hauptschule* : de la 5^{ème} à la 9^{ème} classe, « pour les élèves dont les compétences de type cognitif sont les moins développées, mais qui, par contre, ont davantage de dispositions pratiques »¹. A la fin de la 9^{ème} classe les élèves passent le *Hauptschulabschluss* (qui pourrait correspondre à l'ancien « certificat d'études » en France) et il est également possible de faire une 10^{ème} année dont l'examen final correspond au *Realschulabschluss*.
- *Realschule* : de la 5^{ème} à la 10^{ème} classe, pour des élèves « dont les compétences cognitives sont plus développées tout en ayant les mêmes dispositions pratiques »². L'examen final est la *Mittlere Reife* (cet examen pourrait correspondre au brevet des collèges en France). En sortant de cette école les élèves ont la possibilité de faire un apprentissage tout en étant dans une *Berufsschule* (école professionnelle) d'intégrer une *Handelsschule* (autre type d'école professionnelle) pour apprendre une profession ou de faire une école pratique délivrant un *Fachabitur* (baccalauréat pratique). Il est ensuite possible d'intégrer une certaine catégorie d'écoles supérieures.
- *Gymnasium* : de la 5^{ème} à la 13^{ème} classe, pour les élèves d'un bon niveau scolaire. L'examen final est l'*Abitur* (équivalent du baccalauréat) dont les résultats ont une grande importance dans la mesure où de nombreuses filières comportent un *numerus clausus*. Un tiers des élèves qui quittent le système éducatif obtiennent l'*Abitur*.³
- *Gesamtschule* : comporte l'ensemble de ces filières dans un même établissement.

¹ Gogolin, I., « Une "nouvelle offensive", L'évolution du système éducatif en Allemagne », *op. cit.*, p. 33.

² *Ibid.*, p. 33.

³ *Ibid.*, p. 33.

Annexe 2 : catégories d'analyse

L'école

Les enseignants

- 001** Sympathie des enseignants
- 002** Proximité
- 003** Tutoiement
- 004** Parler de ses problèmes
- 005** Respect, autorité et discipline
- 006** Supériorité / égalité
- 007** Compétence / qualité des cours
- 008** Critiquer l'enseignant
- 009** Négociations
- 010** Explications
- 011** Agressivité des enseignants envers les élèves
- 012** Agressivité des élèves envers les enseignants
- 013** Rôle d'un enseignant
- 014** Préférence entre les relations pédagogiques
- 015** Autres

Travail scolaire

Devoirs

- 050** Devoirs en France et en Allemagne
- 051** Devoirs pour l'école nationale
- 052** Faire les devoirs à deux

Matières

- 053** Anglais et langues
- 054** Ethique et religion
- 055** Français
- 056** Allemand
- 057** Histoire
- 058** Matières scientifiques
- 059** Matières artistique
- 060** Autres matières

Faire autre chose qu'étudier durant le cours

- 061** Début du cours
- 062** Manger, boire, jouer
- 063** Parler d'autre chose

Evaluation

- 064** Niveau scolaire
- 065** Notes
- 066** Notes et bulletin de l'adolescent
- 067** Résultats scolaires au retour
- 068** Redoublement
- 069** Contrôles
- 070** Intelligence des élèves

Emotion et travail scolaire

- 071** Plaisir et souffrance
- 072** Stress
- 073** Stimulation / motivation
- 074** Concentration
- 075** Peu de travail / vacances
- 076** Travailler, travailler
- 077** Programmes
- 078** Baccalauréat / *Abitur*

Méthode d'apprentissage

- 100** Nombre d'élèves par classe
- Autonomie

- 101 Autonomie dans les apprentissages
- 102 Autonomie dans la vie
- 103 Exposé (participation des élèves à l'animation du cours)
- 104 Ecrit / oral
- 106 Silence des élèves
- 107 Disposition des élèves dans la classe
- 108 Autres

La vie à l'école

- L'école et la vie
 - 150 Ecole et amis
 - 151 Activités organisées par l'école
 - 152 Importance et centralité de l'école
 - 153 Rapport école / profession
 - 154 Entraide à l'école
 - 155 Tuteur
- Etre étranger à l'école
 - 156 Accueil dans le lycée étranger
 - 157 Première semaine
 - 158 Intégration à l'école étrangère
 - 159 Langue en cours
 - 160 Spécificités des élèves
- Structuration différente de l'école
 - 161 Ecole maternelle
 - 162 Orientation
 - 163 Heures libres
 - 164 Ecole toute la journée
 - 165 Nombre d'années d'école
 - 166 Durée des cours
 - 167 Durée des vacances scolaires
- Contexte
 - 168 Spécificités du lycée national et étranger
 - 169 Classe
 - 170 Cantine
 - 171 Internat
 - 172 Direction et administration
 - 173 Autres étrangers dans le lycée
 - 174 Sélection européenne

Rapport à l'école

- 200 Rapport à l'école de l'adolescent
- 201 Changement du rapport à l'école de l'adolescent suite à l'échange
- 202 Formation de la personnalité au sein de l'école
- 203 Retour
- 204 Avenir à l'école
- 205 Conversations entre correspondants sur l'école
- 206 Immersion dans le système français
- 207 Immersion du correspondant dans le système français
- 208 PISA
- 209 Comparaison avec d'autres échanges scolaires
- 210 Préférence entre les systèmes
- 211 Rapport au temps

- 250 Autres sur l'école

Vie juvénile / activités extrascolaires

- Amis
 - 300 Constitution d'un réseau d'amis
 - 301 Sortir
 - 302 Soirées

- 303 Amis du correspondant
- 304 Autres participants au programme Voltaire
- 305 Etre séparé de ses amis
- Activités, occupations
 - 306 Musique
 - 307 Sport
 - 308 Télévision
 - 309 Ordinateur et internet
 - 310 Vacances, visites, voyages
 - 311 Activités religieuses
 - 312 Shopping
 - 313 Lettres, mails, appels téléphoniques
 - 314 Journal intime
 - 315 Temps libre
 - 316 Ennui
 - 317 Autres activités
 - 318 Activités culturelles
 - 319 Activités artistiques

Quelques éléments de la vie d'un adolescent à l'étranger

- 400 Motivations au départ
 - 401 Frère ou sœur qui a participé au programme Voltaire
- 402 Immersion
- 403 Programme Voltaire
- 404 Langue étrangère
- 405 Formation de sa personnalité en rapport avec sa culture
- 406 Culture
- 407 Bildung, transformations, apprentissages interculturels
 - 408 Refus de généraliser
- 409 Politique
- 410 Avenir
 - 411 Projets avec des étrangers
 - 412 Départ / retour / fin du programme Voltaire

Famille

- 500 Famille d'accueil
- 501 Famille du jeune
- 502 Comparaisons des familles

La relation avec le correspondant :

- 600 Le correspondant
- 601 La relation

Conflits et crises

- 602 Entre correspondants
- 603 Avec la famille d'accueil
- 604 Avec la famille de l'adolescent
- 605 Autres

L'entretien

- 700 Autour de l'entretien
- 701 Entretien avec un enseignant ou un parent d'élève
- 750 Autres

Annexe 3 : grille d'entretien

Comme nous le mentionnons dans le Chapitre 5, cette grille d'entretien n'a pas été véritablement suivie car il s'est avéré plus pertinent d'accompagner les adolescents dans leur discours que de suivre notre grille.

Nous avons adapté les questions en fonction de la nationalité française ou allemande de l'adolescent rencontré et en fonction du moment de l'entretien : avant l'immersion à l'étranger (donc durant l'immersion du correspondant français¹), durant l'immersion avec le jeune, et après l'immersion (donc durant l'immersion du correspondant allemand).

Commencement de l'entretien

- Est-ce que tu pourrais me raconter ton expérience en Allemagne / en France ?
- Qu'est-ce que tu souhaites me partager sur ton expérience ?

La vie en général

- Qu'est-ce que tu vis ici ? / Qu'est-ce que tu as vécu ?
- La vie en Allemagne / en France en général, comment est-ce que cela se passe ?
- Comment est-ce que se sont passées les premières semaines ici ?

L'école

- Qu'est-ce que tu as vu et remarqué en ce qui concerne l'école ?
- Comment est-ce que tu expliques ces différences et points communs ?
- Comment est-ce que tu te sens en cours en Allemagne / en France ?
- Quelles sont tes impressions en ce qui concerne l'école en Allemagne / en France ?
- Les relations avec les enseignants ?
- Le travail scolaire ?
- Les relations entre les élèves ?
- Qu'est-ce qui est intéressant ici dans le système scolaire allemand / français ?
- Qu'est-ce que tu as découvert du système scolaire allemand / français ?
- Quelles sont les différences entre les élèves français et les élèves allemands ?

¹ Nous avons insisté sur l'observation et l'analyse de l'expérience d'immersion du correspondant et sur l'expérience de recevoir quelqu'un durant six mois.

- Comment est-ce que tu analyserais le système scolaire allemand ?

La famille

- Comment est-ce que cela se passe avec la famille de ton correspondant ?

La relation avec le correspondant et avec les amis

- Quelle expérience vit ton correspondant durant ton séjour chez lui, dans son école, avec ses amis, etc. ?
- Que pense ton correspondant de ton expérience d'immersion ?

L'avenir

- Qu'est-ce que tu penses que ton expérience ici va t'apporter ? Est-ce que cela va venir modifier des choses chez toi ?
- Comment est-ce que cela va se passer en France avec ton correspondant ?

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7

PREMIERE PARTIE

Vers une comparaison des expériences scolaires

Chapitre 1. L'expérience sociale

Le terme d'expérience	17
I. La notion d'expérience	18
1. Formation, connaissances et apprentissages	18
2. <i>Erfahrung</i> et <i>Erlebnis</i>	20
3. L'expérience sociale	21
II. La séparation de l'acteur et du système	21
III. Trois logiques de l'action	25
IV. Les logiques du système	28
V. Socialisation et subjectivation	30
1. Socialisation	31
2. Sujet et subjectivation	33
VI. Quelques caractéristiques de l'expérience sociale de l'individu contemporain	36
1. La réflexivité	37
2. La nécessité d'être libre et authentique	39
De l'expérience sociale à l'expérience scolaire	40

Chapitre 2. L'expérience scolaire lycéenne en France

L'expérience scolaire : un travail de l'acteur au cœur de logiques de l'action autonomes	41
I. De l'école primaire au lycée	44
1. Expériences scolaires écolière et collégienne	44
2. Autonomisation des logiques de l'action au lycée et construction de la subjectivité	46
3. Classification des lycéens	47
II. Le travail	49
1. Le travail scolaire	49
a. Equivalents travail	50
b. Travail et attentes institutionnelles	53
2. La relation à l'enseignant	54
3. La réussite scolaire	55
4. L'instrumentalisme scolaire	56
III. Projet et sens de l'expérience scolaire	59
1. L'avenir et le projet	59
2. Le sens de l'expérience scolaire	60
3. Le mépris	62
IV. Expériences scolaires et extrascolaires	63
1. L'école est un espace de sociabilité	63
2. Temps libre, expérience scolaire et expériences extrascolaires	64
La dimension culturelle de l'expérience scolaire	65

Chapitre 3. La *Bildung* allemande

Des recherches empiriques sur l'école en Allemagne ?	67
I. Eléments historiques du concept de <i>Bildung</i>	69
1. Contexte d'émergence de la <i>Bildung</i>	70
2. Racines philosophiques et spirituelles	71
3. Etapes de conceptualisation de la <i>Bildung</i>	72
II. Le concept actuel de <i>Bildung</i>	77
1. Eléments de définition	77
2. Relation de la <i>Bildung</i> avec d'autres concepts	79
a. Education informelle, non formelle et <i>Bildung</i>	79
b. <i>Bildung, Erfahrung, Erlebnis, Erkenntnis</i>	81
III. Remise en cause du <i>Bildungssystem</i>	82
1. Le « <i>PISA choc</i> »	82
2. Eléments du débat actuel	84
3. Propositions pédagogiques	86
Vers une comparaison des expériences scolaires	87

Chapitre 4. La comparaison des expériences scolaires française et allemande

Comparer	89
I. Peut-on comparer des expériences ?	90
1. La comparaison des expériences en éducation comparée	90
2. « Tirons d'avantage parti de ceux qui ont vécu un autre système »	92
II. La comparaison des expériences scolaires française et allemande	93
1. La comparaison franco-allemande	95
2. La comparaison avec des expériences scolaires d'autres pays	97
Pour une méthodologie de la comparaison des expériences scolaires	99

DEUXIEME PARTIE

Méthodologie de la comparaison des expériences scolaires

Chapitre 5. Population d'étude et recueil des données

I. L'OFAJ et le programme Voltaire	104
1. Présentation de l'OFAJ	104
2. Organisation et présentation du programme Voltaire	105
II. Objet de recherche et positionnement épistémologique de l'informateur	108
1. Questions de recherche	108
2. Discours et expérience	109
3. Une sociologie compréhensive	110
4. Discours de l'acteur et réalité	112
III. Recueil et analyse des données	113
1. Entretiens	113
a. Passation des entretiens	113
Entretiens effectués	113
Contexte de réalisation des entretiens	115
Grille d'entretien	116
b. Catégorisation des entretiens à l'aide du logiciel <i>Hyperresearch</i>	118
c. Restitution des données	119
2. Les questionnaires et leur traitement	121
3. Représentativité des deux échantillons	122
a. Représentativité de l'échantillon qualitatif	122
b. Représentativité de l'échantillon quantitatif	123
c. La question de la généralisation des résultats dans cette recherche	123
IV. Caractéristiques de ces adolescents	124

1. Quelques caractéristiques de l'échantillon	124
2. La mobilité de ces adolescents	126
3. Des « vrais lycéens »	128
4. Motivations au départ	129
L'importance des entretiens dans l'analyse de l'expérience scolaire	133

Chapitre 6. Comparatisme et méthodologie de la comparaison proposée

Une expérimentation méthodologique	135
I. Expérience interculturelle et comparatisme	136
1. L'expérience de l'immersion : une expérience de transformation de soi ou de <i>Bildung</i>	137
2. Une autonomie habituellement « réservée » aux étudiants	141
3. Rupture avec l'ethnocentrisme et nouveau regard sur soi	142
4. Un temps différent	143
5. Les relations entre correspondants	144
II. Epistémologie de la comparaison dans cette recherche	145
1. Les adolescents et la question de la comparabilité	145
2. La comparaison effectuée par le chercheur	147
3. La comparaison au cœur de la production des résultats	148
Vers une comparaison empirique des expériences scolaires française et allemande	149

TROISIEME PARTIE

Comparaison empirique des expériences scolaires française et allemande

Chapitre 7. Relation pédagogique et figure de l'enseignant

De grandes divergences dans les relations pédagogiques française et allemande	153
I. Aide et relation pédagogique	155
1. L'aide plus présente dans la relation pédagogique allemande	155
2. Aide collective et aide individualisée	156
3. Place de l'enseignant dans l'appropriation des connaissances et le rapport au savoir	157
II. Proximité et distance dans la relation pédagogique	158
1. Connaissance des élèves	158
2. Sympathie des enseignants	160
a. Une bonne humeur généralisée en Allemagne	160
b. Sympathie des enseignants et apprentissages	161
3. Parler avec les enseignants	163
4. Des relations « amicales »	165
III. Rôle de l'enseignant	169
1. Etre « plus qu'un prof »	170
2. Transmission des connaissances <i>versus</i> accompagnement de l'adolescent	171
3. En France les enseignants doivent être excellents	172
a. Les enseignants doivent se consacrer à leur discipline	172
b. Les enseignants doivent être compétents	173
c. Les enseignants doivent être exigeants	174
IV. Respect et Autorité	176
1. Le respect des enseignants	176
2. Supériorité Egalité des enseignants par rapport aux élèves	178
V. Parole de l'élève, parole de l'enseignant et transmission des savoirs	180
1. Parole de l'enseignant, silence de l'élève en France	180
2. Une logique d'accumulation des connaissances en France	183
3. Donner son avis et exprimer sa pensée en Allemagne	185
4. Discussion et négociation avec l'enseignant en Allemagne	188
VI. Agressivité entre enseignants et élèves	191
1. Opposition entre les enseignants et les élèves	191
2. Humiliation et moquerie	193
Ambivalence de l'attitude des adolescents vis-à-vis de la relation pédagogique	194

Chapitre 8. Travail scolaire et place de l'école dans la vie de l'adolescent

Quelques différences franco-allemandes	197
L'« école toute la journée »	198
Le « bac »	200
Le programme	201
I. Importance du travail scolaire	203
1. Les notes	203
a. Notes et injustice	203
b. Les contrôles	204
c. Intégration et notes durant l'immersion	205
2. Devoirs pour l'école nationale	206
3. Travail et performance	208
4. Le besoin d'apprendre	210
a. Avoir l'impression d'apprendre	210
b. Des « vacances » en Allemagne	212
5. Niveau scolaire, le « mystère allemand »	214
6. Visibilité du travail	216
a. Visibilité du travail en cours	216
b. Visibilité du travail à la maison	219
c. « Vrai travail » et garantie du travail réalisé	221
II. Méthode de travail et d'apprentissage	223
1. Quelques caractéristiques des méthodes d'apprentissage allemande et française	223
2. Orientation	226
3. Autonomie des élèves	228
a. Autonomie dans les apprentissages	229
b. Autonomie dans la vie quotidienne	231
4. L'anglais et les langues	232
5. Le rôle de l'écrit	234
6. Plaisir et souffrance dans le travail	236
III. Importance et prépondérance de l'école	239
1. On existe par ses études en France	239
a. Besoin de l'école pour vivre	239
b. Aliénation de l'école	242
c. L'école c'est la vie	244
d. Rituels et performativité de l'école	246
2. Stress et pression	248
a. Angoisse et réussite	248
b. Stress et rapport au temps	250
3. Vivre le présent et se projeter dans l'avenir	251
a. Il est possible de ne « rien » faire en Allemagne	251
b. Prendre le temps de vivre en Allemagne	252
c. Découverte d'un « temps nouveau »	254
d. Préparer la vie professionnelle	256
IV. La question du sens	257
1. Sens de l'expérience scolaire, sens de l'école	257
2. Sens du travail	260
Pertinence de la comparaison franco-allemande dans l'analyse de l'expérience scolaire	267

Chapitre 9. Adolescents et systèmes scolaires

I. Rapport des adolescents aux systèmes scolaires	270
1. Rapport des adolescents à leur système scolaire national	270
2. Rapport des adolescents au système scolaire étranger	272
a. Attitude des adolescents français vis-à-vis du système scolaire allemand	272
b. Attitude des adolescents allemands vis-à-vis du système scolaire français	274
3. Quelques paramètres à prendre en considération	276
a. Changement de perception au cours de l'expérience du programme Voltaire	276
b. Importance de la relation avec le correspondant dans le rapport au système scolaire	278

II. Le retour	281
1. Retourner dans son système éducatif	281
2. La question du redoublement	287
3. Modification du rapport au travail	288
a. Les Allemands ont appris une méthode d'apprentissage en France	288
b. Les Français relativisent le travail	290
III. Système scolaire, découverte de sa socialisation et subjectivation	291
Retour sur la notion d'expérience scolaire	293

QUATRIEME PARTIE

Expérience comparée et comparaison des systèmes scolaires

Chapitre 10. Réfléchir l'expérience scolaire

I. Intégration, stratégie et subjectivation	298
1. Travail de l'acteur et rapport de forces entre les logiques de l'action	298
2. Socialisation et scolarisation	301
II. Réflexivité sur l'expérience	303
1. La réflexivité à l'œuvre chez les adolescents	305
a. « J'étais dans le moule »	305
b. « J'avais vraiment pris conscience qu'on était... qu'on était fou »	306
c. Emergence de la réflexivité	307
d. « Le système éducatif français fait partie intégrante de ma vie (...) je peux pas le renier »	309
2. Réflexivité et expérience interculturelle	312
3. Réflexivité et expérience d'une autre expérience	313
III. Un nouveau regard sur son expérience scolaire	315
1. Prise de conscience de sa socialisation	315
2. Acceptation de la détermination	316
3. Subjectivation et aliénation	318
De la réflexivité à la méthodologie de la comparaison « in vivo »	320

Chapitre 11. Une autre façon de faire de l'éducation comparée

Un travail d'éducation comparée	323
Quelques éléments sur l'éducation comparée	324
I. Une éducation comparée « in vivo »	326
1. Comment les adolescents comparent-ils ?	327
a. Point de référence de la comparaison	328
b. L'opposition franco-allemande et la confrontation à l'altérité	329
c. Transformation des répertoires de pratiques	330
2. Comment comparons-nous à partir de l'analyse comparée des acteurs ?	332
a. Une analyse descriptive de type ethnographique	332
b. Un appui systématique sur les discours	332
c. Une comparaison des discours	333
II. Une méthodologie pertinente pour les sciences sociales	335
1. L'exacerbation de la réflexivité des acteurs... ..	335
2. ... comme ouverture vers de nouvelles analyses sociologiques	338
3. Croiser les regards sur un même objet	339
Pour une utilisation de la comparaison en sciences sociales	340

Chapitre 12. Des expériences scolaires aux systèmes éducatifs

L'expérience scolaire des « vrais lycéens » éclaire l'expérience scolaire de tous les lycéens	341
I. Fonction symbolique de l'école	345
II. Violence du système scolaire français	350
III. En France l'école est un « sanctuaire » à l'abri de la « vraie vie »	353
IV. Rapport aux apprentissages dans les systèmes éducatifs français et allemand	355
1. Apprendre dans ou en dehors de l'école ?	355
2. Autorisation et interdiction de penser	358
V. Dimension de l'intégration du système	359
Conclusion	363
Bibliographie	369
Annexes	393
Annexe 1 : <i>Bildung</i> et structure du système scolaire allemand	395
Annexe 2 : catégorie d'analyse	397
Annexe 3 : grille d'entretien	401
Table des matières	403

RESUME en français : des lycéens entre la France et l'Allemagne : comparer des expériences.

Ce travail consiste en une comparaison des expériences scolaires française et allemande à l'aide d'un dispositif interculturel qui sert de révélateur. La comparaison est effectuée par les acteurs eux-mêmes, des lycéens de 15 à 17 ans participant à un échange scolaire individuel d'un an. Nous croisons le regard des adolescents français et celui des adolescents allemands sur l'expérience scolaire française, d'une part, et l'expérience scolaire allemande, d'autre part.

La dimension théorique de ce travail de sociologie de l'expérience scolaire, s'appuyant particulièrement sur les travaux de François Dubet, a pour spécificité d'être traversée par l'interculturel et par les travaux allemands de sciences de l'éducation (avec la notion de *Bildung* notamment).

Cette recherche, qui questionne le concept d'expérience et met en évidence la dimension culturelle de l'expérience scolaire, apporte un éclairage particulier sur l'expérience scolaire de tous les lycéens et propose des éléments nouveaux de compréhension des systèmes scolaires français et allemand.

En investissant les échanges comme un révélateur des expériences sociales, et en laissant les acteurs ayant éprouvé une autre expérience comparer eux-mêmes les expériences sociales, nous présentons un autre type d'éducation comparée. Ce travail, qui consiste en une « ethnographie de la comparaison » et non pas une « comparaison des ethnographies » propose une méthodologie permettant de faire de l'éducation comparée « *in vivo* » qui sera amenée à se développer en raison du développement des échanges lié à la mondialisation.

Mots clés : expérience scolaire, lycéen, échange scolaire, *Bildung*, éducation comparée, système scolaire.

RESUME en anglais : pupils at secondary school in France and in Germany : comparing experiences.

This work consists in a comparison between French and German school experiences made thanks to an intercultural device to reveal the most important elements of both experiences. The comparison is made by the actors themselves, secondary school people aged 15 to 17 taking part in a one-year individual school exchange. We cross the French teenagers' points of view and the German teenagers' on the French school experience on the one hand, and on the German school experience on the other hand.

The theoretical dimension of this work of sociology on school experience especially based on François Dubet's works, has the specificity of being crossed by the intercultural and the German works of Sciences of Education (in particular with the notion of *Bildung*).

This research, which questions the notion of experience and brings to the fore the cultural dimension of school experience casts a new light on the school experience of all the secondary school pupils and brings in new elements of understanding of the French and German school systems. By using the exchanges as revealing social experiences, and by letting the actors undergoing another experience compare their social experiences themselves, we propose another type of compared education.

This work, which consists in an "ethnography of comparison" and not in a "comparison of ethnographies" offers a methodology that can be used in compared education "*in vivo*" which is bound to develop because of globalization thanks to the development of exchanges.

Key words : school experience, secondary school pupils, school exchange, *Bildung*, compared education, school system.

RESUME en allemand : Schüler im Austausch zwischen Frankreich und Deutschland. Ein Vergleich der schulischen Erfahrungen.

Bei dieser Arbeit handelt es sich um einen Vergleich der französischen und deutschen schulischen Erfahrungen, der mithilfe einer interkulturellen Einrichtung, die eine Funktion als Entwickler hatte, ermittelt wurde. Der Vergleich wird von den Handelnden selbst gemacht; es handelt sich um Sekundarstufe 2 Schüler von 15 bis 17, die an einem individuellen Schüleraustausch während eines Jahres teilnehmen. Wir kreuzen einerseits die Betrachtung der französischen und der deutschen Jugendlichen bezüglich der französischen schulischen Erfahrung, andererseits die Betrachtung der deutschen schulischen Erfahrung.

Die theoretische Dimension dieser Arbeit im Bereich der Soziologie der schulischen Erfahrung, welche sich auf Untersuchungen von François Dubet beruft, hat die Besonderheit, dass sie vom interkulturellen bestimmt ist, wobei die deutschen Untersuchungen der Erziehungswissenschaften (besonders der Bildungsbegriff) einen großen Stellenwert einnehmen.

Durch die Befragung des Begriffs der Erfahrung und durch die Herausstellung der kulturellen Dimension des schulischen Austausches, beleuchtet diese Untersuchung im Besonderen die schulische Erfahrung aller Sekundarstufe 2 Schüler, und sie bringt neue Elemente zum Verstehen des französischen, wie des deutschen Schulsystems zum Vorschein.

Indem wir die Schüleraustausche als einen Entwickler von sozialen Erfahrungen begreifen, und indem wir die Handelnden, die das Erlebnis einer anderen Erfahrung gemacht haben, die sozialen Erfahrungen selbst vergleichen lassen, schlagen wir eine neue Art vor, vergleichende Erziehungswissenschaft zu machen. Diese Arbeit, die aus einer „Ethnographie des Vergleichs“ und nicht aus einem „Vergleich der Ethnographien“ besteht, schlägt eine Methodik vor, die vergleichende Erziehungswissenschaft „*in vivo*“ möglich macht, und welche sich wahrscheinlich aufgrund der Globalisierung durch die Entwicklung von Austauschen weiter entwickeln wird.

Schlüsselbegriffe : schulische Erfahrung, Sekundarstufe 2 Schüler, Schüleraustausch, Bildung, vergleichende Erziehungswissenschaften, Schulsystem.

INTITULES ET ADRESSES DES LABORATOIRES

EXPERICE, Université Paris 13, 99, avenue Jean-Baptiste Clément, F – 93 430 Villetaneuse

Anthropologie und Erziehung, Freie Universität Berlin, Arnimalle 11, D – 14 195 Berlin