

**« EN SECONDE, ON NE FAIT PLUS DE FRANÇAIS,  
MADAME, ON FAIT DES LETTRES »**

Marie-Michèle CAUTERMAN

Collège de Marquette, IUFM Nord - Pas-de-Calais

Isabelle DELCAMBRE

Université de Lille 3, THEODILE

Catherine MERCIER

Lycée M. Yourcenar, Beuvry

A l'origine, une communication téléphonique : Emilie, à la mi-octobre, appelle son ancien prof de 3<sup>ème</sup> pour lui demander si elle peut lui prêter en urgence *La Fée Carabine*, qu'elle doit lire pour la semaine suivante. Or le livre n'est plus disponible, dit-elle, ni en librairie, ni au CDI. La conversation dure un peu et il apparaît qu'Emilie va mal, qu'elle vit très mal son arrivée au lycée, et qu'elle n'est pas la seule : tout un groupe de copains et de copines, issus de la même classe de 3<sup>ème</sup>, continue à se voir, ne serait-ce que dans le bus, pour aller les uns au LP, les autres au LEGT. Autour du prêt de livre se nouent des échanges d'où sortira finalement l'idée d'interviewer, un mercredi après-midi, un petit groupe d'élèves sur leur entrée dans ces nouveaux univers scolaires que sont le LEGT et le LP.

Se sont donc trouvés réunis, près de trois mois après la rentrée, Emilie, Delphine et Fanny, toutes trois dans la même classe d'un LEGT, option SES. En juin, elles avaient rempli un dossier pour l'option STT, mais elles ont dû modifier leurs vœux : il n'y avait plus de place. Avec elles, Clémentine et Audrey, élèves de la même classe d'un lycée professionnel privé, en vente. Et Benoît, élève lui aussi de LP – Métiers du bâtiment. Tous les six ont accepté de répondre aux questions des trois « reporters » de *Recherches*.

Cet entretien collectif, enregistré et entièrement transcrit, constitue le matériau de base du présent article, qui ne prétend pas à autre chose qu'à rendre compte

d'expériences singulières. Singulières, et cependant non atypiques : c'est ce que nous donne à penser l'article d'Anne Barrère<sup>1</sup> publié ici-même.

## LECTURES SCOLAIRES

La question de la lecture, du rapport aux lectures à faire pour la classe, des moments et des lieux où se font ces lectures, du plaisir ou de l'ennui qu'elles procurent, toutes ces questions seront centrales dans l'interview.

On le sait, la lecture scolaire est une lecture imposée, qui ne rencontre pas toujours une adhésion enthousiaste des élèves. La récente enquête de Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Detrez sur les pratiques de lecture d'un bon millier de jeunes collégiens et lycéens (la particularité de l'enquête est d'avoir suivi les jeunes pendant quatre ans, ce qui permet de montrer l'évolution des pratiques de lecture dans le passage au lycée) montre, globalement, que pour près des deux tiers d'entre eux (64 %), lire un livre pour le cours de français, c'est « un travail comme un autre », le dernier tiers se partageant entre le plaisir (17 %) et la corvée (19 %)<sup>2</sup>.

On retrouvera dans les interviews ces différents rapports à la lecture scolaire, mais, et c'est l'intérêt de l'enquête quasi ethnographique que nous avons faite, les différences ne partagent pas seulement les élèves entre eux (ceux qui aiment/n'aiment pas lire) mais les élèves selon les livres (un même élève aimant/n'aimant pas lire).

Pour commencer, un récit jubilatoire d'une modalité de lecture peu orthodoxe.

### Lire dans le bus

Les élèves de LP devaient lire *L'Avare* et ils allaient avoir un contrôle de lecture :

Clémentine : Nous aussi, on a été noté sur *L'Avare*, on avait une feuille comme ça et puis on devait poser des questions et puis on a été noté sur ça.

Audrey : Il fallait lire le livre avant.

Clémentine : Oui, je l'ai lu.

Audrey : Une demi-heure avant le cours.

(rires)

Recherches : *Alors explique un peu, ça nous intéresse, il faut lire ?*

(rires)

Clémentine : Oui, je l'ai lu !

Audrey : Je crois que je t'ai raconté plus de paragraphes dans le bus !

Clémentine : Dans le bus, dans le bus elles m'ont fait toutes un compte rendu et j'ai 14 !

Recherches : *Tu l'avais pas lu ?*

Clémentine : A moitié...

1. « Le choc de la seconde : une épreuve scolaire inégalement répartie ».

2. Baudelot C., Cartier M., Detrez C. (1999) *Et pourtant ils lisent...* Editions du Seuil, p. 21.

*Recherches : Tu l'avais lu à moitié*

Clémentine : Le début je l'ai sauté, la fin on m'a raconté, en fait j'ai lu la moitié.  
(rires)

*Recherches : Et toi ?*

Audrey : Je l'ai lu, j'ai eu neuf.

(rires)

*Recherches : T'aurais pas dû !*

(rires)

*Recherches : En conclusion on s'en sort mieux quand ...*

Audrey : ... on le lit pas !

Clémentine : Il faut avoir le compte rendu de tout le monde !

Audrey : Il faut en mettre un peu à tout le monde : « Qu'est-ce que t'en dis ?  
Qu'est-ce que t'en dis ? »

Où l'on s'aperçoit que le résultat du contrôle est inversement proportionnel à l'effort de lecture. D'où la jubilation : il est des activités scolaires où ne pas travailler est payant !

### **Aimer ou ne pas aimer lire**

Au LEGT, de même, il arrive de préparer le contrôle en lisant dans le bus, mais il apparaît légitime de dire qu'on ne lit pas seulement pour la rentabilité scolaire : une des trois élèves de LEGT lit parce qu'elle aime cela, dit même aimer lire « gratuitement ».

*Recherches : Et toi Delphine, comment t'as fait avec La Fée Carabine ?*

Delphine : Moi je l'ai lu, mais j'étais pas là le jour de l'interro.

(rires)

Delphine : J'étais à un enterrement... J'étais pas là donc euh...

*Recherches : Mais tu l'as lu ?*

Delphine : Oui je l'ai lu.

Emilie : Pour rien !

Delphine : Je sais pas, c'était bien, j'ai bien aimé.

*Recherches : Les 300 pages c'était pas...*

Delphine : Non, non, je l'ai lu en plusieurs fois, ça a été.

Mais c'est une voix timide et isolée. Les autres n'aiment pas lire, soit que la longueur rebute :

Emilie : Nous aussi on a des bouquins à lire, des bouquins de 300, de minimum 300 pages.

Delphine : *La Fée Carabine* là, c'est 300 pages.

Emilie : On a eu ça, ben on me l'a expliqué dans le bus aussi...

soit que l'on doive lire en se référant à des notes infrapaginales :

Clémentine : C'est vrai que quand on a un livre « Avare », c'est ça qui est chiant, c'est parce qu'on doit tout de suite aller en dessous de la page...

Audrey : Y a des mots que tu comprends pas !

Clémentine : ... pour voir les mots.... C'est ça qui est embêtant, quoi, sur un livre « Avare », je préfère encore le voir en cassette, je veux dire que lire un livre, il faut toujours aller en bas pour voir du vocabulaire.

*Recherches* : De quoi tu parles ? de l'Avare ? c'est ça ?

Clémentine : Oui, y a de ces mots ! Je préfère lire un livre de 100 pages que j'aime bien que lire *L'Avare*. Peut-être y a 100 pages mais je l'aime pas.

En fin de compte, même quand on aime lire (il ne s'agit pas ici d'aimer lire en général, mais d'avoir eu des expériences positives de lecture, avec certains livres), il faut savoir lire sans aimer.

*Recherches* : Et toi Fanny comment t'as fait avec ...

Fanny : Moi je l'ai lu.

*Recherches* : Tu l'as lu ?

Fanny : Oui.

*Recherches* : Ça n'a pas été trop difficile ?

Fanny : Non, ça va, non, mais j'aime bien lire. Ah, le deuxième j'ai pas aimé.

*Recherches* : Tu l'as lu quand même ou tu t'es arrêtée ?

Fanny : Oui j'ai lu quand même mais j'aime pas.

Ce qui est problématique, parce qu'aimer le livre qu'on lit, c'est une garantie pour le comprendre.

Clémentine : Quand on aime bien un livre, ça se lit vite hein. Quand on l'aime pas...

Emilie : Ça dépend c'est quoi le livre hein ! Parce que... en ce moment... Attends là on a un bouquin de 100 pages, on a dû le lire en deux semaines à peu près, c'est *Le petit vélo chromé dans la cour* là, j'ai rien compris.

(...)

Clémentine : (...) Je le comprendrai pas de toute façon si j'aime pas.

## Quand lire ? où lire ?

Vu la longueur des livres à lire, la question du temps passé à cette activité s'est posée :

*Recherches* : et quand est-ce que vous trouvez le temps de lire alors ?

Emilie, Fanny et Delphine : Ffff ! Le soir...

(long silence)

(...)

*Recherches* : Vous avez le jeudi après-midi et le vendredi après-midi si j'ai bien compris ?

Emilie : Ah j'ai pas que ça qu'à faire hein !

Audrey (moqueuse) : J'ai pas que ça qu'à faire !

Emilie : Oh non !

Les indicateurs non verbaux sont ici importants (soupirs, silence) : on se parle, autant qu'on parle aux autres. Temps d'intériorisation, où l'on fait le compte des soirées passées à lire un livre qu'on n'aime pas et qu'on ne comprend pas. Moment d'aveu, aussi, ou de dévoilement du sens que l'on donne aux lectures scolaires, « j'ai pas que ça qu'à faire ! », bien souligné par la reprise ironique d'Audrey qui tente de mettre à distance aussi bien l'aveu lui-même que la formule peu conforme sur le plan linguistique. En tout cas, on est loin de la jubilation du souvenir des trajets en bus !

Les lieux du livre et de l'écrit, dans les nouveaux établissements, sont plutôt, au contraire, attirants, de par leur nouveauté, même si on ne les fréquente pas...

*Recherches : Y a un CDI ?*

Plusieurs : Ouais

*Recherches : Vous y allez ?*

Plusieurs : Non (rires)

*Recherches : Et vous ?*

Clémentine : Y a un truc pour se recueillir je crois...

Audrey : Oui vas-y, eh... C'est pas ça !

Clémentine : Oui non je sais pas. Non je crois pas.

Emilie : Nous on a un aquarium. Ouais, ça s'appelle comme ça. C'est une salle de travail.

Delphine : Dès qu'on a un trou on va là.

Clémentine : Ben nous on a Internet en fait, ils ont Internet au lycée donc euh...

Audrey : Ben nous on n'a même pas de salle d'études, c'est des classes.

Clémentine : On a Internet au lycée alors si on a un problème, je veux dire, on va sur l'encyclopédie.

Delphine : Oui nous aussi. C'est au CDI.

*Recherches : Et vous l'avez jamais fait ?*

Delphine : Non. Ben on a une carte, il faut mettre une photo pour avoir un tampon, puis comme on n'a pas encore eu le temps d'aller chercher le code...

Emilie : On n'a jamais de trou en fait, on peut jamais y aller, sans quoi c'est après nos cours. C'est pas intéressant. Mais elle est bien peuplée la bibliothèque, il y a beaucoup de rubriques et tout, ça doit être intéressant.

Internet, un aquarium, une carte avec un code, un lieu de recueillement, une bibliothèque bien pourvue : voilà qui signe une nouvelle identité scolaire. Le problème, c'est le temps, quand on est au lycée, on n'a plus le temps. Et puis, si on voulait emprunter des livres dans le cadre des lectures imposées, « au CDI ils sont tous partis quand on y arrive ». De quoi décourager.

## Concours de lecture

Pour les élèves du LEGT, ces lectures longues sont à faire dans le cadre du concours Gallimard auquel leur professeur de français les a inscrites. Sans guère de préparation ni de négociation, il faut le dire. De cette opération (peut-on parler de projet pédagogique ?), les élèves retiennent surtout le coût économique, l'ennui, et l'imposition autoritaire. L'échange commence par une réflexion des élèves de LP qui s'étonnent de ce qu'en lycée général, les élèves travaillent beaucoup avec des livres

(le manuel, les livres à lire pour le concours), et surtout beaucoup avec des livres différents.

Clémentine : Ben je sais pas, eux ils vont beaucoup avec des livres. Je m'en souviens, y a ma voisine, elle était en seconde aussi, combien de fois on allait à la bibliothèque pour chercher un livre pour qu'elle étudie dessus ! Nous c'est pas ça, je veux dire, on va jamais chercher un livre.

Audrey : Depuis le début de l'année c'est *L'Avare*.

Clémentine : C'est *L'Avare*, je veux dire ben moi je peux pas hein. Vu leurs sales notes je préfère avoir ça quoi.

(rires)

Clémentine : C'est vrai, hein !

*Recherches : Pourtant t'aimes pas L'Avare, c'est sûr ?*

Clémentine : Non, j'aime pas, mais je préfère avoir *L'Avare* que.... elle nous a dit si, achetez-le en début d'année, puis après on travaille dessus pendant un mois, là ça fait un mois qu'on est dessus quoi !

Emilie : Oui, mais c'est pareil, on doit acheter 40 francs là pratiquement tous les... tous les quoi, tous les un mois.

*Recherches : 40 francs tous les mois ?*

Emilie : Ah ouais, c'est pour acheter le bouquin de, qu'on va étudier ; on étudie, quoi, un mois et puis après c'est tout, c'est au placard, c'est pas avantageux, hein ; et à la bibliothèque on peut que le louer trois semaines, au CDI ils sont tous partis quand on y arrive.

(silence)

*Recherches : Les premières de cette année ils revendent pas le livre de l'année d'avant ?*

Fanny : Ben je sais pas si c'est le même truc qu'ils étudient que cette année, donc...

Delphine : Parce que là, avec les livres qu'on lit, *La Fée Carabine* tout ça, c'est pour faire un concours après. Donc...

*Recherches : Ça va porter sur tous les livres ?*

Emilie : Tous les livres qu'on a dû lire. Donc là il nous reste *Des souris et des hommes*.

Delphine : Oui.

(silence)

Emilie : Ça va être gai !

(Silence)

*Recherches : Pour quand ?*

Emilie : Je sais pas, c'est un concours. Ben en fait elle nous a pas expliqué, elle nous a mis d'office qu'on était inscrits au concours, elle nous a claqué trois livres à lire en trois mois et puis c'est tout. Puis après on aura la suite. Voilà.

La lecture comme parcours du combattant. Est-ce le concours en tant que tel qu'il faut incriminer ? Est-ce les livres qu'il impose de lire<sup>3</sup> ? En tout cas, c'est le moment où dans les échanges concernant la lecture la tension est la plus forte (voir

3. Ce n'est pas sûr : *La Fée Carabine* a plu à au moins deux élèves sur trois : évidemment *Le petit vélo à guidon chromé* ne déchaînant pas l'enthousiasme, on conçoit qu'elles courbent l'échine en se préparant au troisième obstacle.

toujours les silences, les rires gênés). C'est sûr que pour Emilie, il n'y a pas de sens à « dévorer » les livres, à les accumuler, à lire vite pour vite passer au suivant. Les livres (ce qu'ils laissent comme trace, comme souvenir, comme capital scolaire), les lectures ne se cumulent pas ; lorsque c'est fini, c'est « au placard ». Et en plus il y a le coût : payer quarante francs tous les mois pour quelque chose qui va se retrouver au placard, ça ressemble fort à jeter l'argent par les fenêtres.

Ce qui est en jeu ici c'est moins le texte à lire que les modes de lecture convoqués. La « lecture savante »<sup>4</sup> pratiquée au Lycée peut être caractérisée (entre autres) par un rapport patrimonial aux textes qui suppose des stratégies de capitalisation : pour pouvoir « lire pour lire », il est utile, entre autres, de pouvoir faire des références, de pouvoir situer le livre par rapport à d'autres (du même auteur, de la même époque, de la même école, etc.). Ce mode de lecture suppose une compétence à situer esthétiquement sa lecture qui oblige à avoir beaucoup lu. Jean-Marie Goulemot utilise la notion de « bibliothèque lue »<sup>5</sup> pour désigner cet univers mental de références stylistiques, cette expérience littéraire convoquée dans la lecture lettrée d'un texte, et qui est au principe de l'expérience esthétique. La valeur accordée, implicitement, à la capitalisation des lectures n'est, à l'évidence, pas partagée par les élèves que nous avons rencontrés. Or, c'est typiquement ce mode-là de lecture qu'il faut mettre en oeuvre pour « lire » (*i.e.* comprendre) le livre de Pérec imposé par le concours Gallimard.

Le coût économique du livre peut ici apparaître comme une figure du refus de la lecture lettrée, gratuite, désintéressée, mais riche d'un capital scolaire potentiel. Indépendamment des contraintes économiques objectives que l'entretien ne nous a pas permis de mesurer, pour ces élèves, acheter des livres coûte (trop) cher, c'est une mise de fonds qui ne rapporte rien, qui ne crée pas de richesses (symboliques).

Autre hypothèse : la valeur culturelle de la lecture dépendrait plutôt du temps passé sur le même livre. Clémentine dit qu'elle n'aime pas *L'Avare*, mais au moins passer un mois sur ce seul livre-là, c'est préférable à « aller beaucoup avec des livres »<sup>6</sup>. On peut voir dans la valeur positive attachée, semble-t-il, par Clémentine, à la lecture intensive et exclusive d'un seul et même texte (même s'il n'est pas

4. Baudelot et al. (*op. cit.*, p. 157-167) opposent les modes de « lecture ordinaire » et de « lecture savante » : le premier « utilise le texte comme un instrument, à des fins qui lui sont extérieures (se divertir, se documenter, etc.) », le second constitue le texte (son sens, ses formes, sa valeur spécifiques, etc.) comme seule finalité de la lecture, la lecture étant à elle-même sa propre fin. Sur ces questions des modes de lecture, le lecteur de *Recherches* pourra se reporter à la magistrale mise au point de Bertrand Daunay « La " lecture littéraire " : les risques d'une mystification » (*Recherches* n° 30, 1999) et notamment à sa dernière partie.
5. J.-M. Goulemot « De la lecture comme production de sens » in *Pratiques de la lecture*, sous la dir. de R. Chartier, Paris, Rivages, 1985, p. 90-99
6. Le discours de Clémentine (LP) est complexe : elle dit préférer avoir à lire *L'Avare* qu'elle n'aime pas pour échapper aux « sales notes » qu'on a au LEGT en contrôle de lecture. Mais elle marque aussi son étonnement devant le nombre de livres à lire quand on est au LEGT : « Ma voisine, elle était en seconde aussi, combien de fois on allait à la bibliothèque pour chercher un livre pour qu'elle étudie dessus ! Nous c'est pas ça, je veux dire on va jamais chercher un livre. », et cela, peut-être qu'elle ne s'en sent pas capable (« moi je peux pas hein »). La complexité de ce discours (même s'il peut paraître partiellement contradictoire) indique chez cette jeune élève de LP une capacité d'analyse assez remarquable.

intéressant), une trace d'un autre rapport au livre que B. Lahire met en évidence dans une étude sur les lectures populaires : certains des lecteurs interrogés disent aimer les gros livres parce qu'on peut « vivre longtemps » avec eux<sup>7</sup>. On peut ici interpréter ce rapport à la lecture intensive en termes de confort de lecture et de simplification de la tâche (ne pas avoir sans arrêt à construire de nouveaux univers, de nouveaux modes d'appréhension du texte). Il se peut aussi que cette valeur positive attachée à la lecture intensive soit une forme de renversement : ce qu'on sait ne pas savoir/pouvoir faire (cf. Clémentine « moi, je peux pas hein ») est dévalorisé au profit de ce qu'on sait faire, et qui se trouve, de ce fait, valorisé.

Quoi qu'il en soit, cette analyse, si elle est fondée, amènerait à considérer avec la plus grande des prudences la pratique fort répandue aujourd'hui des concours de lecture : sans prise en compte des valeurs accordées par les élèves aux divers modes de lecture, sans travail explicite avec les élèves sur les bénéfices escomptés de telles cavalcades dans les textes, sans calcul de la pertinence pour les élèves des textes donnés à lire, on risque fort d'aboutir à un résultat inverse de ce que le concours semble promettre.

## NOUVEAUX EXERCICES, NOUVELLES EXIGENCES

Intriguées par l'affirmation d'Emilie lors de la conversation téléphonique (« En seconde, on ne fait plus de français, Madame, on fait des Lettres »), nous avons cherché à approfondir et à comprendre précisément comment ces élèves ont perçu les différences et les ressemblances entre ce que l'on fait au collège et ce que l'on fait au lycée général ou professionnel... Spontanément les élèves de LEGT mettent l'accent sur l'écrit.

### Ecrire : rédaction/composition/textes à trous

L'on apprend alors qu'en français au lycée, on ne « rédige » plus, on « compose ».

*Recherches : Qu'est-ce qu'on fait en français au lycée ?*

Emilie : On fait composition sur composition. Voilà.

Et Emilie précisera, un peu plus tard dans la conversation, pour ne rien ôter à l'expression de sa magnificence :

Emilie : Des compositions françaises.

Delphine : Toutes les trois semaines. On a trois semaines pour faire une composition.

---

7. B. Lahire (1993) « Lectures populaires : les modes d'appropriation des textes », *Revue française de Pédagogie*, n° 104, p. 23.

Emilie : En fait dès qu'on rend un devoir, on en a une autre pour la préparer dans trois semaines, et ainsi de suite. Comme ça on n'est jamais sans rien quoi... (rires légers). Ça arrange tout le monde !

*Recherches : Et c'est quoi comme composition français, c'est quoi les sujets par exemple ?*

Delphine : La première c'était « Pourquoi écrit-on des oeuvres littéraires ? »

Fanny : Et celle en ce moment c'est [...] un journaliste.

Delphine : C'est argumentatif. Et là celle qu'on vient de rendre on devait faire un discours. Et là on doit faire un texte argumentatif.

*Recherches : un discours ? sur quoi ?*

Delphine : Ben y a différents sujets.

(Silence)

Emilie : La première, c'était « Pourquoi écrit-on des oeuvres littéraires ? » J'ai eu trois. Après c'était sur les voyages : j'ai eu trois. Après sur l'indifférence de la société... j'ai eu cinq. (rires de Clémentine et remarque inaudible). Et là ce qu'on est en train de faire c'est sur euh...

Delphine : Le journaliste.

Le choix même des sujets proposés laisse à penser qu'il faut en finir – et ce sans ménagement – avec le collège. On demande ici aux élèves, dès ce début d'année, d'être capables de prendre un certain recul avec la littérature et ses enjeux, de réfléchir sur la société, le journalisme et ce sans aucune aide documentaire (banque de textes par exemple). Premier obstacle donc : les thèmes sont rébarbatifs (signe que l'on est bien au lycée ?) et exigent un niveau de réflexion et de maturité que n'a pas atteint un élève entrant en seconde. Il est d'ailleurs symptomatique que le premier sujet porte sur la littérature, marquant ainsi le passage aux « choses sérieuses » : au lycée, on s'intéresse aux oeuvres littéraires.

A ce premier obstacle s'ajoute un second, puisqu'il faut, sans les connaître et sans apprentissage préalable, savoir répondre aux exigences de la « composition ». Il s'agit en réalité de la rédaction de textes argumentatifs, mais la rupture avec le collège est à tel point brutale que les élèves ne reconnaissent plus les exercices d'écriture...

Emilie : Parce qu'on n'a jamais, en troisième on n'a jamais appris à faire des compositions, on faisait des rédactions. En rédaction, on avait à peu près 15 de note quand c'était une bonne rédaction. Là on se tape des trois, pourtant la rédaction elle est impec, on a évité les fautes d'orthographe, on a bien fait des paragraphes, ta ta ta, (*ironique*) et voilà, on se tape un trois.

*Recherches : Et qu'est-ce que c'est la différence entre composition et rédaction ?*

Emilie : Bonne question.

Fanny : Au collège on disait rédaction, au lycée on dit composition.

Delphine : C'est pareil ! C'est toujours de la rédaction !

Emilie : Ouais, mais quand tu notes rédaction sur ta copie... à moi elle me l'a barré, elle me l'a fait souligner en points d'interrogation et tout !

Clémentine : Nous c'est rédaction. C'est bizarre.

Les connaissances métadiscursives sur les écrits scolaires sont fortement ébranlées. Non seulement la correction de la langue ne compte plus, mais on s'attire

la malveillance du professeur si on emploie la mauvaise étiquette. Les rituels disciplinaires ont changé : on ne fait plus du français mais des Lettres, plus de rédaction mais des compositions. Et puis surtout, on ne sait pas ce que c'est qu'une composition, on ne sait surtout pas y retrouver ce qu'on avait appris à faire au collège dans des rédactions argumentatives, on doit tout réinventer, tout réapprendre dans un monde qui ne donne pas volontiers de clés, qui ne se laisse pas facilement décrypter.

En seconde professionnelle, la rupture paraît moins difficile pour Clémentine et Audrey, qui, elles, font encore des rédactions même si, pour le coup, le sujet laisse aussi songeur. On se situe à un autre extrême.

Clémentine : Aussi comme on est en vente, on a dû faire une rédaction sur notre maison, la vendre... En une copie, faire euh...

Audrey : Vendre ta maison.

Clémentine : Donc on a dû mettre détail par détail... jardin, combien de mètres carrés, des trucs comme ça... et en une copie.

*Recherches* : Alors tu fais Molière et après tu vends une maison ?

Clémentine : Oui enfin, c'est à la suite quoi...

Quant à Benoît, en français, il n'écrit plus aucun texte.

*Recherches* : Et toi Benoît tu fais des rédactions ou des compositions ?

Benoît : Non

*Recherches* : Tu fais rien du tout ?

Benoît : Elle donne des feuilles on doit les remplir [...]

*Recherches* : T'as pas eu à écrire des textes ?

Benoît : Si, on a eu un texte à mettre à l'imparfait et c'est tout !

*Recherches* : T'as su le faire ?

Benoît : Euh non, j'ai pas su. (rires)

*Recherches* : T'as pas eu de texte à inventer par toi-même ?

Benoît : Non

*Recherches* : T'as des feuilles où il faut répondre à des questions essentiellement ?

Benoît : La plupart du temps elle donne des textes et il faut les remplir.

Situation en apparence confortable pour Benoît, qui n'a plus qu'à compléter des trous et n'est plus amené à produire de textes complets. On ne peut plus ici parler de travail d'écriture dans la continuité de ce qui a été fait en troisième. L'élève n'y a plus ni à inventer, ni à argumenter ; il doit entrer dans un cadre préétabli qui lui évite toute « situation problème ». « Remplir » des textes, compléter la parole d'un autre pour vérifier une compétence de langue : il n'est plus question ici de prendre la parole et d'écrire soi-même. La rupture se fait aussi ici par rapport aux exigences : on n'attend plus les mêmes choses de Benoît, les domaines de savoir convoqués ne sont plus les mêmes ou plutôt ont été restreints sans que cela soit par ailleurs explicité. C'est aussi une forme de violence dans la négation même des compétences exploitées en troisième et qu'on ne reconnaît plus. D'ailleurs, Benoît dit qu'il n'a pas su faire le premier exercice demandé (mettre à l'imparfait). Mais dans ce système de

vérification des acquis, il est tout aussi avantageux de ne pas savoir faire puisque, en ce cas-là, on ne fait rien, ce qui semble ne pas déplaire à Benoît.

## Lire : les contrôles de lecture

Si la lecture n'est pas chose nouvelle, les exigences semblent, elles, changer. Une fois le livre lu, il faut savoir répondre aux questions des contrôles de lecture, exercices de contrôle que l'on retrouve ici chez les élèves de lycée général comme de lycée professionnel.

*Recherches : Et une fois que vous allez lu votre Fée carabine, votre Avare, l'histoire de votre petit vélo je sais pas quoi là (rires), qu'est-ce que vous devez faire dessus comme travail ?*

Plusieurs : Ben des questions...

Clémentine : Raconter.

Emilie : assez tordues, d'ailleurs...

*Recherches : Des questions assez tordues ! C'est une interro ? C'est comment ? Ou c'est en classe, comme ça ?*

Emilie : En fait on a la moitié de l'interro c'est sur le bouquin qu'on a dû lire, et l'autre moitié c'est sur des prises de notes, comme là on a fait y a deux jours je crois sur Montaigne, et l'autre partie c'était du vélo chromé.

*Recherches : alors qu'est-ce que c'est comme questions là dans l'interro ? vous rappelez ?*

Emilie : le truc chromé là ? du vélo ?

Delphine : (*elle lit les questions*) « Qui est l'auteur ? Que savez-vous de lui ? Vous résumez l'action. A quelle période le texte se situe-t-il ? La présentation du texte par l'auteur le définit comme un récit épique : justifiez ce jugement. Que dénonce l'auteur dans cette oeuvre ? Comment le récit se termine-t-il ? Que pensez-vous de ce dénouement ? Qu'avez-vous à dire sur le titre ? Avez-vous aimé ? Justifiez votre réponse. »

*Recherches : alors ?*

Emilie : Eh ben on n'a pas de points. On n'a pas de points parce que... Ben oui. En fait elle veut qu'on lui donne *sa* réponse qu'elle attend.

Delphine : Oui.

*Recherches : Qu'est-ce que c'est la réponse qu'elle attend ?*

Emilie : Elle veut pas qu'on dise non. Faut qu'on dise oui, et pourquoi.

*Recherches : Comment vous le savez ?*

Emilie : Ça se sait : quand moi j'ai marqué non elle m'a claqué une bulle ! J'ai justifié, et non, elle veut pas ça.

Lire le livre ne suffit pas pour réussir le contrôle de lecture. De fait, celui-ci ne contrôle donc plus la lecture mais la capacité à anticiper les exigences du professeur avant qu'elles ne soient formulées (nous y reviendrons). Il faut aussi savoir se conformer à la réponse attendue. Il n'est pas sûr pourtant qu'Emilie doive la « bulle » à sa franchise. C'est sans doute l'argumentation qui a été évaluée et plus précisément la nature des arguments. L'enseignante attendait vraisemblablement des

élèves une lecture « savante »<sup>8</sup>. Les arguments acceptables dans ce cadre sont ceux que l'on peut trouver dans les critiques littéraires, mais Emilie ne l'a pas compris, l'implicite étant de mise. Elle a sans doute rendu compte d'une « lecture ordinaire ». Au moins aura-t-elle retenu que la sincérité n'est pas un critère d'évaluation, apprentissage douloureux... Les élèves du lycée professionnel comprennent alors leur chance d'avoir de « vraies » questions.

Clémentine : Parce que nous c'est pas ça...

Audrey : C'est sur le livre, le texte.

Clémentine : C'est sur le livre vraiment, c'est vraiment, c'est qu'est-ce qui s'est passé, pourquoi il y a eu un quiproquo, des trucs comme ça, mais c'est vraiment sur le livre. C'est plus simple hein, c'est pas des questions comme ça sur l'auteur.

Plus facile en ce cas de préparer le contrôle que pour les élèves du LEGT :

*Recherches* : Et la partie bouquin de l'interro, comment vous la préparez ?

Emilie : On peut pas la préparer. Il faut avoir compris.

*Recherches* : Si on a lu le livre on a les réponses ?

Delphine : Si on l'a lu, oui.

Emilie : Si on l'a compris surtout. Parce que... faut plus ou moins aller dans les petits détails, hein parce que c'est là où elle nous plante.

*Recherches* : Par exemple sur La Fée Carabine tu te rappelles les questions ?

Delphine : La Fée Carabine ça allait hein ?

Emilie : Ouais... 5 1/2

Audrey (rire) : Ça a été ! 5 1/2 !

Emilie : Mais non, mais tu rigoles. Les questions elles sont simples, hein, puis tu les rates.

Fanny : Soit elle note mal, soit euh... on s'est trompé, quoi.

Emilie : Non, *La Fée Carabine*, ça a été. Mais là je suis sûre que je vais avoir une bulle pour euh... le vélo crevé.

Difficile donc dans ces conditions de trouver une motivation à la lecture quand même les contrôles ne « paient » pas. Annulés aussi les efforts des enseignants au collège pour ne pas fâcher avec la lecture et faire parler des livres. Et pourtant l'on parle encore au lycée, même si l'oral joue un rôle parfois très surprenant.

### **Parler : oral caméra – prise de parole**

Où l'on fait la connaissance d'un nouveau type d'exercice, et de méthodes d'apprentissage pour le moins radicales.

*Recherches* : Et vous ne vous attendiez pas à ça ?

Filles de LEGT : Non.

Clémentine : Pas pour le BEP Vente. Je m'attendais pas aux oraux caméra.

*Recherches* : Les quoi ?

8. Pour reprendre la distinction de Baudelot et al. évoquée précédemment.

Clémentine : Les oraux caméra, c'est quand on passe devant la caméra, on a dû faire une présentation d'un objet. Donc y en a certains c'était des téléphones portables, moi c'était une cuisine équipée, y en a d'autres c'est des maisons, y en a un que c'est sur un scooter pour mettre de la musique. Donc c'est un peu tout ça, et pendant 5 minutes, 5 bonnes minutes, donc c'est long en fait, on est devant tout le monde et on présente notre objet. Faut le faire, quoi ! J'ai tenu 7'35 quand même ! Mais faut bien argumenter, faut... on doit faire des affiches donc, 5 affiches, et puis on doit présenter. Donc on fait ça souvent, et puis toutes les semaines on passe devant la caméra, devant un demi-groupe ou une classe entière puis...

*Recherches : Toutes les semaines ?*

Clémentine : En général oui, on fait des exercices et des trucs comme ça oui.

(rires)

*Recherches : Et est-ce que ce que t'as fait au collège, te préparait à cela ?*

Clémentine : Non, parce que oral caméra on n'en a jamais fait, quoi, c'est clair. On arrive devant la caméra... Au début, on a fait des exercices, on devait aller sur la chaise, debout sur la chaise et puis on devait faire « Un chasseur sachant chasser » et hop, comme ça, mais vite ! Et celui qui sait pas le faire, il recommençait, puis debout devant une demi-classe, quoi ! C'est le fait d'être debout devant tout le monde quoi... Et puis en plus, on bafouille. Le deuxième exercice, c'était des mimes. On était assis à une table – toujours devant tout le monde – et puis on devait faire des mimes ; et moi c'était l'étonnement, je crois, puis alors on faisait ça, en une seconde, fallait dire la surprise, l'étonnement, la joie, ou le contentement, enfin tous des trucs comme ça, quoi... Tu sais quand t'arrives devant...

Audrey : Faut oser !

Clémentine : Même pour l'oral caméra, on se dit : 5 minutes ça va vite et tout, mais en fait 5 minutes c'est long. On est devant... Y en a qui ont fait 3'20, des trucs comme ça, bon c'est pas la moyenne. C'est coefficient 6 en plus, faut pas louper.

*Recherches : En dessous de 5 minutes, c'est...*

Audrey : T'as pas 10.

Clémentine : Et c'est coefficienté 6.

Emilie : 6 !

Clémentine : Oui, pour la moyenne. Donc je peux te dire, t'as pas intérêt à le louper ! C'est pour ça, j'ai fait 7'37 et je suis contente, c'est tout, j'ai ma note demain et on verra...

Quant aux élèves de LEGT, elles ont aussi une expérience de l'oral :

*Recherches : Vous faites encore des choses, au niveau de l'orthographe, des machins comme ça ?*

Emilie : Non, non c'est toujours de la prise de notes, prise de parole, et compositions, on fait que ça !

*Recherches : Prise de parole ?*

Delphine : Ouais là on a fait la prise de parole. Elle nous donne un mot, voilà elle nous donne un mot... le sens dénoté, le sens connoté.

Emilie : Par exemple la neige, donc connoté c'est euh, non dénoté, c'est la définition de la neige, et connoté, c'est tout ce qui a rapport, c'est blanc, c'est froid, tout ce qui a rapport, tout ce qu'on pense avec la neige. Elle nous donne un mot et puis on doit aller le dire au tableau devant tout le monde, on doit faire un petit résumé sur ça pendant une minute 30.

*Recherches : C'est pas préparé ? Le mot il arrive comme ça ?*

Emilie : Ouais, on prend un mot au pif, on fait une petite liste, de qu'est-ce qu'on [...] les environs de ce mot, et puis on va au tableau.

L'expression « prise de parole », laissait entendre que nous allions découvrir les situations dans lesquelles les élèves sont amenés à travailler l'oral. En réalité, il ne s'agit pas du tout de cela, puisque la prise de parole est mise au service de la vérification d'une compétence, en l'occurrence ici savoir distinguer dénotation et connotation. L'oral est donc le prétexte d'un exercice qui pourrait aussi se faire à l'écrit. L'objectif est sans doute d'entraîner les élèves à prendre la parole devant la classe peut-être dans l'optique de la préparation de l'oral de français en fin de première. Ainsi les élèves « participent » sans que les impératifs du programme soient oubliés. Mais c'est ici un entraînement dont la valeur d'apprentissage reste à prouver...

## AUTONOMIE/SE DÉBROUILLER

Rendre l'élève **autonome**, tel est le mot d'ordre qui rassemble tous les enseignants, de la maternelle au lycée. Chaque acteur de la communauté éducative n'a qu'un seul but : faire en sorte que l'élève puisse se passer de lui, qu'il s'agisse de lacer ses chaussures ou de préparer un exposé. Un beau projet, l'autonomie, ça sonne comme « démocratie », « liberté », « épanouissement » ; ça s'oppose à « contrainte », « dépendance », « assujettissement »... Rien à redire à cela.

Sauf lorsqu'on se met à confondre la fin et les moyens. Ou pire, lorsque le mot d'ordre devient prétexte à l'absence de démarche pédagogique. Lorsqu'on transforme la visée (qu'ils deviennent autonomes) en injonction : **MAIS SOYEZ DONC AUTONOMES**, et tant pis si vous vous cassez la figure ou si l'exposé est un fiasco : ça vous apprendra ! La prochaine fois vous vous y prendrez autrement !

Comme si l'autonomie ça se décrétait.

Cette injonction, les élèves la perçoivent très vite, au travers de signes divers :

Emilie : Ce qui est énervant aussi c'est qu'ils nous appellent par le nom de famille. Alors là, ça ça m'énerve. Delgrange, là-bas !

*Recherches : Tous ?*

Emilie : Ah ouais, tout le monde !

Delphine : Ça fait : « vous êtes au lycée, vous êtes responsable de vous. »

## Le bouquin

Une variante de « Soyez autonomes » c'est : « Vous avez un livre ! » Et du point de vue de l'élève, cela devient : « Il faut se débrouiller », par exemple pour traiter un sujet comme celui que lit Delphine :

Delphine : « Selon l'auteur le journaliste ne peut se permettre de tout dire. Qu'en pensez-vous ? Vous argumenterez votre réponse en vous appuyant sur des exemples précis. »

(silence - paroles inaudibles)

*Recherches* : *Et vous travaillez comment là-dessus ? tout seul ? en groupe ?*

Delphine : Tout seul, oui.

*Recherches* : *Vous le faites entièrement à la maison ?*

Delphine : Oui.

(silence)

*Recherches* : *Et si vous ne savez pas comment faire, comment vous vous y prenez ?*

Emilie : On se débrouille. La prof elle dit qu'on a le livre, on doit se servir de notre livre.

Delphine : Oui.

Emilie : On peut lui demander des renseignements mais...

[...]

Emilie : Elle nous a distribué la feuille et elle a dit : « vous ferez ça chez vous. »

Delphine : Pour dans trois semaines.

Emilie : On n'a pas étudié en classe. C'est à nous à...

*Recherches* : *Et en haut c'est marqué « durée de l'épreuve 4 h ».*

Emilie et Delphine : C'est parce qu'elle l'a repris sur un bac.

[...]

*Recherches* : *Et sur le fait que c'est épique là, elle vous avait donné des explications ?*

Delphine : Non.

Emilie : Pour ma part, non.

*Recherches* : *Mais tout à l'heure vous disiez que vous avez eu un cours sur ce que c'était le texte épique.*

Emilie : Non ! Tout est dans notre bouquin, c'est à nous à aller voir quand on comprend pas. Dans notre bouquin ils disent...

*Recherches* : *Dans le manuel ? Ce que tu sortais tout à l'heure ?*

Emilie : Ouais, ouais, il y a plusieurs textes, et ils nous montrent un texte, et puis en dessous ils nous donnent ce que c'est, soit un descriptif, argumentatif, épique. Et c'est par rapport à notre bouquin en fait qu'on sait ce que c'est. Mais pas par elle.

[...]

*Recherches* : *Est-ce que vous utilisez votre bouquin ?*

Delphine : Moi pour la rédaction, oui.

Fanny : Je vois le lexique, si c'est dans mon sujet je vais voir, je vais dans le livre, et je le lis.

Emilie : Ouais ! Et sur la correction elle nous met qu'on bosse pas assez sur le manuel !

Delphine : Qu'il faut se servir du manuel, alors qu'on n'a fait que ça !

Emilie : Comme là je suis sûre que je vais encore avoir une bulle, hier soir j'ai bossé avec le manuel sur la rédaction du journalisme, je suis sûre que j'ai mis à côté. (Elle montre le sujet.)

Delphine : C'est sur le journaliste.

Emilie : On a une rédaction à faire et on a cinq questions, quatre questions. Composition.

*Recherches* : *Et c'est ça dont tu disais tout à l'heure que tu savais pas si c'était de l'argumentatif, si c'était un texte épique...*

Emilie : Moi j'ai pas vu qu'est-ce que c'était. Je sais pas. C'est pas un texte argumentatif et pourtant ça a tous les trucs... Moi je savais pas ce que c'était. Elle

disait « énonciation », ben pfff ! Ouais mais moi je trouve qu'on devrait d'abord en parler en classe, qu'elle devrait nous faire quelques exemples, tout ça. Non, là elle nous donne des questions, c'est à nous à nous servir du bouquin. C'est un travail très personnel.

Mais l'articulation entre le manuel et l'écrit à produire est loin d'être claire. Pour Emilie, cela devient une simple tâche d'appariement : elle recopie dans son devoir les extraits qui correspondent au texte à étudier.

*Recherches : Et [qu'est-ce que tu as répondu à la question sur] l'énonciation ?...*

Emilie : C'est laquelle, c'est la combien, là, de question ? La 4 ? Ben moi j'ai noté que pour la rédaction là, j'ai noté que c'était avec la transition, le style indirect libre, marques discrètes de l'énonciation (*elle bute sur les mots*), euh, l'énoncé s'adresse au journaliste, le locuteur s'exprime aussi par des verbes modalisateurs. C'est bon ou c'est pas bon ? Moi j'ai cherché ça dans mon bouquin.

*Recherches : Oui mais tu l'as pas dit pour ce texte là.*

Emilie : Si !

*Recherches : T'as donné des exemples dans ce texte là ? les verbes modalisateurs ?*

Emilie : Je sais pas. Ah ouais !

*Recherches : Etudier les indices d'énonciation d'un texte, c'est bien aller à la pêche dans ce texte-là, et pas répondre en général.*

Emilie : Non mais par rapport à mon texte, j'ai été rechercher dans mon bouquin et puis ils montrent plusieurs paragraphes, donc il y a un des paragraphes qui convient à celle-là, donc je joue avec les deux en fait. Ça c'est le 4<sup>ème</sup>. Le premier ça a été « Pourquoi écrit-on des oeuvres littéraires ? » Le pire c'est que là aussi j'ai passé beaucoup de temps sur des encyclopédies chez moi. J'ai été répertoire dans tous les trucs, les oeuvres, les trucs littéraires et tout, je me suis tapé un trois. Pourtant j'ai aucune faute d'orthographe. Ça fait mal.

### « On nous l'avait pas dit »

Les explications sont données pourtant, mais après. Cela pourrait procéder d'un choix pédagogique tout à fait défendable : laisser les élèves investir dans une tâche nouvelle ce qu'ils savent, ce qu'ils pensent devoir faire, et s'appuyer sur ces premiers essais pour construire les apprentissages. Mais lorsque la note tombe, comme à l'examen (car bien entendu, dès le début de seconde, il convient de noter comme au bac), ils ne peuvent que se sentir floués.

*Recherches : Qu'est-ce qu'elle a mis la prof sur tes copies ?*

Delphine : « Vous ne répondez pas au sujet, vous ne donnez aucun exemple. » En fait, elle nous avait pas dit qu'il fallait faire des exemples et tout ça, alors... elle nous a tout dit après.

Emilie : Oui, nous elle dit toujours tout après.

Delphine : Elle note, après elle nous rend la composition et elle dit comment qu'il fallait faire.

« Se débrouiller », c'est aussi comprendre que lire un roman, ce n'est pas seulement lire les pages du roman. Il faut aussi pouvoir répondre à des questions auxquelles on ne s'attend pas, par exemple sur l'auteur.

*Recherches : Elle vous a demandé de chercher des choses sur l'auteur en même temps que la lecture du livre ?*

Fanny : Non on doit se débrouiller en fait, hein. On doit se débrouiller.

Delphine : Elle nous a dit : « Qui est l'auteur ? Que savez-vous de lui ? » et en classe on n'a rien fait sur l'auteur et là elle nous dit « Que savez-vous de lui ? Que savez vous sur l'auteur ? » mais on n'a rien fait en classe, elle nous a juste dit de...

Benoît : de le lire !

(rires)

*Recherches : Elle vous a pas préparés en disant qu'il fallait chercher des renseignements sur l'auteur ?*

Delphine : Non, elle nous dit rien, elle nous dit rien.

Fanny : Elle nous dit rien. En fait elle nous donne une feuille et puis on doit tout faire notre recherche sur l'auteur.

*Recherches : Vous avez eu une feuille avant, avant de faire cette interro.*

Fanny : Non, non, rien. Selon notre livre, on aurait dû normalement pour nous, on aurait dû aller dans le dictionnaire faire notre recherche.

*Recherches : Mais ça cette interro, c'est pas vraiment une interro, alors, c'est une recherche à faire !*

Emilie, Fanny et Delphine : Non c'est l'interro !

*Recherches : C'est l'interro ?*

Emilie : Elle nous le fait en classe hein !

*Recherches : Et avant elle avait pas dit qu'il fallait faire une recherche ?*

Fanny : Ah non, ah non !

*Recherches : Vous auriez dû comprendre par vous-mêmes.*

Emilie : C'est nous qu'on aurait dû penser.

Fanny et Delphine : Voilà !

*Recherches : Vous auriez dû penser ?*

Delphine : On aurait dû penser à chercher qui était l'auteur, tout ça.

## Doubler

Ainsi conçue, l'acquisition de l'autonomie prend du temps, beaucoup de temps pour certains élèves. Quand on se débrouille mal, une année de seconde ne suffit pas...

*Recherches : Et alors ceux qui s'en sortent, ils viennent d'où ? Vous avez des raisons pour lesquelles ils s'en sortent mieux ?*

Emilie : La plupart, c'est des redoublants.

Fanny : Oui.

Emilie : Et puis les autres ils viennent de F. (nom d'un collègue).

*Recherches : Il y a beaucoup de doublants dans votre classe ?*

Emilie : 4 ou 5

(silence)

[...]

Fanny : Pour réussir il faut redoubler.

*Recherches* : Et il y a une prof qui vous a dit ça : pour réussir il faut redoubler ?

Fanny : Elle nous a dit, parce que, j'en avais marre, j'ai toujours des quatre à mes rédactions, et j'ai dit « j'en ai marre » et tout, et je savais pas quoi faire. La prof, elle me regarde et elle dit : « Y a une fille l'année passée, elle était pareille que toi et elle a redoublé et maintenant (*inaudible, débit très rapide*)...

[...]

*Recherches* : Si on résume, qu'est-ce que vous avez compris qu'il fallait faire pour réussir ?

Emilie : Redoubler !

Y a-t-il une alternative au doublement ? Oui... un encadrement plus efficace, assurant « une construction progressive de l'autonomie scolaire »<sup>9</sup>.

Emilie : Ça dans ce truc-là on loupe tous nos années, hein ! C'est pas un redoublement qu'il faut, c'est la compréhension.

Clémentine : C'est chiant, c'est parce que tu perds une année, quoi. Tu te dis bon je suis obligée de remettre ça.

*Recherches* : « Pas un redoublement, c'est de la compréhension ». *Qu'est-ce que tu veux dire ?*

Emilie : Je sais pas. C'est plutôt de la va-vite au lycée. Au collège ils prennent encore le temps de nous expliquer, mais au lycée ça va trop vite. Puis elle bloque pas, je sais pas, pour moi elle s'en fout, pour moi elle se fait payer. Elle est payée à faire son trimestre, elle l'a fait ou elle l'a pas fait, elle est payée.

*Recherches* : C'est comme ça pour tous les profs de lycée ?

Emilie : Je sais pas, je les connais pas.

Delphine : Non parce que là quand on a été voir la pièce de théâtre, on était avec une autre classe, et puis y avait aussi la prof de français.

Emilie : Elle avait l'air plus cool.

Delphine : Elle avait l'air plus cool et elle écoutait ce que disaient ses élèves. (*insistante, voix plus forte*) **Elle écoutait ce que disaient ses élèves !** Elle était plus attentive avec ses élèves.

Emilie : Elle était plus attentive.

Delphine : Voilà.

*Recherches* : C'est important que les profs ils écoutent ? Vous faites la différence entre les profs qui écoutent les élèves et les profs qui écoutent pas ?

Emilie : C'est important un prof attentif.

*Recherches* : D'habitude on dit que c'est les élèves qui doivent être attentifs.

Emilie : Oui, d'accord, mais il faut avoir la réciproque sans quoi je sais pas...

Fanny : ...on peut pas communiquer.

## PRISE DE NOTES, PRISE DE TÊTE

Puisque les cours ne sont pas le lieu où l'on prépare les devoirs à faire à la maison, qu'y fait-on ? On prend des notes. Et que note-t-on ? Ce que le professeur

9. Voir la conclusion de l'article d'Anne Barrère.

*lit.* Les extraits qui suivent montrent que nous avons eu du mal à discerner ce qui était l'objet de la prise de notes, signe que ce n'était pas clair pour les élèves non plus. Ce qu'elles appellent « texte » n'est pas un extrait des *Essais* de Montaigne, mais un cours sur Montaigne.

*Recherches : Et alors quand est-ce que vous prenez des notes ? Tout à l'heure vous disiez qu'il y avait des notes.*

Emilie : Ouais ben en fait, elle lit, et puis c'est à nous à... comment dire, elle lit, je sais pas, un texte là, sur Montaigne, en ce moment on est en train d'apprendre Montaigne ; ben elle nous lit, elle nous lit, elle nous lit, jusqu'à la fin de l'heure et puis c'est à nous à prendre des notes.

Delphine : Elle nous parle de lui et tout ça et puis tu dois prendre des notes.

*Recherches : Elle lit quoi ? le livre ?*

Delphine : Non, c'est un texte, elle nous lit un texte, et après elle nous explique le texte et puis toi tu dois...

*Recherches : Et le texte qu'elle vous lit vous l'avez, vous, sous les yeux ?*

Les trois : Non.

Emilie : Nous on se fie à l'écoute, c'est tout. Comme là on est sur Montaigne, ben voilà. « C'est un homme de tolérance, de paix dans une période sanglante ». C'est à nous à... enfin on prend des notes et puis chez nous ben on recopie tout au propre.

*Recherches : Et tu recopies au propre, toi, chez toi ?*

Emilie : Ben oui sans quoi c'est...

*Recherches : Et toi ?*

Delphine : Non, j'écris bien, je prends tout mon temps en classe et puis c'est tout, hein !

Emilie : Le problème, c'est que quand on prend notre temps, après, le temps qu'on note une phrase, elle, elle en dit dix. Donc on doit bâcler et puis chez nous on doit passer du temps à tout remettre au propre hein !

*Recherches : Et après il faut l'apprendre ?*

Fanny : Oui.

Emilie : Oui.

Delphine : Il faut savoir l'essentiel.

*Recherches : Vous savez pour quelle date il faut l'apprendre ?*

Delphine : Ben pour la prochaine interro, quand on a fini de lire tout le livre. Pour la fin du mois.

Emilie : Chaque fin de mois on fait tout ce qu'on a fait dans le mois.

Delphine : Ouais.

Emilie : Si on n'était pas là ben on se débrouille<sup>10</sup>.

[...]

*Recherches : Et alors Fanny a dit tout à l'heure que vous aviez envie d'abandonner.*

Fanny : Ah oui, on a ras-le-bol des notes comme ça. Toujours des 4, des 5, j'ai pas plus que 5.

Emilie : Comme là elle vient de nous rendre notre interro... 5 ! Et pourtant on a bossé dessus. On s'est acharné !

*Recherches : Tu t'es acharnée comment ?*

10. Le lecteur n'aura pas manqué de noter la récurrence de ce verbe dans les propos des élèves.

Emilie : Ben on a appris. Je bosse jusque des 10 h 1/2 sur mon français. Pas de 6 heures à 10 h 1/2 sur ça, mais je coupe et je bosse jusqu'à 10 h 1/2 sur ça.

*Recherches : Et tu fais quoi comme travail pour préparer l'interro ? Ça consiste en quoi de bosser ?*

Emilie : Ben, de la mémorisation surtout, parce qu'il y a rien à apprendre dans les trucs de Montaigne. Apprendre le plus gros, quoi.

*Recherches : Tu retravailles sur tes notes ? Tu les apprends par coeur ?*

Emilie : Ouais... Mais... ouais. Enfin je le traduis à mon sens parce que comme ça je comprends que dalle, donc je traduis à mon sens et puis je fais des phrases français.

*Recherches : Et tu les traduis à ton sens dans ta tête ou tu réécris ?*

Emilie : A haute voix.

*Recherches : A haute voix. Tu reprends tes notes, tu le dis à haute voix et t'essaies de mémoriser ça. Et le jour de l'interro tu le redis en faisant des phrases françaises.*

Emilie : Le jour de l'interro, c'est... Leurs questions ils sont, ils sont pas durs mais ils sont pas *explicites* (elle prononce le mot avec insistance). Donc en fait on comprend que dalle et c'est hyper-simple. Des fois, hein... (rires). C'est pas tout le temps pareil. Mais les questions elles sont trop compliquées pour un petit truc de 5 lignes.

Les élèves avaient apporté leurs classeurs et nous avons pu jeter un coup d'oeil à ces notes. Ce que nous y avons lu n'a fait qu'accroître notre malaise. Tout se passe comme si prendre des notes, c'était saisir au vol et graphier de manière quasi mécanique des mots, des bouts de phrases, sans se préoccuper dans un premier temps du sens, pour faire ensuite, seul, à la maison, un travail d'appréhension (on ne peut même pas dire de reconstruction) du sens caché dans les mots. Les élèves n'anticipent pas du tout les questions de l'interro, parce qu'ils ne voient pas dans quels champs de connaissances s'inscrivent les cours (connaissance de la littérature, biographie d'un auteur, histoire littéraire) : cela reste dans l'implicite (« Leurs questions ne sont pas explicites », dit Emilie), tant c'est évident pour l'enseignant. Ce n'est pas un problème de méthode, c'est un problème épistémologique, qu'on ne clarifie pas à coup de déclarations (« On ne fait plus de français, Madame, on fait des Lettres : ça veut dire quoi ? ») ni de censure du mot « rédaction » (« A moi elle me l'a barré, elle me l'a fait souligner avec des points d'interrogation et tout ! »).

## MÉTALANGAGE

Pour parler de ce qu'ils apprennent au lycée, les élèves ont fait état, ont utilisé des concepts de l'analyse textuelle ou linguistique (épique, dénouement, quiproquo, type de texte). Non pas comme ils le font en classe, pour montrer qu'ils savent, mais pour échanger avec les adultes qui les interviewaient à propos de leurs univers de savoirs. Comment utilisent-ils ces concepts ? De la façon dont ils les intègrent dans leur discours, peut-on inférer qu'ils les maîtrisent ? que ces concepts leur sont familiers ou étrangers ?

## Epique

Les élèves de lycée général semblent plus en difficulté que ceux de LP. Ils ont par exemple été confrontés à la notion d'épique (à propos du roman de Perec).

Clémentine (LP) : On a fait le texte descriptif, euh explicite, implicite et tous des trucs comme ça... un texte différent.

Emilie (LEGT) : T'as oublié épique !

Delphine : Ben s'ils l'ont pas fait...

*Recherches* : *Qu'est-ce que c'est que ça, épique ?*

Emilie : Bonne question !

Delphine : J'sais pas... (bas)

Emilie : C'est une sorte de texte... Ouais voilà, vous avez un bouquin là, le euh, *Le petit vélo chromé au bout de...* euh... *de la cour...*

*Recherches* : *Oui...*

Emilie : Eh ben ça là, ce bouquin, eh ben ça en fait c'est un texte épique. (Silence)... parce que c'est écrit avec plusieurs formes de... de... de j'sais pas trop quoi, des trucs là ! (*elle réfléchit*) Des lettres... euh, et ben voilà, j'sais plus ! Ah si des lettres là... (Silence) l'écriture voilà, c'est ça, l'écriture elle est différente ! Et pis c'est par paragraphes, tout ça.

*Recherches* : *C'est ça un texte épique ?*

Ensemble (*peu enthousiastes*) : M'ouais...

Epique : une sorte de texte (comme descriptif, explicite, implicite), caractérisé par une écriture différente (avec des lettres et des paragraphes), on ne sait plus trop quoi. Le flou est complet. La seule chose sûre pour les élèves, c'est que épique est un mot dont on peut se servir pour caractériser un texte. Il faut dire, à la décharge des élèves, que le roman de Perec n'est peut-être pas un prototype du genre épique, et que construire un concept en ne se confrontant qu'à sa parodie est une démarche délicate, qui ne garantit pas le succès.

La preuve en vient un peu plus tard ; les élèves parlent d'une des questions du sujet qui leur est donné en ce début d'année : « quelle est la nature de ce texte ? » et il faut dire que la question posée, à son tour, entretient le flou notionnel.

Emilie : Dans la rédaction qu'on va faire, là, c'est sur le journalisme, on sait pas si c'est un texte argumentatif, descriptif, ou épique, ou quoi.

Delphine : C'est pas descriptif.

Emilie : Descriptif non, mais argumentatif moi j'ai mis ça, alors euh...

Delphine : C'est entre argumentatif et...

Emilie : ... épique ...

*Recherches* : *C'est quoi le sujet ?*

Delphine : « Selon l'auteur le journaliste ne peut se permettre de tout dire. Qu'en pensez-vous ? Vous argumenterez votre réponse en vous appuyant sur des exemples précis. »

Beaucoup plus tard, Emilie reviendra sur ce problème et dira :

Emilie : Moi j'ai pas vu qu'est-ce que c'était. Je sais pas. C'est pas un texte argumentatif et pourtant ça a tous les trucs...

La distinction entre type textuel et genre littéraire n'est pas faite, la construction d'outils d'analyse permettant de relier traces linguistiques (« tous les trucs ») à type discursif ou textuel semble très peu sûre. Et pourtant, Emilie a des intuitions...

## Dénouement

Ces mêmes élèves ont aussi rencontré dans les premières semaines de classe, la notion de dénouement :

Emilie : Non, *La Fée Carabine*, ça a été. Mais là je suis sûre que je vais avoir une bulle pour euh... le vélo crevé. J'ai rien compris à euh, le dénon, quoi, le dénoncement, un truc comme ça, (*idée de Delphine*) le dénouement ! C'est quoi ça ?

Delphine : C'est la fin tragique. Y a une fin tragique...

Emilie : Je savais pas.

La difficulté à mémoriser le terme indique que le contenu sémantique de la notion n'est pas construit. C'est une étiquette vide, dont l'élève ne garde que des contours vagues.

## Quiproquo

Les élèves de LP ont eux aussi rencontré des concepts littéraires comme la notion de quiproquo.

Clémentine : Nous on a fait la typologie de textes, donc les différents types de textes, et puis après on a commencé par...

Audrey : Molière !

Clémentine : Le genre théâtral et tout, savoir utiliser en fait le vocabulaire théâtral, après qu'est-ce qu'on a fait ? Ouais, comme quoi qu'est-ce qui avait changé dans la scène du théâtre de maintenant et d'avant. Et après qu'est-ce qu'on a fait aussi ? Ah oui on a fait le comique du théâtre de Molière. Fallait chercher ce qu'il y avait de comique.

Audrey : (*amusée et ironique*) : Chercher le comique...

Clémentine : (*elle feuillette son cahier*) Eh voilà, le portrait et puis après le portrait, épithète. Et puis implicite, ça aussi on l'a fait, texte descriptif et tout, la mise en scène du monologue, qu'est-ce qu'on a fait encore ? Et le quiproquo ! Quand ils se... dans la scène où quand ils... entre Harpagon et Valère... quand ils croient se comprendre.

Benoît : Ils *croient* !

Clémentine : Oui ! Quiproquo. Voilà. En gros c'est ça...

Clémentine montre une grande aisance, non seulement dans l'inventaire de ce qu'elle a « fait » en classe depuis le début de l'année mais aussi dans la mise en scène

de son savoir tout neuf sur le quiproquo : exemplification (Harpagon/Valère) et définition (quand ils croient se comprendre).

## Types de textes

Les élèves de LP ont commencé l'année par la typologie des textes et cela les a plutôt rassurées. Elles répondent à la question de savoir si là où elles sont, il y a continuité ou rupture par rapport au collège :

Clémentine : Nous si quand même, moi je trouve que sur les types des textes...

Audrey : Oui !

Clémentine : Ça va, quoi, quand même nous on savait, hein. On s'en sort quoi, je veux dire, mes notes elles sont pas... c'est pas des sales notes.

Sur cette question des concepts disciplinaires, on peut constater un clivage entre les élèves de LEGT et ceux de LP. Ce peut être dû autant aux professeurs, à leurs conceptions et à leurs pratiques didactiques qu'aux élèves, à leur rapport aux textes et à l'abstraction, à leurs compétences métalangagières et métacognitives. Il n'est pas possible de tirer de conclusion généralisante de ces quelques cas : Delphine (LEGT) explique (à sa manière) à Emilie la notion de dénouement (cf. ci-dessus), tout comme Clémentine (LP) le faisait à propos du quiproquo. Mais sur la question des types textuels, Emilie (LEGT) a perdu des repères que Clémentine (LP) a conservés et même consolidés.

## L'ÉVALUATION : NOTES ET ANNOTATIONS

### Tests d'évaluation

Dans le cadre de l'entrée en seconde, la toute première évaluation s'effectue par l'intermédiaire des tests nationaux. La première page précise bien aux élèves qu'il ne s'agit pas d'un examen mais d'une évaluation « destinée à permettre [aux] enseignants d'apprécier, en début d'année scolaire, [leurs] forces et [leurs] faiblesses par rapport aux objectifs de la classe de seconde (professionnelle)<sup>11</sup> ». Les élèves se voient donc attribuer pour chaque composante non pas une note mais un code : 1 correspond à une réponse exacte ; 2 à une réponse partiellement exacte ; 9 à une réponse inexacte et 0 à l'absence de réponse. L'élève a à sa disposition un tableau qui précise chaque composante évaluée (par exemple « Percevoir la spécificité générique et/ou typologique d'un texte » ou encore « anticiper sur la conduite du débat »). Ces composantes sont regroupées en fonction des compétences propres à chaque capacité évaluée (ainsi les composantes citées précédemment doivent permettre d'évaluer si l'élève sait « adapter la stratégie de lecture », compétence

11. *Evaluation à l'entrée en seconde (professionnelle)*, cahier de l'élève, septembre 1998.

demandée pour « lire un texte argumentatif »). Ce qu'en ont retenu les élèves semble bien éloigné du dispositif d'origine :

Emilie (LEGT) : j'ai pratiquement que des 9.

Audrey (LP) : Nous on les a pas eus, nous, ils sont encore en classe. Ils vont faire des groupes après ça.

Emilie : On a corrigé quelques questions et même pas la rédaction.

Clémentine (LP) : C'est pour déterminer quoi ? Les groupes, je crois.

Audrey : Le choix des groupes. On en a fait en maths, en français, économie et gestion.

Clémentine : Ils devraient prendre par rapport aux notes au lieu de faire ça. Ça va plus vite.

Emilie : En combien de temps on a dû faire ça ? En deux heures ?

*Recherches à Fanny : Tu les as réussis ?*

Fanny (LEGT) : Comme Emilie.

*Recherches : T'as eu des notes ?*

Emilie : J'ai que des 9 pratiquement. J'ai peut-être sept 1, mais...

Delphine (LEGT) : Des 9 aussi.

Emilie : Des 9 et des 2 et des 0, j'ai tout eu !

Clémentine : Nous c'est ce qu'on va faire au début puis après...

Audrey : ... On va faire des groupes de module.

Emilie : Nous c'est ce qu'ils avaient dit aussi, mais...

Audrey : ... Ils ont pas encore corrigé.

Les enjeux n'ont visiblement pas été compris et c'est la crédibilité même des enseignants qui paraît mise en branle.

## Notes et appréciations

Si les résultats aux tests ne paraissent pas décourager les élèves, il n'en est pas de même des premières notes, vécues comme de véritables gifles. La rupture avec le collège paraît d'autant plus brutale que la note échappe à toute compréhension<sup>12</sup>.

*Recherches : Et les trois que t'as eus, Emilie, tu l'expliques comment ?*

Emilie : Très mal.

Delphine : On sait pas bien...

*Recherches : T'as compris pourquoi, non ?*

(Silence)

*Recherches : Qu'est-ce qu'elle a mis la prof sur tes copies ?*

Emilie : « Ensemble de remarques théoriques qui auraient pu servir. Revoir la méthode de la composition française. Construire avec un raisonnement, donner des

12. On pourra lire à ce sujet l'admirable texte « La constante macabre » paru dans *Education et Devenir* en 1989 et reproduit par les *Cahiers Pédagogiques* en 1991 (numéro sur *L'Évaluation*). Ce texte rend compte d'un article de la thèse d'André Antibi, parue en 1988. L'auteur y étudie l'évaluation dans la culture scolaire traditionnelle et postule qu'elle repose sur un état d'esprit qu'il qualifie de « constante macabre » : « pourcentage d'élèves qui doivent se trouver en situation d'échec pour que l'enseignant ait l'impression qu'il fait bien son travail ».

exemples. Extrêmement superficiel, langue très incorrecte. Vous êtes en seconde, il faut vous mettre au travail. » (*intonation ironique pour la dernière phrase*). « Vous respectez bien la forme du discours mais vous devez travailler l'expression et trouver des arguments moins superficiels. »

(silence)

*Recherches* : Bon... Et toi Delphine ?

Delphine : « Vous ne répondez pas au sujet, vous ne donnez aucun exemple. » En fait, elle nous avait pas dit qu'il fallait faire des exemples et tout ça, alors... elle nous a tout dit après.

Emilie : Oui, nous elle dit toujours tout après.

Delphine : Elle note, après elle nous rend la composition et elle dit comment qu'il fallait faire. Alors la deuxième : « Vous semblez avoir compris le sujet mais c'est traité très superficiellement. Vous êtes en seconde, il faut vous mettre au travail. Où sont les références ? »

La récurrence de « Vous êtes en seconde, il faut vous mettre au travail » appelle plusieurs commentaires. Elle présuppose que les élèves n'ont guère été habitués jusqu'alors à travailler (et que cela était par ailleurs légitime puisqu'ils n'étaient pas encore en seconde !). Mais ce qui pose surtout question, c'est que l'on renie les difficultés rencontrées par les élèves comme si la note était finalement bien méritée, sorte de sanction à une absence supposée de travail. D'ailleurs le mot « superficiel » revient aussi souvent, lourd de connotations blessantes. Il suffirait donc de « travailler » pour approfondir la réflexion, il faudrait aussi « travailler l'expression ». On ne peut qu'être démuni face à des appréciations aussi générales et pleines d'*a priori*. La réaction des élèves de lycée professionnel est à ce titre savoureuse :

Delphine : Et après...

Clémentine (*regardant la copie de Delphine*) : 6 sur 20 !

Delphine : Non, 5, parce que j'ai eu un point pour les questions. « Bien vu, vous respectez les règles du discours. Attention à la ponctuation. Soyez plus mordante ».

Audrey (*rires*) : Plus mordante ? Mords-la, la prochaine fois...

Delphine : Non, c'est parce qu'il fallait s'adresser directement à euh...

Clémentine : Attends, elle dit « bien vu » ? T'as eu six, elle dit « bien vu » ?

Emilie : Ah oui, ben elle, c'est comme ça...

Clémentine : Elle est un peu débile.

## Encouragements

Tous sont d'accord sur l'importance des encouragements, que ce soit par la note (et sa valeur qui s'avère relative) ou par l'appréciation.

Audrey : Moi j'ai eu un 13 en maths, j'étais contente, comment il m'a reclaquée le prof !

Clémentine : J'ai eu un 20 sur 20 en maths, « oui, c'est bien ». Là-bas 15 c'est normal, 20 c'est bien. Ici t'avais 20, c'était super et là-bas 20 c'est... oui c'est bien, c'est normal quoi. Allez, au prochain 20 !

*Recherches* : Ça arrive souvent ou bien c'est une fois comme ça ?

Clémentine : Non, c'est tout le temps, hein, c'est tous les profs qui nous disent ça. Notre prof de maths là, j'ai eu un 20, il m'a rendu la copie, même pas de très bien, rien, oh allez c'est bien quoi...

Audrey : Normal !

Clémentine : Normal. Au prochain 20, quoi, ça veut dire ! Non, ça encourage pas quoi !

*Recherches* : Tu ne te sens pas encouragée ?

Clémentine : Non. Par le prof, non. Il s'en fout, je veux dire, à la limite. Si on a un 6 alors là, ouh là ! Faut plus, faut plus le regarder... Faut plus... Si on a un 6, oh ! Mais si on a un 20 c'est normal.

Audrey : là t'es collé... tu rentres plus...

Clémentine : Moi j'ai 16 de moyenne en maths donc...

Emilie : Et moi tous les jours, même [je serais collée], parce que j'ai jamais la moyenne.

*Recherches (à Fanny)* : Et toi t'es encouragée ?

Fanny : Non. Pas du tout.

*Recherches* : Et toi Delphine ?

Delphine : Non.

Clémentine : Moi par certains profs si, mais le prof de math !...

Audrey : Y a le prof principal aussi !

Clémentine : Ouais mais pour qu'il dise très bien, c'est qu'on a eu cinq 20 de suite, et encore !

[...]

*Recherches* : C'est normal d'avoir 3 en début de seconde sur une épreuve de bac.

Emilie : Ben oui. Je sais pas (*rires*). Encore elle pourrait noter des petits trucs assez cool, je sais pas, vous avez progressé, vous êtes sur le bon chemin. Non, là elle nous casse carrément. C'est pas, je sais pas, c'est pas un encouragement.

## CASSEMENT<sup>13</sup>

Passer du collège au lycée, c'est, nécessairement, faire l'expérience d'une rupture, que les élèves disent n'avoir pas connue durant leur scolarité antérieure.

*Recherches* : Est-ce que vous vous souvenez quand vous êtes arrivés, ici au collège en 6<sup>ème</sup> ?

Delphine : 6<sup>ème</sup>, ça te rappelle, tu refaisais ce que t'as fait en CM2, je trouve.

Clémentine : C'est le même, c'est la révision. J'ai trouvé ça facile, moi, en 6<sup>ème</sup>.

Delphine : Moi aussi.

Clémentine : J'aimais bien.

*Recherches* : Y a eu un moment au collège où il y a eu une rupture ? où y a eu un fossé, quelque chose de différent ?

Delphine : Non.

13. « Cassement *n. m* (XIII<sup>ème</sup>, de *casser*). Rare. Action de casser. » Définition du Petit Robert. En employant ce mot pour « cassure », Emilie désigne l'acte plutôt que son résultat...

*Recherches* : De la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup> pour vous c'était la continuité. Et même par rapport au CM2.

Emilie : Ça suit son cours.

Clémentine : Peut-être moins de rédactions en CM2.

Emilie : Ouais mais je veux dire, t'apprends au fur et à mesure, ça a pas été cassant, ça a été échelonné.

Delphine : T'as fait dans l'ordre.

Cette rupture est vécue différemment selon qu'on est en LEGT ou en LP. C'est essentiellement sur le terrain de l'évaluation et sur celui des relations aux enseignants que les élèves situent les continuités et les cassures.

Clémentine (LP) : On s'en sort, quoi, je veux dire mes notes elles sont pas, c'est pas des sales notes. Les profs aussi ça fait pas trop profs de lycée en fait.

*Recherches* : C'est quoi prof de lycée ?

Clémentine : Parce que les profs de lycée c'est genre... c'est, je dirais, on écrit, on écrit, je croyais... je m'attendais à ça, qu'on écrive, qu'on écrive tout de suite, mais en fait ça va, ils nous expliquent bien, ils font bien nos phrases quand même et tout.

Emilie (LEGT) : Non, nous c'est le contraire, nous on gratte tout le temps.

Audrey : Ils prennent le temps.

Delphine : Pas nous.

Clémentine : Nous oui, nous ils prennent le temps, oui c'est clair !

*Recherches* : Ils prennent le temps...

Emilie : Pas nous. Nous ils font leur cours et puis c'est tout ; tu t'en vas, t'as compris, t'as pas compris...

Clémentine : Le prof de vente...

Audrey : Ils prennent le temps de tout nous dire, nous expliquer deux, trois fois.

Clémentine : Le prof de vente : « Est-ce que vous avez bien compris ? Est-ce que vous avez pas de questions ? » Il nous demande à chaque fois. Si, le prof d'exploitation commerciale là, ça va mieux, elle explique bien, ça fait un mois qu'on est sur le détaillant et le grossiste et tout, je veux dire, elle nous explique à fond quoi. Non, c'est bien justement, c'est pour ça que c'est bien.

*Recherches* : C'était un démarrage difficile mais après vous...

Audrey : Ça va maintenant, on roule !

Le choc est rude pour les trois élèves de LEGT :

*Recherches* : Y a un grand changement.

Delphine : Oui, c'est un grand pas.

Emilie : Ouais c'est ça, je crois que c'est plutôt la différence.

Delphine : Une grande différence.

Emilie : Ça fait un cassement, quoi. Depuis que je suis à l'école, depuis toute petite, bon j'ai eu mon cours, ça a été, mais là, de passer de collège à lycée, ça fait un choc.

Delphine : Oui.

Fanny : Comme si on avait raté...

Delphine : ...une marche

Emilie : ...un truc... un train.

Ce dont la transcription ne peut rendre compte, c'est de l'ambiance de ce sombre après-midi. Les silences comme les rires disaient et accentuaient le malaise particulièrement aigu qui dominait à certains moments : l'évocation du « cassement », du doublement, la lecture des annotations ; une gêne que la voix posée, résignée des lycéennes ne faisait qu'accroître, et qu'accentuait aussi notre conscience, à nous interviewers, de tout ce qui leur échappait.

## ÉPILOGUES

### La réforme et le lycée du XXI<sup>ème</sup> siècle

Depuis cet entretien, les textes de la réforme des lycées ont été publiés et la classe de seconde subira dès la rentrée 99 des modifications. Les intentions sont *a priori* louables, il s'agit « d'infléchir l'organisation du travail des élèves », de « varier les approches pédagogiques, de permettre une acquisition durable des connaissances et une prise en compte de tous les talents »<sup>14</sup>. Ce projet se traduit en séries générales et technologiques (les mesures précises pour le lycée professionnel ne sont pas encore publiées) par une réduction des heures de cours (classe entière ou groupes réduits) et par la mise en place de l'aide individualisée en seconde, dispositif destiné à huit élèves redéfinis tous les trimestres par les équipes pédagogiques, dans le cadre d'un projet d'établissement et pour répondre aux difficultés rencontrées dans toutes les disciplines. Ces deux heures sont assurées, pour cette année, par les enseignants de mathématiques et de français mais ce n'est pas une exclusivité. Projet ambitieux, en apparence, on peut néanmoins se demander s'il changera, en profondeur, les problèmes soulevés lors de cet entretien. Concrètement la réforme va-t-elle permettre d'aider Emilie, Fanny et Delphine ?

Nous aimerions beaucoup répondre par la positive – et il faut bien préciser que c'est avec un regard plutôt bienveillant que nous attendions une réforme. Malheureusement, force est de constater que l'ensemble des mesures risque de marginaliser davantage encore ces élèves et même de renforcer leurs difficultés.

Il s'agit officiellement d'accorder une plus grande place à l'accompagnement des élèves par des cours en petits groupes (modules et aide individualisée), or l'horaire global de français diminue : 30 minutes de moins en classe entière, module réduit à 30 minutes hebdomadaires. Le risque est grand de conforter les pratiques de travail « autonome » sans guidage particulier, à l'image de ce qu'ont vécu cette année les élèves interrogées. La mise au travail en classe, on le sait, prend davantage de temps qu'un cours magistral ou qu'un renvoi au manuel, pratiques qui resteront donc vraisemblablement d'autant plus majoritaires que le volume horaire diminue même si les programmes sont plus adaptés.

14. *Un lycée pour le XXI<sup>ème</sup> siècle*, « Charte pour la réforme du lycée », texte présenté au CSE et adressé aux enseignants des lycées le 05 mars 1999.

Il est même à craindre que ces heures d'aide individualisée soient perçues par certains enseignants comme une légitimation des pratiques magistrales. Il s'agirait alors d'une aide purement méthodologique, transversale et dissociée des contenus d'enseignement – ce qui paraît bien vain. L'expérience et la recherche didactique prouvent bien assez que ce type d'aide ne peut être dissocié d'une réflexion sur les dispositifs d'apprentissage, réflexion liée aux savoirs comme aux savoir-faire. La distinction méthode-contenu ferait faire aux enseignants l'économie d'une réflexion sur les réels enjeux de l'apprentissage et sur les dispositifs. Ainsi, apprendre à prendre des notes (si cela est possible...) ce serait légitimer les pratiques magistrales ou pseudo-magistrales sans se soucier, par exemple, de rendre l'élève efficace dans un apprentissage. Qu'Emilie ne sache pas prendre des notes sur Montaigne, quelle importance ! Et si elle y parvient, saura-t-elle pour autant donner un sens à ce qu'elle note ? Apprendra-t-elle pour autant à faire à son tour un commentaire de texte ? Et si elle ne parvient pas à retenir sa leçon sur Montaigne, n'est-ce pas aussi le signe qu'elle n'en comprend pas le sens ?

Ce discours peut paraître bien pessimiste à l'heure où justement l'on demande aux enseignants « d'inventer », de faire preuve « d'initiative » donc d'optimisme ! Le contenu de ces heures dépendra de ce qu'en fera l'équipe pédagogique certes, mais le flou artistique fait craindre le pire dans les pratiques quotidiennes<sup>15</sup>. Et ce d'autant plus que la fameuse « équipe pédagogique » risque fort de rester virtuelle, faute de moyens (aucune heure de concertation n'est prévue) et d'habitude (que rien n'incite à changer). Sans oublier enfin que ces heures n'étant que provisoirement attribuées au français et aux mathématiques, les dérives possibles sont nombreuses : disparition progressive, transformation en heure de méthodologie complétant des services de n'importe quel enseignant...

Cette réforme tant attendue – faute d'ambition réelle et de moyens – se résume donc à un bricolage des horaires et des programmes qui ne va pas dans le sens de la démocratisation, bien au contraire : on peut craindre une violence culturelle peut-être plus discrète mais tout aussi radicale.

## Que deviennent-ils ?

Après avoir beaucoup séché au second trimestre, rêvant de travailler le plus vite possible pour avoir de l'argent, Benoît s'est remis au travail au troisième trimestre. Il explique que c'est depuis qu'il a discuté avec son père (ses parents sont séparés et il vit avec sa mère).

Ayant atteint l'âge de 16 ans, Audrey a quitté le lycée professionnel. Elle suit (par le biais de l'ANPE) des formations « pour s'occuper des petits », et elle est contente ; c'est ce qu'elle a toujours voulu faire.

15. Qui aura d'ailleurs le privilège de profiter de cette aide dans les classes, nombreuses, où le nombre d'élèves en difficulté est bien supérieur à huit ? On peut même douter que des élèves comme Emilie, à qui l'on conseille de doubler dès le mois d'octobre, puissent en profiter. Il est probable que l'on favorisera plutôt un élève « limite » dont le passage est encore envisageable par les enseignants...

Pour Clémentine tout va bien. Lorsque nous avons pris de ses nouvelles, elle avait réussi ses « compos groupées » et envisageait sans inquiétude le BEP blanc et le passage dans la classe supérieure. Elle est contente de ce qu'elle fait.

Comme prévu, Delphine, Emilie et Fanny vont doubler. Elles devaient changer de filière pour doubler dans la section STT qu'elles avaient choisie au départ, mais cette section a fermé, et cela leur semble insurmontable de changer d'établissement. Elles vont donc garder les mêmes options. Elles seront séparées, car le proviseur a dit que « dans cette classe ils s'étaient entendus pour doubler » : il est vrai que sur les 34 élèves de la classe, 14 vont doubler, et pour deux d'entre eux il s'agira même d'un triplement. Quand on leur demande comment elles envisagent l'année qui vient, si elles voient mieux ce qui est attendu, elles font la moue, et Emilie finit par déclarer : « Le problème, c'est que j'aime pas ce qu'on fait. **J'aime pas !** » Ses parents l'ont privée de sortie.