

**Anne Barrère, *Les lycéens au travail : tâches objectives, épreuves subjectives*, PUF, 1997.**

Le travail scolaire constitue un objet d'étude investi les pédagogues, didacticiens et spécialistes en sciences de l'éducation. Cependant, ces travaux produisent davantage un discours normatif que des observations sur la réalité du travail des élèves. La littérature sociologique abordant la question du travail scolaire, l'envisage soit comme investi d'une mission socialisatrice, soit comme un vecteur de réussite scolaire et de reproduction sociale.

Sur ce dernier point, toute la sociologie de la reproduction vise à mettre en évidence le rendement différentiel du « travail scolaire », inversement proportionnel à la distance entre l'habitus initial de l'élève, acquis au cours de la socialisation primaire, et l'habitus scolaire, proche de celui des milieux bourgeois. Le travail scolaire permet alors la transformation des privilèges sociaux en mérite scolaire, par le biais de l'idéologie du don. Depuis ces analyses célèbres, la sociologie de l'éducation a tenté d'analyser la manière dont l'inégalité se construit au quotidien dans l'école. Des analyses plus microsociologiques s'attachent à cerner quelques aspects du travail scolaire. Mais dans le cadre de ces études, le travail scolaire n'est envisagé qu'à travers les interactions se déroulant au sein de la classe. D'autres recherches envisagent la manière dont le cadre familial « accompagne » plus ou moins favorablement la réussite scolaire.

A la différence de ces études, qui sont avant tout centrées sur tout ce qui existe « autour » du travail scolaire, il s'agit de tenter une sociologie du travail scolaire comme objet appréhendé dans sa globalité et dans son unité, comme activité sociale spécifique. Il s'agit d'adopter une posture descriptive et non pas normative, sur la réalité de ce travail. Même si les efforts ne se concrétisent pas dans une note valorisante, la plupart des élèves travaillent, et travaillent même beaucoup. Le travail repose sur une enquête par questionnaire et entretiens réalisée dans deux lycées très fortement contrastés socialement de la région lilloise (le lycée Mozart, principalement fréquenté par des lycéens de milieux favorisés, et le lycée Zola, principalement fréquenté par des lycéens de milieux populaires). La chercheuse a demandé à une vingtaine de lycéens volontaires de réaliser un « journal de bord scolaire » sur 15 jours.

Plusieurs malaises, expérimentés par l'auteure lorsqu'elle était enseignante, l'ont poussés à mener cette recherche : difficulté à distinguer et évaluer des copies très moyennes, déception des élèves face à une note qu'ils disent injuste au regard du travail fourni, impression que le travail de sa propre matière « disparaît » dans le plus fort coefficient d'une autre, sensation d'être inefficace, sans prise sur la quantité et la qualité du travail des élèves. Volonté d'appréhender une « réalité mystérieuse », celle du travail scolaire.

« Si les enseignants se plaignent souvent du manque de travail des élèves, si la représentation de ce travail entre constamment dans leurs appréciations des copies et du « profil » des lycéens et de leurs résultats, pourtant ils savent peu ce que sont très concrètement les tâches lycéennes, alors même que ce sont eux qui les définissent d'emblée ». D'abord, parce qu'une grande partie de ces tâches s'effectue en dehors du lycée, ensuite parce que, même à l'intérieur du lycée, les enseignants ont toujours tendance à surévaluer le poids de leurs conseils et de leurs directives, enfin parce que le lycée est censé être le lieu d'une grande autonomie du travail, qui dédouane les enseignants de ce type de préoccupations. Entre la dévolution du cours et l'évaluation des prestations orales et écrites, le travail lycéen se déploie, essentiel et relativement méconnu dans ses dimensions les plus matérielles. Il est malaisé pour les enseignants de décrire comment se produisent et se construisent au jour le jour cette masse de devoirs « moyens » ou « médiocres », ces connaissances « mal digérées » ou « superficielles », ces « lacunes » qui s'enchaînent, ces « acquis » défectueux. Si enseignants et élèves travaillent constamment les uns devant les autres, aucun des deux groupes ne sait vraiment ce que fait l'autre.

### **1) Qu'est-ce que le travail scolaire ?**

Dans le contexte de la massification scolaire, le travail scolaire comporte une dimension de légitimation institutionnelle : la réussite par le travail est le ciment idéologique à l'aide duquel les enseignants arrivent à « tenir » des situations dérégulées. L'arrivée massive de nouveaux publics dans les lycées accentue la difficulté des enseignants à se faire écouter et comprendre, difficulté souvent évoquée à travers le discours, largement mythique, de la baisse de niveau. Le fossé entre les attentes des enseignants et des lycéens se creuse.

Face à une situation pédagogique instable (chahut anémique, nécessité de motiver les élèves...) l'appel au travail scolaire joue un rôle nouveau de régulateur et aide à « bricoler » au jour le jour des normes disciplinaires. La pression au travail vise à pallier les défaillances de l'ancienne discipline.

Les enseignants sont ainsi amenés à justifier le rythme des cours et des devoirs par la longueur et la lourdeur du programme, obligeant les élèves à prendre sans relâche des notes ou bien à multiplier les contrôles, ou encore à réviser intensivement une épreuve « blanche » qui elle-même prépare la « véritable épreuve ». L'enseignant a tendance à se faire l'otage, en même temps que ses élèves, de la pression au travail scolaire, pour trouver une solution possible à la discipline « sans filet » qu'il est continuellement en train de mettre en œuvre, mais aussi pour

éluder les difficultés des élèves à donner un sens à ce qu'ils font. La pression au travail apparaît aujourd'hui comme la forme la mieux acceptée d'autorité.

Cette incitation est dramatisée par l'aggravation des enjeux du travail scolaire. Le diplôme possède un tel effet de classement sur le marché de l'emploi que sa dévaluation relative va de pair avec sa nécessité absolue. Au niveau des lycéens eux-mêmes, l'utilité sociale du baccalauréat jointe à son inefficacité relative se traduit par la forte conscience que « sans le bac, on n'est rien ; avec le bac, on n'a rien ».

L'orientation est devenue l'enjeu majeur des parcours scolaires parce qu'en l'absence de tout critère alternatif à la valeur scolaire, c'est bel et bien le travail scolaire qui en devient le critère déterminant. « Travaillez, sinon vous serez orientés » (Prost). L'orientation dramatise le travail scolaire en le sanctionnant éventuellement par une bifurcation ou un infléchissement de parcours. Bien entendu, cette pression au travail peut très rapidement se transformer en son contraire : certains d'une orientation en leur défaveur ou ayant déjà intériorisé un redoublement, la grande masse de « ceux qui n'ont rien à perdre » n'ont plus de raisons de travailler.

Mais l'importance décisive des notes et de la moyenne va également susciter la généralisation d'attitudes calculatrices devant le travail scolaire.

Le travail est devenu le discours dominant de la réussite scolaire. Bien plus que l'absence de « dons », c'est désormais le « manque de travail » qui, officiellement, explique l'échec scolaire. Malgré les dénégations pratiques, le discours du travail est seul aujourd'hui à proposer une compréhension globale et légitime de la réussite scolaire.

**QUE FONT LES ÉLÈVES, JOUR APRÈS JOUR, LORSQU'ILS EFFECTUENT CET ENSEMBLE DE TÂCHES QUE L'ON NOMME « TRAVAIL SCOLAIRE » ?**

**\* La réception du cours en classe**, se décompose en 3 tâches :

~ écouter : activité considérée comme partie prenante de la mémorisation. « Un cours bien écouté est un cours bien compris, et donc déjà appris ». Lien avec le respect de la discipline en classe. Pour une majorité des élèves de milieux populaires, c'est dès l'assistance au cours que se joue la partie essentielle des difficultés scolaires. Une partie du travail ultérieur consiste ainsi à « rattraper » le retard pris d'emblée.

~ prendre des notes : L'écoute et la compréhension se doublent concrètement de la nécessité de prendre des notes, mais la conjugaison des tâches est dans l'ensemble problématique puisque les lycéens évoquent très fréquemment l'impossibilité de leur association. Il est extrêmement difficile de mettre à jour des pratiques pédagogiques stables en la matière : dans certains cours, et même en première et terminale, les deux tâches sont séparées par l'enseignant lui-même puisqu'il isole de son cours la partie à prendre en note. Mais d'autres enseignants établissent cette coupure de manière plus ou moins implicite ce qui oblige à la lecture fine de certains indices comme le débit ou le volume de la voix.

Les élèves se classent en deux camps bien différenciés suivant le niveau scolaire :

- pour les plus à l'aise, avoir à prendre des notes permet d'écouter car cette tâche oblige à davantage d'attention. D'ailleurs, pour eux, sous la dictée, on peut noter sans écouter, mécaniquement, ce qui ne saurait être le cas lorsqu'il faut réellement prendre des notes.

- ceux qui ont besoin d'écouter séparément de la prise des notes sont par contre la quasi-totalité des élèves moyens ou en difficultés : ce sont eux qui ont massivement l'habitude de transformer en dictée un cours dit sur un ton « normal ». Ils sont alors bien sûr rapidement débordés et regrettent les pratiques plus sécurisantes du collège.

~ participer à l'oral : si elle fait partie du travail scolaire dans certaines matières comme les langues, où elle est évaluée, la participation orale est dans l'ensemble une tâche facultative dont la fonction officielle, rétablir la compréhension défaillante, est largement supplantée par l'aspect ostentatoire : montrer au contraire une bonne compréhension du cours ou du sujet, y compris en faisant preuve de connaissances externes au cours. En fait, la participation orale permet surtout d'affirmer une attitude positive face au travail et de la bonne volonté. Mais c'est aussi une opération à haut risque personnel car elle expose aux railleries des autres. Son rôle dans l'apprentissage apparaît moins élevé que son coût subjectif, elle est une tâche sans lien stable avec le reste des tâches effectuées par les élèves en cours.

Le travail en classe est largement conditionné par la faculté de concentration. Or, la difficulté à se concentrer en cours est une expérience largement répandue.

**\* L'utilisation du cours à la maison**

L'augmentation du volume de cours à apprendre (entre le collège et le lycée) est évoquée par tous les lycéens, mais massivement et avec beaucoup d'insistance dans le lycée le plus populaire. Plus précisément, les lycéens des milieux populaires soulignent l'envahissement des tâches scolaires par la mémorisation.

Par ailleurs, les notes sont retravaillées, du traitement le plus « léger » (simple relecture) à la copie, le résumé, la mise en fiches des cours. Le poids du retraitement écrit du cours apparaît relativement grand dans les matières littéraires et plus faible en mathématique.

Les différences entre sexes apparaissent notables puisque systématiquement un plus fort % de filles recopie ou résume les cours.

Ce travail, très consommateur de temps, mais sécurisant, a une importance décisive. En tant que tel, il n'est jamais évalué par les enseignants, et pourtant il donne aux élèves un fort sentiment d'investissement personnel.

### \* La recherche

Les enseignants disent souvent que, dans le second cycle, le « cours ne suffit pas », et incitent alors les élèves à lire ou à consulter d'autres documents.

~ En deçà du cours : les « lacunes ». Au lycée, beaucoup d'élèves, parfois à la faveur d'évaluations médiocres, prennent conscience du caractère cumulatif des savoirs scolaires. Mais ce travail reste davantage une tâche mythique que l'on se promet d'accomplir, une tâche au futur... Les projets de « remise à niveau » sont souvent engloutis dans la masse du travail de l'année et on apprend ainsi à vivre avec ses « lacunes ». Malgré tout, certains s'attellent à cette tâche, majoritairement en reprenant des cours des années précédentes ou en consultant des livres. Mais très souvent, le découragement l'emporte. Cet arriéré de travail non fait a un poids réel, bien que peut-être surestimé, dans l'existence du lycéen au travail, parce qu'il conditionne la perception qu'il a de son travail présent et à venir.

~ Au delà du cours : la « culture ». Le travail de documentation et le recours à des documents non scolaires (livres, articles, encyclopédies), s'ils paraissent périphériques, sont néanmoins centraux dans la définition du travail au lycée, parce que ce sont eux qui incarnent le mieux ce qu'est le travail « personnel » noble, la confluence du travail scolaire et de la possession d'une « culture » qui lui donne son sens. C'est bien sûr celui qui est le plus dépendant des ressources culturelles dont disposent les familles. Les lycéens de milieux populaires considèrent ce travail de « recherche » comme une tâche peu spontanée et familière, qui doit faire l'objet d'un grand volontarisme (se rendre un ou plusieurs après midi à la bibliothèque). Dans les milieux plus favorisés, le travail de « culture générale » est moins pesant : l'intérêt et le goût personnel sont mis au service du travail scolaire. Loisirs et travail peuvent alors marcher de pair et s'interpénétrer.

\* **Les devoirs (= évaluations)** : Il s'agit du seul travail à être obligatoire, mais est aussi le point d'aboutissement de la plupart des tâches. Les trois ensembles de tâches précédemment décrites sont au service de ce quatrième ensemble. Il ne se réduit que rarement au lycée à une pure mémorisation.

Le devoir est la phase la plus dramatisée du travail scolaire, parce qu'il ressemble toujours peu ou prou à un examen. Les élèves ont du mal à parler de cette tâche bien particulière en dehors de la note qui l'assortit : l'évaluation fait corps avec la confection du devoir qui n'apparaît pas comme une tâche autonome.

## LES QUATRE DIMENSIONS DU TRAVAIL SCOLAIRE

**a- Un impératif d'organisation personnelle du travail, qui s'effectue dans deux lieux** (le domicile privé, d'autres lieux comme le CDI, les bibliothèques...). Ce double lieu explique que l'essentiel du travail des élèves est un domaine peu connu des enseignants, méconnaissance qui fonde en partie la possibilité du discours sur le manque de travail lycéen.

Au lycée, le volume de travail est contraint, obéissant aux rythmes propres de la vie scolaire (heures de cours). A la maison, le travail est libre. Il est avant tout la définition d'un certain volume de travail selon les matières et les tâches. Difficile en fait de savoir combien de temps il faut passer sur tel ou tel exercice, sur telle ou telle leçon. La définition du volume de travail adéquat est une opération extrêmement délicate.

Au lycée, les élèves éprouvent souvent la monotonie du travail scolaire (impression de déjà vu, uniformité pédagogique...). A la maison, la liberté est aussi celle de l'organisation, de la création au jour le jour, le mercredi et le week-end, de ses propres emplois du temps. Les pathologies de chacune des formes d'organisation peuvent fort bien se conjuguer : on s'ennuie au lycée mais on est dépassé chez soi.

**b- Une grande incertitude règne sur les tâches lycéennes, beaucoup moins encadrées qu'au collège.** Le travail exige la gestion d'un certain nombre d'implicites, ce qui pose problème à nombre d'élèves. Problématique de la « méthode de travail » : les élèves ont bien souvent l'impression de ne pas savoir comment travailler, y compris lorsqu'ils se conforment aux directives enseignantes.

Institutionnellement, les tâches scolaires nécessitent un certain nombre de techniques, mais sont aussi, de plus en plus « intelligentes », cherchant à minimiser la part de la récitation « par cœur » ou de l'application mécanique des règles. Du côté des lycéens, répondre à ces demandes n'est pas si clair, car elles admettent des modalités et des pondérations différentes suivant les enseignants et elles sont susceptibles d'une marge importante d'interprétation.

La définition des tâches. Au niveau des devoirs évalués, les normes apparaissent comme un savant dosage entre la restitution des savoirs, les techniques scolaires, l'originalité personnelle ou les qualités esthétiques. Ce dosage est

variable suivant les matières et les enseignants, la norme idéale du bon devoir reste toujours un implicite, sur lequel butent sans arrêt les élèves les moins rompus à ces « bricolages scolaires ».

C'est dans la notation elle-même que réside la principale source d'incertitude du travail scolaire. Parce que le travail scolaire n'existe que dans la constitution progressive d'une valeur scolaire, la note et l'évaluation enseignantes sont constamment incorporées au travail lycéen. La perte de maîtrise du travail par la note touche tous les élèves. Le regard que porte l'élève sur son propre travail est constamment rectifié, voire contredit par le verdict enseignant. A terme, l'élève ne peut pas voir son travail autrement que ne le voit l'enseignant lui-même. Cependant, voir son travail par les yeux de l'enseignant n'entraîne pas qu'on le comprenne, que l'on perce le secret de fabrication de la note, malgré les barèmes et les explications. La note n'est pas seulement incertaine, elle porte également sa part d'implicite. La hiérarchie subtile des classes et des sections différencie la valeur d'une note proprement dite.

**c- Pour le lycéen, la signification qu'il donne à son travail est une question cruciale, et à maints égards problématique.** Le problème du sens est hanté au lycée, par le fantôme du rapport vocationnel au savoir et à la culture, qui fait de la tendance très forte à instrumentaliser le travail scolaire, et à n'en faire que le moyen de résultats scolaires ou d'obtention d'un diplôme, un sujet d'interrogations et de malaises.

La massification des publics lycéens a modifié considérablement la signification du travail scolaire. L'accord profond entre l'institution scolaire et son public, la connivence entre univers social et univers scolaire rendaient évident le sens du passage par le lycée. S'affirment désormais des raisons hétéronomes d'effectuer une scolarité dans le second cycle : pression des parents et de la famille, celle du chômage et de la difficulté de l'insertion professionnelle. Pour Bautier, Charlot, Rochex, le rapport aux savoirs établi par les collégiens est profondément social. Pour les élèves issus de milieux favorisés, le savoir scolaire existe à travers des matières ou des disciplines considérées en tant que telles. Pour les élèves de familles populaires, apprendre à l'école n'induit pas de rapport au savoir comme entité autonome, mais uniquement un rapport à l'institution (« faire le programme », « travailler »). Éclatement des significations du travail scolaire. Cette situation peut expliquer la montée de l'attitude instrumentale comme appui, voire comme substitut de sens. Afin de maîtriser relativement l'incertitude du travail scolaire et la décomposition des significations, les lycéens ont tendance à faire de choix rationnels entre les tâches et les matières, pour rentabiliser au maximum leurs efforts. Le « salaire symbolique » devient la justification ultime du travail.

**d- La dimension subjective : le travail scolaire est aussi un travail sur soi, un rapport à soi.** Tout travail peut être défini comme un élément de construction de sa propre valeur, aux yeux des autres et de soi-même. Le travail scolaire est un petit artisanat intellectuel bien particulier. C'est la confusion constante entre l'évaluation de son travail et celle de sa personne, d'autant plus prégnante qu'elle concerne des jeunes, qui donne sa spécificité subjective au travail scolaire.

Le travail scolaire est conditionné par les cyclothymies affectives, les enseignants qu'on ne peut plus supporter ou que l'on trouve formidables, la manière dont on se sent considéré ou jugé par eux. La participation orale et les contacts informels avec les enseignants sont aussi des moteurs de la valorisation de soi et de l'image que l'on veut se donner.

Le travail scolaire est la base de la constitution d'une image de soi face aux autres. Mauvais élève, on peut jouer le détachement face au verdict. Bon élève, on le joue face au travail, en mettant en scène la réussite facile de l'élève doué.

Le lycéen vit dans un rapport paradoxal à son travail : d'un côté, trop de contraintes pèsent sur lui pour qu'il s'en sente totalement l'auteur. Mais cette dépossession relative ne s'accompagne nullement d'un retrait subjectif. Libre du temps qu'il consacre à un travail donné, de la manière dont il l'organise, dont il a compris la demande du professeur et dont il y répond, le lycéen reste entièrement responsable de ce qu'il a fait et impliqué dans le résultat.

## **2) L'organisation du travail lycéen**

Prise en compte de **4 domaines** :

**a- Les tâches entre deux lieux.** La définition des tâches suppose une articulation constante entre les deux lieux du travail scolaire. Le rapport au travail est aussi la manière de concevoir ce que l'on fait, chez soi, des cours pris en classe, et parallèlement, ce que l'on fait, en classe, du travail chez soi.

Le travail scolaire commence en classe et y finit, mais dans la première phase, la routinisation du travail est telle que l'élève peut avoir l'impression que ce n'est pas encore là que l'essentiel se joue ; dans la dernière phase, il est déjà trop tard.

« Écouter, c'est déjà apprendre ». Les élèves font confiance à la communication pédagogique pour abolir la distance entre leurs deux lieux de travail et pour établir entre eux une complémentarité. Le pire, c'est de se retrouver chez soi avec des traces d'un cours, qu'il faut déjà « rattraper » ou « reconstituer », sans l'aide de

l'enseignant. C'est alors que la coupure entre les deux lieux est maximale. C'est la prise de notes qui prépare le travail chez soi et peut s'avérer le médiateur efficace entre les deux lieux. C'est ici que le « chahut anémique » peut avoir une part dans l'accentuation de la coupure entre les deux lieux du travail scolaire.

Le retraitement écrit du cours. En fonction des niveaux scolaires et des établissements, les lycéens le gèrent différemment :

~ La complémentarité : les bons élèves. Un certain nombre d'élèves se cantonnent à la relecture attentive des cours, quitte à éventuellement les souligner ou les annoter. La mémorisation prolonge alors la prise de notes et n'est nullement problématique.

~ D'autres lycéens au contraire multiplient les intermédiaires entre le travail en cours et l'assimilation de son contenu en dehors du lycée. Retraiter le cours, c'est soit l'étendre (trouver un autre cours et le recopier en cas de prise de note incomplète, usages d'annales ou de livres scolaires complémentaires), soit le réduire (résumés, plans, petites fiches) soit le copier (parfois plusieurs fois). Dans les faits, les lycéens combinent les trois types de « travail secondaire » des cours. Formes de comportements ritualistes.

~ Enfin, pour certaines lycéennes en difficulté de milieu populaire, le travail à la maison tend à se rapprocher d'une imitation pure et simple du cours dans sa forme magistrale. Le travail consiste alors à se substituer imaginativement au professeur. L'auteure qualifie ces comportements de « presque magiques ». Au plus grand degré de non-maîtrise scolaire correspond l'impossibilité d'imaginer une autre manière de travailler que celle de l'enseignant lui-même dans sa classe.

Le devoir en classe est l'occasion de vérifier, une fois de plus, la coupure entre les deux lieux. Le problème majeur est ici l'inadéquation entre les prévisions de sujet et le sujet lui-même, qui rend caduque tout le travail de révisions. Le « bon prof » est alors celui avec qui il n'y a pas de surprise et le « bon élève » celui qui sait lire les signes plus implicites que le contenu « officiel » des révisions, la manière dont l'enseignant donne des indications quant à la partie du cours ou l'exercice à revoir pour un contrôle. Le lien entre le cours et le devoir apparaît sans arrêt problématique. La coupure entre la maison et la classe est renforcée par la déstandardisation des tâches scolaires. Ce n'est pas seulement parce que le devoir a lieu en classe qu'il est imprévisible, c'est aussi parce qu'il ne suffit pas d'apprendre et que les tâches scolaires ne sont jamais totalement explicitées.

**b- Le temps de travail hors établissement scolaire.** L'affirmation selon laquelle les lycéens ne travaillent pas apparaît contestable. Le volume objectif du travail scolaire des élèves est difficile à cerner parce qu'il est, dans sa partie extérieure à l'institution, très difficile à connaître. Il est toujours fait référence à un volume optimal de travail, propre à chacun, mais que les enseignants ne définissent jamais de manière précise. La représentation qu'ont les élèves du temps qu'ils passent à travailler est décisive.

Le questionnaire permet d'établir les constats suivants.

~ Un premier classement conduit à estimer comme faible un volume de travail en deçà de 8 h de travail hebdomadaires (1h de travail par jour) => 25 % des enquêtés ; comme moyen un volume d'1h à 2h de travail par jour (8 à 15h de travail par semaine) => 54,5 % des enquêtés ; enfin ceux qui travaillent le plus dépassent les 15h de travail par semaine => 20,5 % des enquêtés.

~ Le temps de travail moyen diffère selon les séries ( $S > L > STT$ ), selon le niveau (il croît au fur et à mesure des années de lycée)

~ Résultat inattendu : il est impossible de dire que les bons élèves travaillent plus que les mauvais. Les plus mauvais et les moyens se mettent à un travail intensif plus tardivement, ce qui explique en partie la faiblesse des différences de volume global selon le niveau. Que les mauvais élèves, comme les bons, se perçoivent comme travaillant dans des proportions similaires, atteste d'une part de la légitimité du travail à l'école, pour tous les élèves. Mais aussi bien entendu de la part incompressible du « mystère » scolaire quotidien, ce qui à même temps de travail, fait que l'on réussit tout à fait différemment. Le travail scolaire est toujours miné par un en-deçà peu maîtrisable mais propre à chacun. Un tel résultat va à l'encontre du discours institutionnel dominant. Accuser le manque de travail des élèves en tant que tel paraît quelque peu illusoire étant donné que les différences de résultats ne lui semblent pas directement reliées. Le discours enseignant de surenchère dans le travail, dont témoignent constamment les élèves, paraît déconnecté de l'expérience concrète de la rentabilité d'un surplus de travail investi.

~ L'origine socioprofessionnelle du père ne détermine pas de différence importante d'écart dans les volumes de travail. En particulier, les enfants de cadres ne travaillent nullement davantage que les autres.

~ C'est la variable sexe qui crée les différences les plus spectaculaires dans le temps de travail hebdomadaire des lycéens. Le plus grand volume de travail des filles rejoint les conclusions de Baudelot et Establet.

En moyenne, les élèves peuvent très facilement effectuer des semaines de 40 heures.

**c- La manière dont le temps de travail est utilisé et organisé par les élèves, dans un contexte d'irrégularité quasi-permanente.**

~ Une irrégularité chronique. L'emploi du temps par classe est plus ou moins bien équilibré selon les jours de la semaine. Les absences des professeurs accentuent conjoncturellement l'irrégularité en lui ajoutant une part d'imprévisibilité. L'essentiel de l'irrégularité résultent du nombre des matières. Absence de coordination des sommes et des périodes de travail entre les enseignants qui fixent chacun pour leur propre matière les échéances et les cadences de travail. Au plan institutionnel, aucune structure n'est prévue pour une telle coordination. Or, la somme des temps de travail demandée dans chaque discipline n'est jamais prise en compte en tant que telle. Elle n'est pas une réalité institutionnelle et n'existe que dans l'expérience concrète des élèves. Les témoignages des élèves sont consensuels : le travail est mal réparti. Cette absence de synchronisation est particulièrement perceptible lors des fins de trimestre et veilles des conseils de classe (multiplication des devoirs). L'afflux périodique de travail conjugué dans plusieurs matières, avec des échéances cumulées de devoirs, se traduit par le sentiment d'être dépassé inéluctablement par la somme et la diversité du travail, par le sentiment d'être débordé.

~ La réponse lycéenne : « s'organiser ». L'impératif de bonne organisation du travail est intégré par une majorité d'élèves. Le souci de s'avancer dans son travail est davantage féminin que masculin. Les discours d'autocritique sont extrêmement fréquents, tant la conscience de l'échec scolaire est liée à celle d'une organisation déficiente du travail scolaire.

~ La mise au travail le soir : « la double journée de travail ». Le temps de latence entre la 1ère journée scolaire et la seconde peut être très variable. Sans avoir pris la décision de ne pas travailler, mais sans avoir le courage de le faire, un certain nombre de lycéens restent dans un entre-deux qui peut conduire à différer jusque tard dans la soirée le temps de la remise au travail.

~ Utilisation des jours libres. Les élèves travaillent peu le samedi. Les élèves du lycée Mozart utilisent beaucoup plus et beaucoup plus intensément le dimanche comme un jour de travail scolaire. Le dimanche apparaît comme un jour de travail socialement différencié, et pour beaucoup d'élèves de Mozart, c'est le vrai début de la semaine scolaire.

~ Que faire et dans quel ordre ? Vu le peu de temps relatif à consacrer, le soir, ou même les après-midi, au travail scolaire, des stratégies de choix se mettent en place, allant des attitudes instrumentales jusqu'à des processus de perte de maîtrise en passant par des techniques d'auto-encouragement. Les stratégies instrumentales consistent à réviser les leçons les plus urgentes, ou celles des matières les plus coefficientées. Une autre stratégie vise à maintenir le plus longtemps possible l'ardeur au travail, en empêchant le découragement d'arriver : faire d'abord ce qui est facile, ou rapide, ou ce que l'on préfère. Ce qui risque d'accentuer encore davantage les difficultés. Les lycéens donnent parfois la préférence à un travail ritualiste de remise en forme du cours.

Les choix opérés pendant la semaine, en fonction des urgences et de la fatigue, viennent s'articuler avec l'emploi du temps des week-ends pour faire de l'organisation hebdomadaire une tâche incessante et prépondérante, qui décide d'une bonne part de la maîtrise de son travail scolaire. Hors établissement scolaire, la routine est « impossible », toujours bousculée par le rythme des contrôles, et le côté imprévisible du travail demandé.

L'équilibre semaine-week-end n'est pas le même : les élèves de Mozart misent davantage sur le dimanche pour « rattraper » et « s'avancer » dans leur travail. Le choix des tâches est plus ou moins commandé par l'urgence : certains paraissent ballottés de jour en jour par les échéances alors que d'autres prennent du recul, y compris stratégique, par rapport à la succession des tâches. Enfin, certains élèves, par leur gestion des tâches, « creusent » leur handicap ou leurs difficultés en choisissant de travailler de préférence, pour ne pas se décourager, les matières qu'ils aiment ou celles dans lesquelles ils réussissent déjà.

**d- Les médiateurs entre deux lieux, entre deux emplois du temps.** Se pose enfin le problème des intermédiaires entre les lieux. Entre l'école et la maison, le lycéen fréquente d'autres lieux et d'autres personnes. Dans quelle mesure ces lieux et ces personnes l'aident-ils à établir un pont entre les deux espaces de son travail scolaire ?

~ Le recours au CDI et aux permanences. On travaille au CDI pour alléger au maximum le travail à la maison, et pour se servir de l'ambiance « scolaire » pour accomplir un travail « scolaire ». Ce type de lieu fonctionne alors comme un substitut d'encadrement au travail.

~ Temps de travail, temps de loisirs. Le travail scolaire laisse à plus de deux lycéens sur trois du temps pour une activité ou un loisir réguliers. Mais les inégalités sociales en la matière sont manifestes. Les lycéens affirment souvent, parfois presque comme une revendication, l'importance de la détente et des passions extra-scolaires. La gestion permanente de ce double registre provoque parfois une sorte d'essoufflement. L'alternance travail-loisirs, plus ou moins bien maîtrisée, est partie prenante, ou non, d'une organisation du travail. Loisir personnel et convivialité juvénile balaient parfois les projets scolaires. L'intériorisation des contraintes scolaires peut au contraire aboutir à ne s'accorder à soi-même des permissions qu'une fois le travail accompli. Or, l'arbitrage n'est pas le même pour les filles et les garçons. Les filles ont moins de temps de loisirs que les garçons, et ceci d'autant plus qu'elles appartiennent au lycée plus populaire. Surtout, pour elles, le temps de loisirs n'est pas forcément en rupture nette avec l'univers du travail scolaire. Les jeunes filles paraissent plus difficilement se « couper » des activités du lycée, les garçons revendiquant le fait de le faire totalement, pour leur plus grand bénéfice physique et mental.

Par ailleurs, les élèves du lycée le plus aisé se livrent à des activités sportives ou artistiques structurées beaucoup plus fréquemment que ceux de Zola. La « pédagogisation » des loisirs à Mozart aide à structurer le temps qui reste. Lorsqu'une partie du temps libre est prise « rigidement », il n'y a plus le choix du moment consacré au travail scolaire. Par contre, l'emploi du temps informel à Zola ne fait que multiplier les micro-décisions de la « mise au travail ».

~ Le rôle de la famille dans l'organisation du travail. Tutelle parentale beaucoup moins présente qu'au collège. Les parents suivent malgré tout de près le travail scolaire de la moitié des élèves. L'hypothèse de la démission des parents populaires n'a pas de fondement statistique (au contraire). Mais l'aide s'exerce de façon différente, puisque beaucoup de lycéens de milieux populaires témoignent de l'incapacité de leurs parents à les aider scolairement. A Zola, il s'agit surtout de corriger l'orthographe. A Mozart, certains parents sont capables d'aider efficacement à la réalisation de la totalité de la tâche dans une ou plusieurs matières. Ils peuvent aussi donner un coup de pouce aux tâches implicites. Par ailleurs, la liaison entre le travail scolaire et la scolarité des frères et des sœurs se passe différemment selon les familles. A Zola, ce sont les grands frères ou les grandes sœurs lycéen(nes) qui aident leurs frères et sœurs cadet(te)s. A Mozart, les lycéens se font aider par leurs frères ou sœurs étudiants.

~ Le groupe de pairs et le travail scolaire. Le groupe de pairs semble jouer un rôle différent dans les deux lycées : la coopération entre lycéens de Zola a surtout lieu dans les murs de l'établissement. Par ailleurs, les copains n'empêchent pas de travailler mais n'y aident pas vraiment non plus (dissociation entre la vie amicale et la vie lycéenne). Le groupe de pairs prend une toute autre dimension à Mozart. Il peut se mettre au service de la réflexivité au travail (changements de méthode). Il renforce l'organisation du travail, chacun travaillant sous le contrôle de l'autre. La venue de camarades au domicile pour travailler est fréquente. La fusion des deux registres, scolaire et extrascolaire est constante. Les liens amicaux doivent être aussi scolairement utiles.

C'est bien de la gestion et de l'organisation d'un double volume de travail que dépend la performance scolaire et la vie de lycéen. Ces opérations sont délicates, car elles se situent à la conjonction de l'expérience scolaire elle-même et de l'expérience privée. On peut distinguer deux grandes tendances :

~ La première consiste à accepter la coupure des manières de travailler entre le lycée et la maison, tout en profitant des continuités humaines, relationnelles, organisationnelles entre les deux lieux. D'une part, on considère le retravail du cours lui-même, d'autre part on s'appuie sur des intermédiaires personnels, familles ou copains, ou impersonnels, loisirs structurés, pour gérer la délocalisation du travail scolaire.

~ La seconde met en évidence la difficulté à trouver des formes autonomes de travail : on mime alors le temps, les formes institutionnelles des tâches scolaires ou, pire, on rattrape chez soi, tout ou partie du cours pris en classe. Cette duplication va de pair avec une coupure réelle des univers scolaires ou privés.

### **3) L'incertitude des normes**

Trois sources d'incertitudes sont repérables dans le travail scolaire :

- L'affaiblissement du contrôle enseignant sur le travail « personnel », fait la plupart du temps hors établissement, rend un certain nombre de tâches incertaines, voire implicites.
- Façon dont les lycéens comprennent et gèrent les demandes enseignantes en matière de production scolaire.
- L'évaluation finale apporte aussi son lot d'incertitude. D'autant plus qu'il faut être capable d' « évaluer son évaluation » et de savoir qu'une note n'a pas forcément la même signification selon la classe ou le moment de l'année.

Il faut commencer par comprendre l'évolution de la demande institutionnelle : la rationalisation inachevée du travail scolaire.

~ La déstandardisation : les tâches scolaires au lycée sont de plus en plus exigeantes et intelligentes. Elles font de moins en moins appel à la mémoire ou à la répétition et l'imitation, pour au contraire laisser une plus grande place à ses capacités de se servir de connaissances considérées comme des outils de réflexion. Les ambitions institutionnelles font du travail scolaire une gymnastique pour la formation d'un esprit qui sera amené à faire fructifier ses capacités logiques ou sa sensibilité esthétique.

~ Technicisation du travail scolaire : La multiplication des règles est apparue comme un moyen de rendre plus explicite une communication pédagogique débarrassée de toute connivence culturelle favorable à une petite frange d'élèves. La rationalisation du travail scolaire emprunte à la fois à la division et à l'enrichissement des tâches. Division en ce qu'elle se propose de morceler chaque discipline en un certain nombre d'objectifs et d'acquisitions précises qui doivent se cumuler ; enrichissement parce que, parallèlement, elle tente d'amenuiser la part des automatismes au profit d'une reconstruction individuelle et intelligente des savoirs. Cette rationalisation ne peut être qu'inachevée. Le maître mot du discours institutionnel et de la majorité des enseignants est celui de méthode, une méthode qui peut être lue comme la volonté de rationaliser le savoir et de l'appliquer aux exercices scolaires, mais qui n'est pas incompatible avec l'activité personnelle du sujet : il faut trouver « sa » méthode et l'activité scolaire n'est nullement standardisée au point d'imposer une méthode par matière et par exercice.

Les incertitudes au quotidien. Les tâches quotidiennes sont très irrégulièrement contrôlées. Leur réalisation n'est jamais véritablement vérifiée :

- La réception du cours en classe : Le premier implicite est celui de la transmission pédagogique, qui autorise en l'absence de tout dysfonctionnement du cours, l'hypothèse la plus « haute » : tout le monde écoute et comprend.
- La prise de notes : tâche essentielle, qui assume largement le lien entre le cours en classe et sa reprise à la maison. Les difficultés dans l'accomplissement de cette tâche semblent s'accroître à Zola de la seconde à la terminale, alors qu'elles semblent présentes dès le début du second cycle à Mozart, et s'atténuer relativement par la suite. Cet exercice ouvre un autre espace d'indétermination des tâches. Le seul moyen de réconcilier écoute et prise de notes dans un cours qui va vite, c'est de sélectionner soi-même ce qu'il faut garder à l'écrit, opération qui suppose une bonne compréhension du cours. La prise de notes est d'abord un enjeu dont il faut prendre conscience avant d'être une opération difficile à réaliser, que l'on apprend « sur le tas ».
- L'utilisation du cours à la maison : l'interdiction « ambiguë » du « par cœur ». Incertitude sur les manières d'apprendre. Face au discours critique des enseignants sur le « travail bête » et la priorité donnée à la compréhension sur la mémorisation, les pratiques sont très hétérogènes. Elles varient fortement selon les matières. Malgré les dénégations, le « par cœur » apparaît finalement une manière d'apprendre toujours aussi répandue, même si on la dit avec réticence. Les élèves vivent très souvent une contradiction entre la conscience de l'inutilité du « par cœur » et leurs habitudes pratiques au travail. Mais, alors que le bon élève continue à apprendre « par cœur » parce qu'il est encore capable d'« absorber » ainsi la masse plus importante de cours du secondaire, nombre d'élèves plus médiocres attribuent à une méthode d'apprentissage constamment dénigrée au lycée leur manque de réussite. L'implicite en la matière et la contradiction entre les discours des enseignants et les constats d'une indéniable efficacité du « par cœur » ne font qu'accroître ainsi leur manque de maîtrise mais facilite également leur intériorisation de l'échec.
- La recherche personnelle : tout cet ensemble de tâches, décrit précédemment, est implicite : c'est lui qui dissout les frontières du travail « obligatoire » et permet toujours d'accuser, soit un « arriéré » de travail non fait (les « lacunes »), soit un manque de documentation, voire de « culture personnelle ».
- Le rapport à l'implicite et la question du contrôle enseignant : au lycée, le contrôle enseignant du travail scolaire se relâche fortement par rapport au collègue.
- L'ambiguïté lycéenne en matière de contrôle : Face au contrôle aléatoire du travail par les enseignants, l'attitude des élèves est double : les lycéens apprécient cette liberté relative, tout en sachant qu'elle peut leur nuire.
- La demande de contrôle enseignant. La réflexivité au travail n'est pas une manière de mieux le prendre en main. Elle est une façon d'accroître encore la complexité des implicites tout en intériorisant la responsabilité de l'échec.

Les devoirs sont les ajustements constants à la demande enseignante, ajustements lus à la lumière de la note.

- Déstandardisation et désajustement. Pour les lycéens, il s'agit de restituer correctement ce que l'on a reçu, selon le modèle du récipient que l'on a rempli et qui se vide. Le problème principal reste de réutiliser ou d'adapter ses connaissances à la demande enseignante. Le premier implicite est celui du sujet, qui renvoie de manière sous-jacente à un certain nombre de connaissances, et pas à d'autres. Au pire, le fossé est total entre le matériel d'informations livré en cours et l'utilisation à en faire. La déstandardisation partielle des tâches induit un désajustement entre les connaissances considérées comme des outils et le devoir qu'il faut produire. Le désajustement entre les connaissances et leur restitution se traduit massivement par une première version de la principale pathologie scolaire : le hors sujet.
- L'incertitude de la règle. La « méthode » obligatoire, la « technicité » du travail scolaire sont bien perçues par les élèves qui, lorsqu'ils parlent de leur travail, font constamment référence aux plans, paragraphes et sous-parties, à la démarche à suivre. Ce qui frappe est la difficulté qu'ont les élèves à se rendre compte clairement du degré de formalisation demandé. Le travail scolaire est la réunion d'impératifs techniques éclatés qu'il s'agit de concilier. La standardisation des productions demandées apparaît trop imprécise pour être un facteur de sécurisation dans le travail.
- Technique et expressivité : difficulté qui concerne essentiellement les matières littéraires et les langues. Dans ces matières littéraires, les élèves sont amenés à revendiquer une « expression personnelle » ou des « idées » là où finalement, ne sont exigées que des reformulations plus ou moins habiles de discours déjà formalisés en cours. Les expériences sont contrastées selon les milieux. Pour les lycéens de milieux aisés, la tension est forte entre les impératifs de formalisation technique et le souci d'expression : les règles mutilent l'expression personnelle. Pour les élèves de milieu populaire, l'injonction d'expression souffre de l'absence de connivence culturelle et a du mal à trouver sa place. Mais pour tous, l'impératif du devoir personnel, qui correspond dans l'imaginaire enseignant au stéréotype du devoir « brillant » vient brouiller les normes explicites de production scolaire. Jusqu'où et comment faut-il s'exprimer ? La question reste largement problématique pour les élèves. Mais en réalité, il n'est que rarement question de vraiment s'exprimer. L'invitation à donner son avis est une sorte de figure de rhétorique à laquelle il ne faut pas attribuer trop d'importance. En fait, il s'agit d'aboutir à une présence-absence complexe dans l'énonciation, qui fait des devoirs littéraires de lycée un exercice bien particulier de maîtrise de soi. Il faut à la



limite « faire semblant » d'être authentique, dans un jeu où l'opinion personnelle est en fait un compromis entre plusieurs opinions déjà formulées et auxquelles il convient de faire référence. Tout en disant qu'ils s'expriment, les lycéens « héritiers » respectent les conventions de l'institution, tandis que d'autres en arrivent à faire de l'opinion une sorte de test de la validité de leurs propres opinions. Or, l'inspiration mal rémunérée est une des sources importantes du retrait face au travail scolaire : on est d'autant plus touché que l'on a cherché à dire ce que l'on pensait « vraiment ».

Pour une majorité d'enseignants, être au lycée consiste à savoir soi-même définir et gérer ses tâches. L'organisation du travail en dehors du lycée est aussi la gestion de l'implicite, démultipliée par le nombre de matières et d'enseignants. Les productions demandées aux lycéens reposent sur des normes complexes, et la gestion de différents problèmes : le désajustement entre connaissances et devoirs, la difficile standardisation, et la manière dont elle entre en tension avec l'expressivité. Enfin, l'évaluation est incertaine car elle est un verdict posé sur la totalité des tâches et démarches qui ont précédé le devoir, d'une part, et parce qu'elle est « en contexte » d'autre part.

Car ils y sont plus dépendants et confiants dans les injonctions institutionnelles, les élèves de milieux défavorisés se laissent sans doute davantage piéger par le discours du « travail personnel ». Ils ont tendance à surévaluer la part de la recherche et de la documentation dans les tâches scolaires, l'importance de l'expression personnelle dans les devoirs. Les problèmes de l'auto-évaluation, inexistants pour les bons élèves qui ont l'impression de s'ajuster « sans problème » aux demandes, deviennent cruciaux dans le cas des mauvais élèves « travailleurs », qui ne se voient que peu récompensés par la note et qui cherchent des explications à leur échec. C'est autour des connaissances et de leur restitution, mais aussi autour du degré nécessaire d' « expression personnelle » que s'articulent leurs principales difficultés, lorsqu'on se demande s'il faut ou non employer « ses propres mots ».

#### **4) Les significations du travail scolaire.**

En se démocratisant, la figure du « généraliste cultivé », liée traditionnellement au lycée, a subi de profondes transformations. Jusqu'au milieu du XX<sup>ème</sup> siècle, le baccalauréat reste une sorte de cérémonie d'intronisation à la vie de « bourgeois » et de « notable ». La figure de l' « héritier », qui suppose à la fois un rapport personnel aux savoirs en même temps que l'acceptation des contraintes scolaires réconciliait l'intérêt intellectuel et l'intérêt social des études. Mais aujourd'hui, elle n'est désormais plus qu'un référent imaginaire, objet de la nostalgie enseignante. Parce que les destinations sociales objectives des lycéens sont brouillées par leur nombre et leur diversité, rendues incertaines par les difficultés d'insertion professionnelle, la correspondance entre la « culture gratuite » et l'utilisation sociale ne va plus de soi. Par ailleurs, les modalités pédagogiques de transmission de cette culture « gratuite » ne conviennent pas à tous les publics accueillis. Les lycéens, en particulier de milieux populaires, donnent alors l'impression d'un grand éloignement des préoccupations intellectuelles nécessaires à la poursuite de ce cursus.

Ce qu'on analyse souvent comme la disparition de l'intérêt intellectuel au profit de la montée de l'utilité des études est plutôt l'effet de la disjonction objective entre deux ordres de préoccupation : les lycéens s'inquiètent d'apprendre des choses qui ne leur servent à rien, mais sont dans le même temps chagrinés d'avoir, au nom de l'utilité du diplôme, à apprendre des choses qui ne leur plaisent pas.

Le sens des études ne va plus de soi. Les significations globales du travail scolaire ont besoin d'être relayées, à l'intérieur de l'institution, comme en témoigne les efforts constants pour « motiver » les élèves, par le biais de la relation pédagogique ou de la mise en forme du cours, efforts d'une efficacité limitée.

La massification a disjoint les deux grandes significations du travail scolaire : la vocation intellectuelle et l'utilité sociale. La diversité des significations à l'œuvre dans le travail scolaire empêche de pouvoir les relier simplement aux résultats scolaires. Mais le sens que le lycéen donne à ce qu'il fait à l'école n'en reste pas moins une des composantes fondamentales de son rapport au travail. Le double mouvement de séparation et d'affaiblissement des significations du travail scolaire se produit alors même que la longueur croissante de la scolarité rend impérieuse la recherche d'un sens. Il existe d'ailleurs un effort permanent, chez les lycéens, pour tirer les bénéfices personnels d'une culture générale qui n'est guère contestée dans son fondement, un effort constant d'intégration de la culture scolaire à l'expressivité personnelle ou à la compréhension de la société. Mais parce que la conception institutionnelle des savoirs et de leur enseignement n'y répond que partiellement, parce que l' « individualisme expressif » est lui-même constitué d'intérêts potentiellement flottants, ce type d'attitudes ne crée que des rapports fragmentaires et instables aux contenus scolaires. Se pose alors avec acuité le problème de la motivation, que tant la pédagogie que le charisme professoral tentent de prendre en charge. Malgré tout, l'insuffisance de cette réponse institutionnelle conduit à donner une large place à l'instrumentalisme lycéen. Il devient une donnée à part entière de l'expérience scolaire. Attitude courante en dehors du monde scolaire, où, depuis longtemps, le constat que l'on travaille uniquement pour le salaire n'est plus synonyme d'aliénation, elle est toujours perçue au lycée comme une pratique « déviante ». Or, l'instrumentalisme ne se réduit pas à ses caricatures. Il n'est pas incompatible avec

l'intérêt intellectuel mais s'inscrit dans les espaces ouverts par sa précarisation. Il est loin d'être une pratique d'élèves en échec et se combine même volontiers, dans certaines de ses formes, avec la quête de l'excellence scolaire. Il recouvre des pratiques diverses et n'est pas socialement uniforme. Il contribue à la clôture du travail scolaire sur lui-même, en le transformant en jeu de résultats chiffrés coefficientés, indépendant à la limite de tout contenu.

### **5) La subjectivité à l'épreuve**

Au lycée, même si ce sont toujours des prestations écrites ou orales qui sont jugées, la frontière entre l'évaluation du travail et celle de la personne est fragile. Si théoriquement, on ne passe jamais de la médiocrité, voire de la nullité d'une copie à celle du lycéen lui-même, en pratique, les choses se vivent bien différemment. La nature de la production scolaire incite d'ailleurs à l'investissement de cette subjectivité. L'aspect expressif de la production lycéenne renforce cet espace subjectif en faisant, et malgré tout, d'une copie, « sa » copie. La note, qui valorise ou rabaisse, finit par être une véritable « carte d'identité personnelle », une partie de la définition de soi du lycéen.

Dans le travail scolaire, se déploie constamment le processus de la confiance perdue ou retrouvée. Le discours de la grande masse des élèves moyens est traversé d'interrogations sur soi-même, dans un monde où les jugements sur l'intelligence sont devenus tabous mais où, pourtant, on se suspecte tout le temps de bêtise. Il est également traversé par de multiples expériences d'humiliation et de vexation relationnelles qui viennent encore affaiblir la distance entre le lycéen et le produit de son travail. C'est tout un travail sur soi, sur la manière d'incorporer ou de refuser le jugement des autres, que suppose aussi le travail scolaire.

L'affirmation de soi par la valeur scolaire. Ceux que le verdict scolaire rassure sur eux-mêmes vivent un processus d'affirmation personnelle. Par l'école, ils vont se découvrir de nouvelles capacités ou talents dans un processus d'expansion personnelle. Si cet aspect du travail est réservé le plus souvent aux bons élèves, il n'en est pas toutefois la propriété exclusive.

La personnalité mise à l'épreuve. L'expérience de l'immense majorité se caractérise par des hésitations douloureuses des lycéens sur leur propre valeur. Que ces élèves aient de bons résultats ou seulement moyens, leur vie au lycée est une alternance ininterrompue de petites blessures et de répit. Ils se sentent d'autant plus vexés que leur travail est mal reconnu et inefficace en termes d'évaluation, que leur comportement est conforme aux règles de l'institution, qu'ils sont « sérieux et font des efforts ». A la recherche vaine du surcroît d'existence qu'amèneraient de bonnes performances scolaires, ils craignent toujours de « couler » et de laisser prise durablement à une définition négative d'eux-mêmes, induite par le verdict scolaire.

La protection de la subjectivité. Face à cette situation, l'élève médiocre parvient à élaborer un certain nombre de protections cohérentes, qui visent à constituer un écran entre son travail et lui-même et à suspendre les interrogations désagréables sur sa valeur. On peut distinguer trois types de sorties :

~ Une solution « comportementale » qui vise à se différencier des autres au moyen de critères différents de l'évaluation scolaire = La discipline : le chahut anémique ou le conflit personnel

~ Une solution discursive qui vise à se réassurer par le récit d'un passé scolaire mythique = La protection par le passé.

~ Une solution qui prend pour bouclier le travail lui-même = la protection par l'abandon de travail.

Les élèves combinent ou séparent ces trois solutions mais peu d'entre eux restent dans l'exposition sans défense de leur subjectivité.

Le travail scolaire est souvent décrit par les élèves comme une sorte d'énigme dont on porte en soi la solution, sans savoir exactement où ni comment. Les élèves ont le sentiment qu'une partie du travail scolaire se joue dans d'impondérables dispositions intérieures. Lorsque les lycéens tiennent le discours de la responsabilité au travail, c'est aussi parce qu'ils ont le sentiment que ce travail se joue « en eux » de manière parfois souterraine.

Mais l'amalgame entre le jugement de son propre travail et de sa personne est, dans le fonctionnement quotidien, infiniment pénible à vivre pour une majorité d'entre eux. Parce que l'accumulation des notes finit par résumer une identité scolaire voire, pour ceux qui ont peu d'investissement en dehors du lycée, une identité tout court ; parce que dans l'interaction pédagogique, les difficultés du travail se soldent par d'infimes mises à l'écart ou par des mises en lumière pénibles, devant tous, de ses lacunes ; parce que l'univers de la classe et du lycée est un univers de comparaison constant, les élèves redoutent toujours de voir se détériorer l'image qu'ils donnent aux autres mais aussi la perception qu'ils ont d'eux-mêmes.

### **6) Les tensions de l'équivalent travail.**

Le travail dans les lycées est aussi bien un discours institutionnel qu'une expérience individuelle. D'un côté, la confiance dans la valeur du travail permet de garder à l'école une légitimité démocratique non fondée sur le don, de l'autre, le lycéen ne cesse de relier constamment l'effort et la note qui doit être, à entendre l'institution, comme son salaire. Or, l'affirmation de ce lien va de pair avec l'expérience pratique de sa rupture : au lycée, on ne cesse de travailler sans réussir, parfois on a l'impression aussi de réussir sans travailler. La rupture du lien travail-réussite crée une distance entre sa propre situation objective et la manière de la percevoir.

Le travail scolaire aujourd'hui ne peut se comprendre sans être resitué constamment au sein de sa représentation méritocratique : il est désormais le moyen de la réussite pour tous. Dans l'univers désormais massifié des lycées, enseignants et enseignés partagent officiellement la représentation de l'équivalent-travail. Elle permet de construire un discours unificateur qui explique l'échec scolaire sans désespérer du système. Le discours sur le travail est d'une infinie plasticité et l'on peut toujours prolonger les doutes émis sur la quantité de travail par des considérations sur sa qualité, sa profondeur, sa rigueur, ou les méthodes qu'il utilise, ou encore mettre en cause l'absence de motivation au travail. Peu importe qu'au fond les enseignants n'y croient pas tous, pas toujours ; dans la pratique, ils ne peuvent qu'inciter à travailler plus, pour réussir plus. Le manque de travail des élèves est une certitude consensuelle qui permet de recouvrir les dysfonctionnements structurels et de s'entendre entre collègues. L'affirmation du lien travail-réussite opère comme un ciment minimal d'une institution qui ne s'accorde plus, ni sur les moyens, ni sur les fins qu'elle se donne.

Parce que le lycée est un passage obligé et fondamental du devenir social, parce que les lycéens le savent, la figure majeure aujourd'hui est une figure de surenchère au travail et de tension extrême entre discours du travail et expérience quotidienne. Parce que rattraper une note, ou encore remonter son niveau dans une matière suppose du temps, un temps qui n'est pas celui de la rémunération immédiate de l'effort, le forçat ne trouve qu'une reconnaissance aléatoire et différée de son travail. Le temps de réaction qui s'installe entre le travail et son inscription dans les faits de l'évaluation est d'autant plus long que le niveau de la classe est faible et que l'évaluation est davantage un compromis relationnel ou l'incorporation de données collectives que des variations individuelles de performance. De plus, lorsque la distance entre les devoirs réellement effectués et les prestations attendues est très grande, augmenter le travail peut améliorer le niveau sans pour autant améliorer sensiblement la note. Mieux que toute autre, la figure du « forçat » représente le cœur de l'expérience scolaire actuelle. C'est la figure la plus fréquente et sans doute la plus tragique. La plus fréquente, tant l'absence de maîtrise des demandes enseignantes et les difficultés à trouver une autonomie réelle dans le travail, jointe parfois à l'absence de ressources culturelles hors du cadre scolaire, définissent le public lycéen aujourd'hui. La plus tragique, car l'acharnement au travail et le diffèrement perpétuel des gains qu'il devrait permettre d'obtenir provoque subjectivement un sentiment très fort d'injustice et de dévalorisation personnelle.

## **Conclusion**

### **Par le biais le plus concret du travail, les différences sociales au lycée se consolident.**

La nature des « épreuves » scolaires (contrôles, commune absence de maîtrise de la note) et les pratiques quotidiennes (contrainte de la gestion du double lieu de travail, temps de travail scolaire relativement similaire, problème du sens donné aux études) sont en apparence semblables. La plupart des enseignants pensent pourtant pouvoir trouver dans cette sphère du travail scolaire les différences constitutives entre élèves. Le temps de travail est une constante explicative, mais aussi l'idée d'un moindre investissement dans la scolarité des lycéens d'origine populaire d'une part, l'existence d'une plus forte vocation intellectuelle des lycéens de milieux favorisés d'autre part. Or, l'enquête révèle que l'investissement dans la scolarité des premiers est remarquable, et à quel point la vocation intellectuelle est rare, même pour les seconds.

La gestion de l'implicite est indissociable des connivences socioculturelles opérant dans le langage, mais elle renvoie aussi à un rapport global à l'école. Les lycéens de milieu populaire ont tendance à sous-estimer l'importance des « techniques scolaires » et à surestimer « l'expression personnelle ». L'articulation des deux lieux du travail scolaire se fait, ou non, par l'intermédiaire d'activités qui proposent un commun rapport à l'emploi du temps, d'un ou plusieurs camarades ou encore de frères et sœurs qui sont des prédécesseurs avertis en matière de travail et de stratégies lycéennes. Par ailleurs, la signification que l'on donne au travail scolaire n'est pas la même selon que l'investissement dans une scolarité longue se fait en osmose avec les projets familiaux ou en tension avec eux. L'instrumentalisme n'est pas de la même nature pour tous les élèves, même si l'utilitarisme commun dont il est le point extrême peut le rendre similaire aux yeux des enseignants : les calculs stratégiques se surajoutent à la maîtrise du travail pour les uns, alors qu'ils favorisent l'abandon de pans entiers du cursus pour les autres. Enfin, la manière dont les lycéens se laissent plus ou moins atteindre par le verdict scolaire et dont la personnalité résiste à l'évaluation quasi constante de leurs prestations construit un socle subjectif très diversifié de l'expérience scolaire.

Ces écarts contribuent notablement à consolider les inégalités scolaires. C'est à travers eux que les petits décrochages conjoncturels, les mauvaises notes inexpliquées, les difficultés du rapport pédagogique, telle ou telle

année et dans telle matière, se transforment (ou pas) en rapport stable de découragement et de non maîtrise du travail.

### **Il convient d'interroger les diversités didactiques et pédagogiques à la lumière de la réalité du travail scolaire lycéen.**

La variété des disciplines est apparue au fil de l'enquête comme une variable explicatives peu pertinente. Quelles que soient les disciplines, sélectionner la bonne partie du cours, dire son opinion quand il le faut, ou sur un autre registre, doser son effort en fonction de l'importance stratégique du résultat, sont des réalités totalement interdisciplinaires.

De même, en ce qui concerne les pédagogies, la réalité uniforme du travail des élèves semble dissoudre la multiplicité des options pédagogiques des enseignants. La diversité des profils et des styles pédagogiques ne semble pas infléchir massivement le travail. Tout au plus l'auteure retire des témoignages des lycéens une crainte des changements trop brusques et une méfiance des pédagogies « non conformistes » trop poussées, en raison de la difficulté qu'entraîne l'adaptation ultérieure au style plus classique de cours, qui reste le plus général. Il semble que la pédagogie elle-même importe moins que les relations interpersonnelles qu'arrivent à instaurer les enseignants avec leurs élèves, et le sentiment que ces derniers ont, qu'ils reconnaissent ou non leur travail et leurs efforts.

### **Quelles conclusions pratiques ?**

La somme de travail à gérer par une classe n'est jamais envisagée en tant que telle : chaque discipline dicte ses propres exigences, sans jamais les articuler avec les autres. Cela permet aux enseignants de toujours recourir au déficit de travail comme facteur explicatif des difficultés scolaires. Or, dans bien des cas, les exigences même des enseignants poussent elles-mêmes les élèves à faire des choix « instrumentaux » qui leur seront nuisibles ensuite. Si, parfois, des coordinations se mettent en place au sujet des contenus enseignés, c'est aussi sur le volume et les exigences en matière de travail personnel que devrait avoir lieu une réflexion concertée.

Devant les échecs individuels, l'institution, par la voix des enseignants, ne propose désormais que la solution : l'investissement accru dans un travail qui ne peut, à terme, que porter ses fruits. Le *credo* du travail permet de gérer les tensions engendrées par l'hétérogénéité des publics sans remettre en question davantage le contenu et les formes des enseignements, ni la réalité de la course scolaire. Cette incitation au travail n'est pas la meilleure des choses pour les « forçats » de l'école. Pour eux, l'accroissement de la somme de travail ne fait que rendre plus douloureuse et plus absurde l'expérience scolaire. En l'absence d'un diagnostic sur le fossé qui sépare leurs efforts (parfois méconnus) de leurs résultats, sans mise en question de leurs pratiques quotidiennes de travail, cette invitation à « faire plus de la même chose » conduit à des résultats catastrophiques au niveau individuel.

L'explicitation des pratiques pédagogiques reste insuffisante, tant qu'elle ne prend pas en compte aussi l'expérience quotidienne du travail. La confusion entre « l'expressivité » et l'affirmation d'un « jugement personnel » argumenté est un piège pour beaucoup. L'implicite règne aussi en maître en matière de restitution des connaissances. Que faut-il au lycée une leçon apprise par cœur ? Les avis des enseignants sont indéniablement partagés. Or, la réponse importe aux lycéens, en raison de la difficulté extrême qu'ils ont à se juger eux-mêmes et à anticiper les demandes enseignantes. Perdre le lien de ses efforts et de leurs résultats chiffrés est l'expérience la plus déconcertante qui soit : elle éloigne le lycéen de ce qu'il produit et fait de cette première et longue expérience de travail une réalité opaque et décourageante.

La crise des significations scolaires n'est pas extrême que ne la dépeignent les enseignants « nostalgiques ». Faire le deuil de la forme la plus stabilisée d'intérêt pour les savoirs reviendrait sans doute à mieux ouvrir les yeux sur les formes actuelles de demande culturelle des lycéens, certes instables, certes fragiles, mais néanmoins présentes. Les dispositions institutionnelles elles-mêmes jouent un grand rôle dans cette propension au calcul désagréable aux enseignants, mais aussi, à beaucoup d'élèves. Différenciations subtiles des coefficients. Un élève reçoit en moyenne une note tous les deux jours ouvrables de l'année scolaire. Ce serait le signe, selon l'auteure, que le système scolaire est allé trop loin dans l'obsession du contrôle, au mépris même des conditions pédagogiques d'enseignement.

Les enseignants ne peuvent ignorer les glissements constants entre l'évaluation qu'ils font d'un travail et l'évaluation que les élèves font en conséquence de leur propre personne. C'est ce glissement qui peut rendre insupportable et destructrice l'expérience scolaire. L'incitation au travail se transforme en son contraire, lorsque l'on se sent « idiots » à force d'efforts improductifs, certains élèves cessent tout travail et trouvent une fragile satisfaction dans le fait de ne pas réussir forcément moins mal. Les enseignants peuvent beaucoup pour que le verdict scolaire, sans tromper l'élève sur ce que l'on attendra de lui à l'examen final, ne se transforme pas en atteinte personnelle. La reconnaissance du travail accompli peut déjà beaucoup pour cette atténuation de l'épreuve subjective du verdict.