

La culture des élèves : enjeux et questions

Anne Barrère et François Jacquet-Francillon

Lorsque l'école, les enseignants et, au-delà d'eux, les chercheurs en éducation perçoivent ou s'interrogent sur les propriétés sociales et culturelles des élèves, ils les associent aux *classes sociales* dont proviennent ces derniers – et ce sont alors les enfants des milieux populaires qui retiennent l'attention pour ce qu'ils constituent les « nouveaux publics », entrés en masse dans l'enseignement secondaire après les grandes réformes de la V^e République. Mais il arrive aussi qu'on attache les caractéristiques des élèves à la *classe d'âge* qui est la leur, celle des « jeunes » ; et dans ce cas on fait abstraction, du moins en première approche, des divisions et des conflits existant à l'intérieur de cet ensemble certes divers et complexe. En objectivant ainsi une « classe » ou un « peuple » adolescent, expression qui ajoute à la dimension sociologique du phénomène une dimension anthropologique, on prend acte de ce qu'en effet la société et l'éducation modernes ont constitué la jeunesse en une véritable catégorie, nouvelle venue dans la morphologie sociale, et qu'il convient plutôt de qualifier de groupe générationnel (1). C'est d'ailleurs la question de l'homogénéité culturelle de la jeunesse qui avait cristallisé dans les années soixante une polémique entre Jean-Claude Chamboredon et Edgar Morin.

Encore faut-il préciser que cette catégorie des « jeunes » s'est identifiée et affirmée, sur la base de ses dispositions communes, par différence et plus encore en opposition aux autres classes d'âge, si bien

qu'elle a pris conscience d'elle-même sur fond d'une rupture générationnelle, engageant peut-être, comme le suggère Marcel Gauchet, un processus de « sécession culturelle » (2). Or cette mentalité collective – le phénomène est bien connu – a été en partie captée par l'industrie des loisirs de masse, laquelle a rapidement imposé (ou renvoyé) aux jeunes un ensemble de représentations, de comportements, donc de valeurs et de normes permettant d'accéder à une consommation de biens culturels, à travers laquelle on entre aussi dans des relations spécifiques avec les autres, ses pairs. Pour s'en convaincre, il n'est que de rappeler l'impact, en France, des émissions de radio des années soixante, dont *Salut les copains*, diffusée sur *Europe numéro 1* à partir de 1962, reste à bien des égards légendaire (assortie rapidement d'un magazine homonyme).

Il faut aussi comprendre que ladite industrie culturelle s'est elle-même régiee sur les grands tendances individualistes qui, justement à cette époque, même si elles viennent de plus loin, bouleversent les aspirations personnelles et collectives, en plaçant au centre de la vie courante, bien au-delà de la sphère politique, jusque dans les contextes familiaux, les idéaux de liberté et d'égalité avec l'autonomie qui en découle. L'industrie culturelle a donc offert aux jeunes une version courante du bien-être individuel (3). La jeunesse éprouve désormais son pouvoir de choix et de décision en circulant sur le marché du divertissement (presse spécialisée, disques, concerts,

discothèques...); elle apprend l'importance des relations privées en méditant sur les itinéraires et les tournements des « célébrités » – « idoles », « people », ou vedettes éphémères des reality shows d'aujourd'hui; elle approfondit la modalité subjective de son existence lorsqu'on l'incite à la découverte esthétique et narcissique de soi (modes de langage, choix de goûts et de styles – vêture, coiffure, tatouages et piercings maintenant...), etc.

Évidemment, l'industrie culturelle n'est à elle seule formatrice ni du fond ni de la forme de la conscience et de l'être collectifs des jeunes. La production moderne de l'adolescence depuis cinquante ans au moins dépend d'autres conditions, prégnantes à plus d'un titre – et très bien connues des chercheurs (4). Il faut compter avec des conditions économiques (un marché), des conditions technologiques (inventions et produits spécifiques – comme la radio à transistors), des conditions démographiques (le baby-boom après guerre), des conditions éducatives (l'allongement de la scolarité moyenne et l'éloignement de la sphère du travail), des conditions familiales (l'évolution de la conjugalité et de la parentalité), sans oublier l'amélioration des environnements matériels (jusqu'à l'augmentation de la taille des logements); bref tout ce qui fait de cette classe d'âge un acteur à part entière et qui la rend capable de valider et même de produire des normes de culture originales – certaines de ces normes, comme celles qui contraignent les apparences corporelles, étant mêmes désormais dominantes.

LES JEUNES, L'ÉCOLE

En raison de ces bouleversements, on peut en tout état de cause admettre que l'école se trouve face à une nouvelle donne historique dans la mesure où elle est dérangée dans l'une de ses fonctions centrales: elle se définissait – et se définit toujours – par la production d'homogénéité culturelle, mais elle opère désormais dans un univers social où la culture est devenue un vecteur de catégorisation, de différenciation, d'individualisation. Et dans cette situation, alors que la culture scolaire provoquait une rupture avec des univers qui la voyaient comme une menace – qu'il s'agisse du local, du régional ou du religieux –, elle est aujourd'hui confrontée à des formes culturelles qui ne lui sont ni favorables ni hostiles, mais tout simplement indifférentes. Elle est désormais en lutte, larvaire ou déclarée, contre des formes culturelles qui l'ignorent.

Dans le contexte de l'industrie culturelle, créateur de formes de connaissance, de conviction, de jugement (voir par exemple la ruse des hit-parades qui transforment l'acheteur de disques en électeur), les jeunes scolarisés, quel que soit leur milieu social, présentent des profils culturels qui articulent des pratiques plus ou moins légitimes, et qui sont dans l'ensemble assez dissonants – d'une dissonance favorisée aussi bien par la culture scolaire que par la sphère des loisirs personnels (5). Plus l'« élève global », c'est-à-dire l'enfant et l'adolescent, est reconnu comme tel à l'intérieur de l'école, ce que rappellent les textes officiels depuis une vingtaine d'années, plus il y amène un ensemble de désirs et d'usages (musiques, télévision, cinéma, ordinateur, vêture, etc.), qui avaient toujours été étrangers voire exclus des institutions éducatives.

En conséquence, la culture scolaire, une culture de l'écrit qui repose sur l'effort sans bénéfice immédiat, est confrontée bon gré mal gré, non seulement dans les cours de récréation mais jusque dans les salles de la classe, à une culture de l'image, du son, de l'émotion, adaptée au désir de changement, aux circuits courts du plaisir et inscrite dans des sociabilités ordinaires. Qui plus est, les jeunes développent une disposition à la critique qu'ils peuvent investir soit dans la révolte qu'on pense typique de leur âge, soit, plus prosaïquement, dans le goût de la provocation, qui trouve parfois un écho chez les animateurs du spectacle audiovisuel et leurs alliés privilégiés, les « humoristes », « comiques » et autres farceurs professionnels qui, à force de moqueries et de pitreries, s'inscrivent dans un horizon culturel qui déstabilise, dans leurs bases mêmes d'expression, les normes du sérieux scolaire (6).

Face à ces défis, comment la culture des jeunes facilite-elle ou, au contraire, fait-elle obstacle aux acquisitions scolaires? Quelles dispositions ou compétences sociocognitives construit-elle? À rebours, comment l'école agit-elle sur les goûts ou les conversions culturelles, parfois invisibles, que connaissent des élèves aux trajectoires scolaires parfois heurtées ou plus complexes dans leur réalité culturelle que dans leur déroulement institutionnel? Il se peut en effet que l'école développe pour son compte les tendances individualistes (autonomie et responsabilité, référence aux relations privées, subjectivisation des identités, comme indiqué plus haut), mais sur des modes plus ou moins compatibles ou antithétiques avec ceux des médias. Telles sont les questions auxquelles devraient permettre de répondre l'étude de cette confrontation particulière. Il y a là,

pensons-nous, un terrain d'étude riche, qui intéresse au plus haut point à la fois le débat public et la recherche en éducation. Insistons sur la difficulté matricielle qui tient à l'existence d'une divergence entre deux définitions du mot « culture » : soit l'idée d'une sélection de savoirs et de modes de transmission légitimés par une institution, soit des formes pratiques et des représentations moins ou pas structurées par une conception forte de la légitimité culturelle.

UN ESPACE ANALYTIQUE

À titre prospectif, on peut suggérer pour cette confrontation les points de repère suivants. D'abord, la situation évoquée interroge des processus de socialisation complexifiés par ces deux instances autres que la famille que sont le groupe de pairs et les nouveaux supports culturels intégrés à la vie de ces groupes. C'est en ce sens que Dominique Pasquier décrit ce qu'une série télévisée à grand succès, *Hélène et les garçons* (diffusée sur TF1 entre 1992 et 1994), peut apprendre aux jeunes en matière de codes sociaux et de comportements amoureux. D'autres travaux essentiels du même auteur ont analysé les processus par lesquels les sociabilités juvéniles, de manière périphérique à la transmission scolaire, sont porteuses d'un mouvement de légitimation inverse à celui, traditionnel, de la culture « cultivée », puisque s'y diffusent, du bas vers le haut, des formes d'expression populaires bâties autour de la musique, de la diversité culturelle ou de l'« héroïsation » d'expériences de ghettoïsation et de domination.

On peut aussi prendre pour objet les effets concrets de la sociabilité adolescente sur l'expérience des élèves et des enseignants, soumis à la forte présence du groupe de pairs, en tiers parfois envahissant dans la relation pédagogique, ou bien confrontés à la prédilection pour la joute orale, la surenchère verbale (ou physique), peu compatibles avec les usages scolaires habituels.

Il est très probable que le jugement scolaire produit ou renforce une partie de ces pratiques. L'adhésion à une culture de l'affirmation physique et de la prééminence du groupe, a toujours été le moteur de résistances à l'institution, jouant contre la promotion des valeurs intellectuelles et de promotion individuelle par l'école. Mais, alors que l'échec scolaire constitue plus que jamais un risque d'exclusion ou de précarité sociales, et que des phénomènes de ségrégation urbaine conditionnent fortement le vécu des élèves de

certains établissements, l'appartenance au groupe ou à la bande, et l'adhésion à ses modes d'être et à ses finalités, même déconnectés de cultures ouvrières structurées (que l'école a elle-même fragilisées voire épuisées), sont plus que jamais un moyen de « sauver la face » contre la disqualification scolaire. Se constituent alors des « styles de vie », comme le dit Gérard Mauger, plus ou moins conformes ou déviants, qui certes ne naissent pas seulement de l'expérience scolaire mais que celle-ci conditionne tout de même précisément. Plus encore, la constitution des réseaux et bandes juvéniles est parfois directement (quoique involontairement) structurée par l'école elle-même, au travers de la composition des classes par exemple, qui confirme ou fragilise, année après année, les liens entre les membres d'une même bande (7).

Autre question importante, la manière dont les enseignants prennent en compte les investissements extra-scolaires de leurs élèves. Il y a sans doute sur ce plan beaucoup de variations, depuis la reconnaissance ou la discussion informelle jusqu'à l'exploitation pédagogique de certains objets, y compris les plus apparemment éloignés de la culture légitime, à l'instar des séries télévisées américaines (8). La manière dont les enseignants acceptent ou rejettent l'intrusion des produits de la culture de masse consommés par les élèves trace entre eux des lignes de fracture bien réelles, bien que peu considérées ou explicitées en tant que telles.

D'ailleurs, une partie du débat pédagogique, très vif en France, sur l'aspect ludique ou trop « puéro-centré » de certaines démarches enseignantes, rejoint la question culturelle puisque le recours aux pédagogies du projet ou l'accent mis sur la motivation sont parfois soupçonnés d'opérer une dangereuse hybridation des savoirs scolaires et des produits des industries culturelles, favorisant un brouillage déstabilisant ou même, pour certains, dégradant. Récemment, quelques témoignages retentissants d'enseignants-écrivains ont fait écho à ces thématiques, soit pour constater avec humour l'existence et la force de certaines manifestations de la culture juvénile lorsque les marques, slogans, logos et dessins imprimés sur les tee-shirts des élèves sont le décor quotidien de l'exercice du métier d'enseignant (9), soit pour prôner la lutte pédagogique contre l'enfermement des jeunes dans le langage et la culture « banlieue » et dénoncer ainsi ce qui serait une complaisance de l'institution et des enseignants à leur égard (10).

Pour traiter valablement des rapports entre l'école et la culture des élèves, il faudrait cependant saisir l'ensemble des conditions dans lesquelles les

enseignants perçoivent les élèves et leurs identités. Or, un réquisit fondamental de cette perception, ce sont les finalités éducatives et les idéaux de culture en vigueur dans le monde scolaire. À vrai dire, nous manquons d'enquêtes très précises sur le sujet, sauf celles, anciennes mais toujours éclairantes, de Viviane Isambert-Jamati (11). Ceci rend cet élément d'autant plus difficile à saisir qu'il varie en fonction des diverses catégories enseignantes. On peut toutefois proposer quelques orientations de lecture.

Premièrement, comme indiqué à l'instant, il est peu probable que les professeurs subissent tout uniment et sans résistance la séduction des cultures médiatiques et, qui plus est, qu'ils dénoncent les liens de la culture scolaire et de la haute culture, littéraire, scientifique, etc., ni *a fortiori* qu'ils déjugent les hiérarchies qui installent la suprématie des œuvres de l'art et de la connaissance. On ne trouvera guère de professeurs, parions-le, qui tiendraient la littérature, les grands auteurs et leurs chefs-d'œuvre, ou bien la science et ses héros, pour des disciplines qu'on pourrait rabaisser au rang de ce qu'Hermann Hesse appelait des « articles de variétés » (12), emportées dans le courant impétueux de l'information. En témoignent les nombreuses réticences, certes nuancées mais réitérées, à l'encontre de la télévision. Mais, d'un autre côté, le paysage culturel de l'école a changé dans le fond et la forme, ne serait-ce que parce que la « modernisation » des programmes est à l'ordre du jour depuis le début du xx^e siècle : d'abord pour mettre les sciences expérimentales à la hauteur des humanités classiques, ensuite, en période de démocratisation, pour en appeler à l'« ouverture sur le monde extérieur », enfin, depuis vingt ans à peu près, pour assurer qu'il faut « construire » des « compétences » avant d'acquérir des savoirs. En français, le contact avec les grands textes a été concurrencé par l'intérêt pour la communication et l'expression, par le maniement des codes, y compris oraux, par l'analyse de documents, etc. Ces évolutions, même si les hiérarchies traditionnelles demeurent vivaces, ont donc permis la coexistence de la culture scolaire avec les discours sociaux où paraissent des auteurs de chanson, des débats sur des questions d'actualité et toutes sortes de savoirs qu'on justifie parfois en excitant d'une formation civique (santé, sécurité, écologie et ainsi de suite).

Moins explicitement mais plus profondément sans doute, l'idéal éducatif de l'école s'est transformé dans la même période. La culture scolaire n'est plus portée par le volontarisme et l'optimisme pédagogiques qui avaient été ceux des fondateurs de la Troisième République, soutenus par une référence à

la Nation, et qui se donnaient comme une entreprise de civilisation et de moralisation, émancipatrice en son âme et conscience (toutes choses dont le souvenir alimente de nos jours une nostalgie persistante) : soit pour que les enfants du peuple se détournent des mœurs de leurs familles, soit pour que les fils de notables subissent une initiation qui s'apparentait à une réforme spirituelle. Comment et pourquoi s'est effectué le passage à une vision de la culture scolaire moins conquérante, plus ouverte et qu'on estimerait presque défensive ?

Cette question très complexe appelle plusieurs hypothèses, mais il est important de considérer avant tout l'idée de la diversité des cultures et le refus corrélatif de la supériorité de l'une de ces cultures sur les autres. Qu'on puisse ou non qualifier ces énoncés par un relativisme, lequel attend dès lors ses fondements, c'est un autre débat. Sans convoquer au tribunal de la raison pédagogique Bourdieu et la démythification de la « culture légitime » (dans *La reproduction*, 1970), ou Lévi-Strauss et la dénonciation de l'ethnocentrisme (dans *Race et histoire*, 1961, texte issu de conférences de l'UNESCO en 1952), remarquons toutefois que la compréhension sociologique de la société comme l'observation ethnologique de l'humanité s'achèvent l'une et l'autre en prônant un droit à la particularité (selon l'expression de D. Kambouchner (13)). Il est très plausible en outre de renvoyer cette position aux développements de l'éthique moderne où l'idée de la dignité est renouvelée par le constat de la diversité humaine, ce caractère composé ou composite de l'espèce à travers le temps et l'espace. Ceci impose un devoir de respecter les différences – différences de société, de civilisation, donc de culture, de langage, etc. – et surtout, plus prosaïquement, ceci engage la détestation des discriminations, en tête desquelles se place le racisme. S'ouvre ainsi l'ère des « politiques de la reconnaissance », dont le multiculturalisme (14) semble encore la plus apte à protéger les minorités, spécialement si elles sont défavorisées, ce qui suppose en outre qu'on leur confère un statut.

C'est dans cette configuration (qu'il faudrait encore compléter par la référence aux idéaux de justice propres à la société laïcisée), que les théories savantes ont pu revêtir un intérêt public et accomplir leur fonction critique, à supposer qu'elles aient été connues et comprises par les acteurs du système éducatif. Si on cherchait un concept qui ait engendré une représentation disponible pour la pensée et l'action des éducateurs, on devrait plutôt s'arrêter à l'expression de « pratiques culturelles ». Expression typique de la compréhension moderne, ou hyper-moderne,

de la culture, on n'en trouve pas de meilleure illustration que dans l'œuvre de Michel de Certeau, qui se situe au confluent de l'histoire, de la sociologie et de l'anthropologie. Il est surtout remarquable que M. de Certeau affiche en fin de compte l'option d'un pluralisme culturel dans le titre même de son livre de synthèse : *La culture au pluriel* (texte de 1974 qui a d'abord été en 1972 un rapport sur *La culture dans la société*). Et c'est bien à cette époque que l'expression « pratiques culturelles » entre dans les enquêtes statistiques, notamment celles de l'INSEE (depuis 1973), sur les activités socioculturelles, c'est-à-dire les loisirs des français, avec ce que cela engageait pour les politiques de l'animation socioculturelle dans une visée de démocratisation. Sur le plan théorique, il est frappant de constater que le concept de culture inclut non plus seulement des objets, des contenus, des œuvres, etc., mais des comportements (qui sont du reste objectivables statistiquement, tandis que les pratiques sont inférées), et, associés à ces comportements, des représentations qui les structurent et par lesquelles les sujets sociaux mobilisent les significations indispensables pour s'appropriier les objets et leurs finalités. Voilà ce qui est efficace pour constituer une nouvelle appréhension de la culture, une appréhension différentialiste et non plus hiérarchique, où la « culture cultivée » est un genre parmi d'autres qui n'a pas à se réclamer d'une noblesse plus grande. Si bien que sont dépassées à peu près toutes les dualités qui avaient organisé la conception académique de la culture : outre la dualité du singulier et du pluriel de la culture, la dualité de la culture savante et de la culture populaire – donc de l'élite et de la masse –, la dualité de la production et de la consommation, de la contemplation et de l'activité, de l'explicite et de l'implicite (les choix ne sont pas conscients mais liés à des déterminismes sociaux, à une « loi du milieu » comme disait de Certeau, et il y a ainsi des milieux de culture), etc. Il ne fait pas de doute que, plus sûrement que la théorie sociologique pure et dure, ces représentations président à la pensée commune de l'éducation aujourd'hui, et ont réorganisé à la fois l'idéal partagé de la culture scolaire et, du même mouvement, la relation de l'école avec le sujet à cultiver qu'est l'élève, l'enfant, le « jeune ».

UNE CONVERSATION NÉCESSAIRE

Reste, dans la perspective où nous nous plaçons, une difficulté purement scientifique, qui tient à ce que les problématiques de la culture sont formulées à partir de démarches et de champs bien différents.

Les analyses qui se sont centrées sur les inégalités scolaires dues aux origines sociales, ont désigné des phénomènes d'acculturation et de déculturation engendrés par l'accès massif et prolongé des milieux populaires à l'institution scolaire, et leurs effets sur la réussite des élèves. À l'inverse si l'on observe d'abord les cultures et sociabilités juvéniles, notamment quand elles sont renforcées par les territoires et les quartiers, on décèle plutôt ce qui serait un refuge potentiel pour les élèves ou les étudiants socialement fragilisés ou scolairement en difficulté. Cependant, ces travaux s'accordent à considérer ces cultures dans leur altérité globale avec l'univers scolaire, et les obstacles de tous niveaux qu'elles imposent à sa compréhension.

Les chercheurs qui situent les pratiques culturelles en même temps dans les groupes générationnels et dans les catégories d'appartenance sociale, ont effectué nombre de constats précis sur l'appropriation et l'utilisation des produits des industries de loisirs, et sur le développement de normes de sociabilité propres à la classe d'âge correspondante. Nous sommes ainsi renseignés sur les évolutions de ces pratiques, sur les poids respectifs des vecteurs culturels (ordinateur vs télévision ; télévision vs livre), sur les catégorisations et classifications relatives aux consommations musicales ou audiovisuelles, le rôle des réseaux familiaux et amicaux dans la structuration de ces activités (15). D'autres travaux s'intéressent aussi aux nouvelles manières de fabriquer les individus, l'allongement de la jeunesse allant de pair avec la construction d'une « autonomie sans indépendance », combinant liberté juvénile et contraintes scolaires et familiales (16). Mais s'ils explorent les nouvelles modalités de l'identité juvénile, leur force et leur diversité, ils ont souvent perdu de vue l'école, qui n'y est bien souvent présente qu'au travers de l'étude des seules pratiques de lectures, et des débats concernant leur désaffection.

La distinction entre ces approches s'est de plus redoublée d'un certain fossé théorique. La sociologie critique française, appuyée sur la notion de légitimité culturelle et accordant un rôle prépondérant à l'école en la matière, a amplement fait écran à la diffusion des *cultural studies* du monde anglo-saxon, proches en partie de la nébuleuse postmoderne, et qui se sont intéressées davantage aux pratiques culturelles ordinaires et à tous les objets peu nobles des média-cultures, ceci dans un éloignement relatif des conceptions classiques de la domination et de l'aliénation. En ce sens, la pensée critique, abordant la massification scolaire essentiellement par le prisme

de la dénonciation du leurre de la démocratisation a divorcé des analyses de la culture de masse (et de son efficacité sur la démocratisation réelle), pourtant initiées en France par Edgar Morin. Les propositions plus récentes de la sociologie culturelle tendent à affaiblir ce divorce latent, mais sans pour autant bien éclairer le champ scolaire.

Du coup, et c'est bien le projet de ce dossier, il apparaît pertinent d'esquisser un espace analytique où seraient considérés simultanément les domaines culturels où les jeunes sont aujourd'hui engagés, et qui pourrait surmonter la séparation des chercheurs qui voient cette évolution depuis l'école elle-même et de ceux qui l'envisagent du côté de l'étude d'une sociologie de l'âge ou d'une approche en termes de sous-cultures, parfois urbaines ou déviantes. Mais deux précautions devraient être prises d'après ce qui précède : d'une part rompre avec des postures trop facilement normatives et d'autre part s'inscrire dans un horizon particulier de débats théoriques.

Sur le premier plan, il est patent que poser les questions à partir de l'école porte à vif les tensions nées de la concurrence entre une culture académique et une culture développée et véhiculée par des industries de masse que fustigent les milieux intellectuels français, dans une dénonciation souvent reprise d'ailleurs par les enseignants (qui y voient en outre une part importante des difficultés actuelles de leur métier). En revanche, ces dramatisations – peu fondées à vrai dire par nombre de constats empiriques – ont pour pendant un optimisme modernisateur excessif qui a pu nimer d'utopie le pouvoir de transformation de l'école et de la pédagogie, donc des apprentissages en général, par les nouvelles technologies.

Sur le second plan, il nous semble impossible de faire l'économie d'une réflexion sur les évolutions de la notion de légitimité culturelle, centrale en France dans les recherches sur l'école et la culture. Cette notion articulait en effet l'idée que la culture était, d'une part, à la fois un vecteur d'intégration sociale et un lieu de luttes entre les groupes sociaux aspirant à la domination, et d'autre part un facteur de production de pratiques et d'usages culturels. Lorsque les deux premières dimensions rendaient compte de la dernière, on en retirait un modèle d'analyse suffisamment opératoire pour se dispenser d'aller y voir plus avant. Mais c'est la capacité de circulation culturelle tout autant que la définition des objets eux-mêmes qui désormais fonde aussi la légitimité. Elle le fait de manière plus autonome vis-à-vis de la catégorisation induite par les positionnements sociaux, qui voient alors leur pertinence analytique se complexifier sans

disparaître. Or si l'on admet ainsi que les formes de légitimité sont également délivrées de façon moins verticale, plus horizontale, puisqu'elles tiennent à la capacité de circuler dans les différentes sphères culturelles, on aboutit à distinguer par exemple entre les éclectiques et non éclectiques ou omnivores et univores, selon la distinction du chercheur Richard Peterson, ce qui crée un nouvel espace pour l'analyse des usages et des pratiques.

PRÉSENTATION DU DOSSIER

C'est en adoptant ces postures et en se situant dans ces cadres de questions théoriques que s'inscrivent les quatre articles présentés ici. Ils se situent à la croisée de l'histoire et de la sociologie, mais il est clair qu'auraient pu y être conviées des psychologues, des linguistes et des didacticiens, tant ce champ d'investigation est transversal aux recherches en éducation. Les deux premiers articles ont un horizon panoramique, avec l'ambition de dessiner les contours d'un espace problématique. Les deux autres prennent pour objets des domaines qui présentent l'intérêt d'être à la fois centraux dans la sphère juvénile et relativement marginaux dans les curriculums scolaires, ceux de l'ordinateur et de la musique, pour en analyser simultanément les pratiques scolaires et extra-scolaires.

Ludivine Bantigny tout d'abord décrit le moment historique des décennies 1960 et 1970 dans lesquelles le phénomène social et culturel de la « jeunesse » a surgi et a provoqué une prise de conscience et les nombreuses perplexités des adultes. Outre les diverses facettes de ce phénomène, notamment sa dimension identitaire et ses expressions spéciales dans l'univers des médias de masse, nous découvrons donc – ou redécouvrons – l'ensemble des représentations et des thématiques qui ont pu être élaborées et diffusées sur ces questions. Il s'avère du reste que plusieurs spécialités intellectuelles ou scientifiques ont très vite proposé des catégories d'analyse (le terrain était d'ailleurs préparé par les réflexions, déjà anciennes à cette époque, sur les loisirs des jeunes et leur éventuel rôle éducatif), et ont donc cerné avec une grande acuité l'originalité des transformations en cours. Dans le même ordre d'idées, cet article reconstitue la réception et la réaction proprement scolaires et éducatives de la culture juvénile, réactions d'autant plus intéressantes que la population des jeunes scolarisés commençait à peine à évoluer dans le sens

de la diversification entraînée par la démocratisation de l'enseignement secondaire et la massification des effectifs à la suite. Ainsi pouvons-nous mesurer le chemin parcouru par la pensée commune et par la recherche. Il faut surtout s'arrêter ici à la description complète et vivante par L. Bantigny, à la fois des réticences, nombreuses, et des espérances, solides malgré tout, des milieux éducatifs, jusqu'aux plus hauts responsables pédagogiques, quant à la possibilité non pas seulement de s'adapter passivement mais en quelque sorte d'absorber ou d'asservir activement, dans une visée de « conciliation », certains objets et usages de la culture médiatique, en particulier audiovisuels.

La contribution de Sylvie Octobre offre à cet égard un contrepoint saisissant. En utilisant des enquêtes quantitatives sur les loisirs culturels des adolescents, complétées par des entretiens avec les élèves, l'article brosse le portrait des reconfigurations actuelles de l'univers culturel des jeunes, entre familles, écoles et groupe de pairs. Les liens entre niveau scolaire et investissement culturel se complexifient alors que les élèves qui réussissent peuvent ne plus adhérer aux pratiques culturelles légitimes et que certains mauvais élèves sont de forts lecteurs ! Les inégalités sociales de certaines pratiques artistiques ou de fréquentation des équipements culturels restent notables cependant que d'autres équipements ou consommations sont largement partagés, et que d'autres encore ont surtout un âge ou un sexe. On comprend en outre, à lire S. Octobre, que ces mutations ne signent pas la fin du rôle de la famille, comme le montre l'existence massive, dans tous les milieux, de consommations culturelles partagées ou d'échanges à leur sujet. Elles ne signent pas non plus la faillite de l'école mais l'interrogent dans sa capacité à diversifier la manière de jouer son rôle culturel, alors que les jeunes peuvent avoir accès, en dehors d'elle, à des objets de la culture savante et que les temporalités cumulatives qu'elle propose ne correspondent plus forcément à leurs trajectoires et à leurs expériences.

Avec Florence Eloy et Ugo Palheta, qui prennent pour objet le domaine très révélateur des activités et des savoirs musicaux, nous entrons ensuite dans le monde et l'esprit des collégiens et des lycéens, un monde dont les auteurs assurent qu'il ne présente pas les caractères d'homogénéité que décréterait la notion, réductrice selon eux, d'une « classe ado-

lescente ». Nous savons que la musique n'est pas seulement pour les élèves une discipline, avec des genres et des styles ; c'est aussi un état d'esprit, une manière d'être – y compris corporelle (ne serait-ce que la volonté d'échapper au silence et à la solitude), et elle est donc ici objectivée comme instance de socialisation et d'individuation, incluant des modes de distinction et de présentation de soi. Ceci explique le fait que les sujets produisent, sans aucun appui sur les critères de légitimité dominants, des classements que, par ailleurs, ils contredisent à mesure qu'ils avancent en âge, simplement parce que tel style ou tel chanteur, qui a un pouvoir mobilisateur des identités à un moment, ne l'a plus à un autre moment. F. Eloy et U. Palheta examinent surtout la situation ainsi créée pour les professeurs et l'enseignement musical, et ils décrivent leurs diverses stratégies ou « éthos » pédagogiques destinés à maintenir – ou tenter de le faire – des exigences scolaires et académiques face à des attitudes souvent divergentes ou hostiles.

Cédric Fluckiger, quant à lui, livre une réflexion précise sur les rapports entre culture numérique scolaire et extra-scolaire, qui nécessite de faire quelque peu le deuil de certains espoirs adultes dans les gains que pourraient procurer l'immersion parfois intense de la génération Internet dans les outils et pratiques informatiques. Les compétences relationnelles acquises sur les blogs et les chats ne s'articulent aucunement à des compétences techniques ou à une compréhension de l'outil informatique. Des schèmes d'utilisation différents sont même identifiables et identifiés par l'auteur. Mais d'un autre côté, ce constat permet de prendre mieux la mesure de la permanence et de la force de la mise en forme scolaire des apprentissages, de leur centration sur la formalisation et sur l'explicitation, de leur mise en procédure. L'ordinateur motive, réconcilie parfois avec le travail scolaire, mais le transfert des apprentissages extra-scolaires reste limité, en raison des structurations différentes des activités.

Anne Barrère

anbarrere@nordnet.fr

CERLIS, université Paris 5

François Jacquet-Francillon

fjf@free.fr

Université Lille 3 et INRP

NOTES

- (1) Comme y invite J.-P. Terrail (1995) dans *La dynamique des générations. Activité individuelle et changement social (1968-1993)*.
- (2) M. Gauchet (1995). « L'école à l'école d'elle-même ». *Le Débat*, n° 37, repris dans *La démocratie contre elle-même*, Gallimard, 2002, p. 109-169.
- (3) Un bien-être qui est proche de définir un « être » social pur et simple, comme le montre la très haute valeur que recèle l'adjectif anglophile « cool » dans le lexique des adolescents.
- (4) Sur l'histoire de l'adolescence, voir les travaux d'Agnès Thiercé, *Histoire de l'adolescence (1850-1914)*, Belin, 1999 ; et plus récemment, Ludivine Bantigny (2007). *Le plus bel âge. Jeunes et jeunesse en France de l'aube des trente glorieuses à la guerre d'Algérie*.
- (5) Comme le montre Bernard Lahire (2006), qui consacre une partie particulière de son livre *La culture des individus* à l'examen des profils des jeunes scolarisés
- (6) Cette opposition à la vie scolaire, se traduit aussi dans un mépris médiatique pour les « intellos » qu'on voit parfois repris par les élèves, même les plus jeunes. N'est-elle pas une raison du succès de celui que les journalistes sacrent et consacrent à l'envi roi des amateurs public vingt ans après sa mort : le fameux Coluche ?
- (7) Une enquête récente de Benjamin Moignard le montre bien dans le contexte d'un collège de banlieue parisienne : l'indifférence des enseignants aux bandes des jeunes peut amener paradoxalement à leur renforcement. Le même phénomène a été souligné à propos de la gestion de l'origine culturelle des élèves, lorsque le refus « républicain » de la considérer en tant que tel amène à la constitution de classes ethniquement très différenciées (J.-P. Payet (1995). *Collèges de banlieue*).
- (8) Dont un auteur comme Frédéric Tupin montre comment elles constituent un réel apport pédagogique. Voir *Démocratiser l'école au quotidien* (2004).
- (9) F. Bégaudeau (2006). *Entre les murs*.
- (10) C. Ladjali (2007). *Mauvaise langue*.
- (11) V. Isambert-Jamati (1970). *Crises de la société crise de l'enseignement*. V. Isambert-Jamati (1995). *Les savoirs scolaires, Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*.
- (12) H. Hesse (1955). *Le jeu des perles de verre [Das Glasperlenspiel, 1943]*, trad. française 1955.
- (13) Denis Kambouchner (1995). « La culture », in *Notions de philosophie*, D. Kambouchner (dir.), vol. III, p. 445-568.
- (14) C. Taylor (1994). *Multiculturalisme : différence et démocratie*.
- (15) O. Donnat (1994). *Les français face à la culture, De l'exclusion à l'éclectisme*, Paris ; O. Donnat (dir.) (2003). *Regards croisés sur les pratiques culturelles* ; S. Octobre (2004). *Les loisirs culturels des 6-14 ans* ; P. Coulangeon (2005). *Sociologie des pratiques culturelles*.
- (16) O. Galland (2007). *Sociologie de la jeunesse* ; F. de Singly (2007). *Les adonaissants*.

BIBLIOGRAPHIE

- BANTIGNY L. (2007). *Le plus bel âge ? Jeunes et jeunesse en France de l'aube des « Trente glorieuses » à la guerre d'Algérie*. Paris : Fayard.
- BARRÈRE A. (2002). *Les enseignants au travail : routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- BEAUD S. (2002). *80 % d'une classe d'âge et après : les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1968). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- BÉGAUDEAU F. (2006). *Entre les murs*. Paris : Verticales.
- CERTEAU M. de (1974). *La culture au pluriel*. Paris : Seuil.
- CHAPTAL A. (2005). « Le télé-enseignement, une révolution de la forme scolaire ? » in *Éducation et sociétés*, n° 15, p. 59-73.
- COULANGEON P. (2005). *Sociologie des pratiques culturelles*. Paris : La Découverte.
- DE SINGLY F. (2006). *Les adonaissants*. Paris : Armand Colin.
- DONNAT O. (dir.) (2003). *Regards croisés sur les pratiques culturelles*. Paris : La Documentation française.
- DONNAT O. (1994). *Les français face à la culture : de l'exclusion à l'éclectisme*. Paris : La Découverte.
- DUBET F. & MARTUCELLI D. (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- GALLAND O. (2007). *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Armand Colin.
- GAUCHET M. (1995). « L'école à l'école d'elle-même ». *Le Débat*, n° 37, repris dans *La démocratie contre elle-même*. Paris : Gallimard, 2002.
- GLEVAREC H. (2005). « La fin du modèle classique de légitimité culturelle » in E. Maigret & E. Macé (éd.), *Penser les médiacultures*. Paris : Armand Colin.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1970). *Crises de la société crise de l'enseignement : Sociologie de l'enseignement secondaire français*. Paris : PUF.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1995). *Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : L'Harmattan.
- JACQUET-FRANCILLON F. & KAMBOUCHNER D. (2005). *La crise de la culture scolaire : origines, interprétations, perspectives*. Paris : PUF.
- KAMBOUCHNER D. (1995). « La culture » in D. Kambouchner (dir.), *Notions de philosophie*, vol. III. Paris : Gallimard.
- LADJALI C. (2007). *Mauvaise langue*. Paris : Seuil.
- LAHIRE B. (2006). *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.
- LEPOUTRE D. (1998). *Cœur de banlieue : codes, rites et langages*. Paris : Odile Jacob.
- MAIGRET E. & MACÉ E. (éd.) (2005). *Penser les médiacultures : nouvelles pratiques et nouvelles approches de la représentation du monde*. Paris : Armand Colin.
- MAUGER G. (2006). *Les bandes, le milieu, et la bohème populaire : études de sociologie de la déviance des jeunes des classes populaires, 1975-2005*. Paris : Belin.

- MOIGNARD B. (2008). *L'école et la rue : fabriques de délinquance : recherches comparatives en France et au Brésil*. Paris : PUF.
- OCTOBRE S. (2004). *Les loisirs culturels des 6-14 ans*. Paris : La Documentation française.
- PASQUIER D. (2005). *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*. Paris : Autrement.
- PASQUIER D. (1999). *La culture des sentiments : l'expérience télévisuelle des adolescentes*. Paris : Maisons des sciences de l'homme.
- PETERSON R. (1992). « Understanding audience fragmentation: from Elite and Mass to Omnivore and Univore ». *Poetics*, n° 21, p. 243-258.
- PAYET J.-P. (1995). *Collèges de banlieue : ethnographie d'un monde scolaire*. Paris : Méridiens-Klincksieck.
- TAYLOR C. (1994). *Multiculturalisme : différence et démocratie*. Paris : Aubier.
- TERRAIL J.-P. (1995). *La dynamique des générations : activité individuelle et changement social (1968-1993)*. Paris : L'Harmattan.
- THIERCÉ A. (1999). *Histoire de l'adolescence (1850-1914)*. Paris : Belin.
- TUPIN F. (2004). *Démocratiser l'école au quotidien ? De quelques choix à portée des enseignants*. Paris : PUF.
- WILLIS P. (1977). *How working class boys get working class jobs*. Farnborough : England Saxon House.