



HAL
open science

Apprentissage de l'anglais en section européenne au lycée : représentations et pratiques

Jean-Luc Breton

► **To cite this version:**

Jean-Luc Breton. Apprentissage de l'anglais en section européenne au lycée : représentations et pratiques. Linguistique. Université Paris Ouest Nanterre la Défense, 2011. Français. NNT: . tel-00812568

HAL Id: tel-00812568

<https://theses.hal.science/tel-00812568>

Submitted on 12 Apr 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Paris-Ouest Nanterre La Défense
École Doctorale Lettres Langues Spectacles

Langues, littératures et civilisations des pays anglophones

Thèse de Doctorat

Apprentissage de l'anglais en section européenne au lycée : représentations et pratiques

sous la direction de Madame le Professeur Anne TREVISE

Thèse soutenue le 15 juin 2011

Jury :

Monsieur Franck POUPEAU, Université Paris VIII-CNRS

Monsieur Wilfrid ROTGE, Université Paris-Ouest Nanterre La Défense

Monsieur Claude SPRINGER, Université de Provence

Madame Claire TARDIEU, Université Paris III-Sorbonne Nouvelle

Madame Anne TREVISE, Université Paris-Ouest Nanterre La Défense

Jean-Luc BRETON

Université Paris-Ouest Nanterre La Défense
Ecole Doctorale Lettres Langues Spectacles
Langues, littératures et civilisations des pays anglophones

Thèse de Doctorat

Apprentissage de l'anglais en section européenne au lycée : représentations et pratiques

sous la direction de Madame le Professeur Anne TREVISE
Université Paris-Ouest Nanterre La Défense

Jean-Luc BRETON

2011

Apprentissage de l'anglais en section européenne au lycée : représentations et pratiques.

La recherche présentée s'appuie sur un suivi longitudinal à la fois d'élèves scolarisés en sections européennes dans des séries générales, technologiques et professionnelles, et d'un groupe-témoin de lycéens qui ne suivent pas ce type d'enseignement. Après une présentation du dispositif spécifique que constituent les sections européennes, de la réalité locale des établissements observés et des lycéens ayant participé à l'enquête, ce travail se poursuit par l'analyse des productions écrites en anglais de ces lycéens et l'étude des représentations qu'ils ont de leur apprentissage et de l'enseignement qu'ils reçoivent. Cela permet en premier lieu de percevoir que les élèves inscrits en section européenne ne parviennent pas à une compétence discursive en anglais plus vaste et plus ciblée que celle des autres lycéens de leur âge scolarisés dans des classes « ordinaires », d'autre part de mettre en évidence l'impact cognitif de l'expérience personnelle de la langue étrangère sur le progrès des élèves.

Mots-clefs : sections européennes ; progrès ; langue outil ; langue objet ; expérience de la langue ; représentations ; approche communicative.

Learning English in a high school « European » programme : mental conceptions and practices.

This research is based on a longitudinal study of two categories of secondary high school pupils, a group involved in "European" programmes in different types of schools, comprehensive, technical and vocational, in which a school subject is taught through English, and a control group of pupils who follow a traditional curriculum in a French secondary school. After introducing the characteristics of the programmes, the local conditions and specificities of the schools in which the observations have taken place, and the pupils who have acted as informants in the research, this study moves on to an analysis of the pupils' written work in English and of the influence of the mental conceptions they hold of their learning processes and of the teaching they receive. The outcomes of the study are first that the communicative competence of European programme pupils does not seem to be notably more versatile or precise than the one developed by "ordinary" pupils, and then that direct experience of communicating in a foreign language has a significant cognitive impact on the language proficiency of adolescents in a school context.

Key words : European programmes; progress; mental conceptions; focus on form; language as experience; communicative language teaching.

Université Paris-Ouest Nanterre La Défense
Ecole Doctorale Lettres Langues Spectacles

Langues, littératures et civilisations des pays anglophones

TABLE DES MATIERES

Introduction	8
Chapitre 1. Le cadre de l'enquête	15
1.1. Les sections européennes	15
1.1.1. Le texte fondateur	15
1.1.2. Les représentations sous-jacentes	15
1.1.3. Implications cognitives et pédagogiques du dispositif	16
1.1.4. Diversité des situations sur le terrain	18
1.1.4.1. Les enseignants des disciplines autres que linguistiques	18
1.1.4.2. Les horaires	20
1.2. Le milieu d'étude	20
1.2.1. Pourquoi Chartres ?	20
1.2.2. L'offre scolaire locale	21
1.2.3. L'offre en sections européennes	26
1.2.4. Le fonctionnement des sections européennes chartraines à l'époque de l'enquête	29
1.2.4.1. Le lycée Marceau	29
1.2.4.2. Le lycée Jehan de Beauce	29
1.2.4.3. Le lycée Fulbert	30
1.2.4.4. Conclusion	31
1.3. Les participants à l'enquête	31
1.3.1. Les sujets et la collecte des données les concernant	31
1.3.2. Le recrutement des sujets et leur adhésion à la démarche	32
1.3.2.1. Pourquoi contribuer à une recherche sur les sections européennes ?	33
1.3.2.2. Pourquoi refuser de participer à une recherche sur les sections européennes ?	35
1.3.3. Quelques remarques	37
1.4. Le groupe de contrôle	38
1.4.1. La situation du lycée Racine dans le paysage scolaire parisien	39
1.4.2. Les élèves du groupe de contrôle	40
1.5. Conclusion	41
Chapitre 2. Les inégalités scolaires et leurs représentations	43
2.1. Parcours d'élèves	43
2.1.1. Les itinéraires sereins des élèves du lycée Marceau	43
2.1.2. Les itinéraires erratiques des élèves de série professionnelle du lycée Jehan de Beauce	46
2.1.3. Situation troublante n°1	49
2.1.4. Les élèves du groupe de contrôle du lycée Racine	51
2.1.5. Situation troublante n°2	53
2.1.6. Conclusion	54
2.2. Les sections européennes de l'enseignement général comme terres de colonisation	55
2.3. Groupes dominants, groupes dominés	57
2.3.1. Le sens du placement	57
2.3.2. Les lycéens qui réussissent : « vrais lycéens » et « bons lycéens »	61
2.3.3. Les « nouveaux lycéens »	63

2.3.4. Les « futurs ouvriers »	65
2.3.5. Les découragés	68
2.4. Préoccupations culturelles, préoccupations matérielles	70
2.4.1. Une conception socialement marquée de la culture et de la « vraie vie »	71
2.4.1.1. La musique	75
2.4.1.2. La fréquentation des musées	76
2.4.1.3. La lecture	77
2.4.1.4. Les sports	78
2.4.1.5. La télévision	79
2.4.1.6. L'informatique et Internet	79
2.4.2. Habitus de classe et conditions de vie	81
2.5. L'école comme nœud ou comme parlement	85
2.5.1. L'égalité abstraite	86
2.5.2. Un curriculum caché	88
2.5.3. L'école comme instance de promotion d'un habitus cultivé	92
2.5.4. L'école comme instance de classement	95
2.5.4.1. La notion de rite d'institution	95
2.5.4.2. Le modèle de la machine cognitive	96
2.5.4.3. La règle du jeu	98
2.5.5. L'assignation des places	98
2.5.6. La violence symbolique et la question du sens	102
2.5.7. La postulation égalitaire	104
2.5.8. Conclusion	108
Chapitre 3. L'évolution de l'interlangue des élèves dans leurs productions écrites	112
3.1. La nature des productions analysées	113
3.1.1. Ecrits scolaires et écrits sociaux	113
3.1.2. Productions écrites et productions orales	115
3.2. Variété des productions d'élèves	116
3.2.1. Le nombre de mots	116
3.2.2. La nature des textes : exercices, activités et tâches	117
3.2.3. Les genres discursifs convoqués	120
3.2.4. Des productions écrites pour quels destinataires ?	121
3.3. Quelques exemples tirés des productions écrites des élèves	124
3.3.1. Remarques interprétatives	124
3.3.1.1. Un jugement qui porte uniquement sur des textes	124
3.3.1.2. Des évolutions de l'interlangue non stabilisées	125
3.3.1.3. Les représentations de l'objectif visé	128
3.3.1.4. Sémantique, syntaxe, discours, interaction et expérience	130
3.3.2. La ponctuation	132
3.3.3. Le lexique	135
3.3.3.1. Les savoirs	135
3.3.3.2. La mise en œuvre des savoirs lexicaux	141
3.3.3.3. La complexification du lexique	144
3.3.3.4. Conclusion : double énonciation et lexique	144
3.3.4. La morphologie et la syntaxe	146
3.3.4.1. Effets de stagnation ou de régression	147
3.3.4.2. Le domaine verbal	151
3.3.4.3. Conclusion : fossilisation et syntaxe	155
3.3.5. Les suites discursives	155

3.3.5.1. L'ordonnancement des événements discursifs	157
3.3.5.2. Hypotaxe et parataxe dans les productions des lycéens	158
3.3.5.3. Quelques remarques sur l'acquisition des connecteurs	159
3.3.6. Le cas d'élèves qui travaillent deux années consécutives sur les mêmes supports	162
3.3.6.1. Les deux <i>yearbooks</i>	162
3.3.6.2. <i>Animal Farm</i> et <i>The glass ménagerie</i>	163
3.3.7. Le cas des lycéennes bilingues	164
3.4. Analyse de certaines sources présumées d'erreur	166
3.4.1. Le stress	166
3.4.2. Les « erreurs d'inattention »	168
3.4.3. Les calques	169
3.4.4. L'autocorrection	171
3.4.5. Interlangues et pidgins	174
3.5. Conclusion	176
Chapitre 4. Les représentations que les élèves ont de l'institution scolaire et de son fonctionnement	182
4.1. Les aspects motivationnels	183
4.1.1. Histoires d'amour, histoires de peur	183
4.1.1.1. Les élèves de section européenne du lycée Marceau	183
4.1.1.2. Les lycéens professionnels du lycée Jehan de Beauce	185
4.1.2. La pratique de l'anglais hors de la classe	187
4.1.3. La discipline enseignée en langue étrangère, facteur de motivation ou de remotivation	191
4.1.3.1. Ce que les élèves de section générale perçoivent de leur enseignement en anglais	191
4.1.3.2. Ce que les élèves de section professionnelle perçoivent de leur enseignement en anglais	192
4.1.3.3. Autres facteurs motivationnels liés à l'enseignement disciplinaire en langue étrangère	193
4.2. Analyse des représentations des élèves	195
4.2.1. Les représentations du vécu scolaire	196
4.2.1.1. Histoires personnelles	196
4.2.1.2. La perception de la « bonne classe »	199
4.2.2. Les représentations du système éducatif	203
4.2.3. Les représentations de l'apprentissage de l'anglais	207
4.2.4. Les représentations de la discipline « anglais »	211
4.2.4.1. Le contenu de la discipline	212
4.2.4.2. Enseignement de la grammaire et maîtrise de la métalangue	215
4.2.4.3. « Anglais scolaire » et « anglais authentique »	219
4.2.4.4. Anglais et L1	222
4.2.4.5. Anglais et autres langues étrangères pratiquées en contexte scolaire	225
4.2.4.6. Anglais et disciplines non linguistiques enseignées en anglais	227
4.2.5. Les représentations du bon élève	230
4.2.5.1. Définition du bon élève	230
4.2.5.2. Homogénéité et hétérogénéité	231
4.3. Conclusion : les dimensions individuelle et collective des représentations des élèves	234

Chapitre 5. Les attitudes et les stratégies des élèves	237
5.1. La prise en charge cognitive de leurs progrès par les élèves	237
5.1.1. Qui fait les choix ?	237
5.1.1.1. Les élèves du lycée Marceau	237
5.1.1.2. Les élèves du lycée Jehan de Beauce	239
5.1.2. La question de la gestion du temps	241
5.1.2.1. Les élèves du lycée Marceau	241
5.1.2.2. Les élèves du lycée Jehan de Beauce	243
5.1.2.3. La question de la consommation	245
5.1.3. Les représentations de la mise en œuvre de mécanismes de conceptualisation	246
5.1.4. La mémorisation et les stratégies métacognitives	249
5.1.4.1. La mémorisation	249
5.1.4.2. Autres stratégies métacognitives	251
5.1.5. La « motivation par l’aval »	254
5.2. L’attitude face aux pratiques d’écrit	256
5.2.1. La lecture	257
5.2.2. La pratique de l’écriture	262
5.2.2.1. L’écriture contrainte	262
5.2.2.2. L’écriture plaisir	265
5.3. Les voyages et partenariats scolaires	267
5.3.1. Aspects motivationnels	268
5.3.2. Aspects acquisitionnels	270
5.4. Décentration et anomie	276
5.5. Conclusion : rapport « magique » au savoir et réflexion cognitive et métacognitive	280
Chapitre 6. De la langue objet à la langue expérience : les voies de l’autonomie	285
6.1. Cours en anglais et cours d’anglais	286
6.1.1. Les points de convergence	287
6.1.2. La question de la transdisciplinarité	291
6.1.3. La théorie du « maître ignorant »	297
6.1.3.1. Les dimensions pédagogique et didactique	297
6.1.3.2. La dimension sociopolitique	302
6.1.4. Conclusion : les stratégies discursives de « survie »	305
6.2. La transition du collectif à l’individuel	307
6.2.1. L’anomie	309
6.2.2. Identités de groupes	311
6.2.3. Le développement du narcissisme	316
6.2.4. L’entraînement vers le bas	321
Conclusion	324
Bibliographie	334
Glossaire des sigles et termes spécifiques à l’enseignement scolaire	347
Index des informateurs lycéens	349
Index des auteurs cités	350

REMERCIEMENTS

Je voudrais en premier lieu remercier les proviseurs et proviseurs-adjoints des lycées concernés par cette enquête, qui m'ont fait une confiance totale et m'ont apporté une aide logistique considérable :

Monsieur Palluau et Madame Parpaillon au lycée Fulbert,
Monsieur Dubusset et Madame Daniel au lycée Jehan de Beauce,
Monsieur Sanz, Madame Benchehida et Monsieur André au lycée Marceau,
Madame Gory et Madame Martegoutte au lycée Racine.

Je souhaite souligner la reconnaissance toute particulière que je dois à Madame Daniel pour son appui et l'intérêt qu'elle a porté à ce travail, appui et intérêt qui ont représenté un soutien irremplaçable, et qui m'ont ouvert des perspectives de recherche et de réflexion.

Ce travail n'aurait évidemment pas été possible sans la collaboration d'enseignants et d'élèves dans les quatre lycées de l'enquête. Ces collaborateurs généreux, enthousiastes et zélés, à qui je suis très reconnaissant, resteront anonymes, mais je ne peux que faire une exception dans le cas de Céline Sage, professeur de sciences physiques en anglais, qui m'a donné la permission de reproduire ici un des appareils pédagogiques dont elle est l'auteur.

Bien d'autres personnes, collègues, parents et amis, m'ont aidé, souvent au gré de conversations. Si je fais le choix de ne pas les citer, c'est à cause de l'impossibilité dans laquelle je me trouve de n'oublier personne et de hiérarchiser entre les contributions apportées à ma réflexion lors de ces moments informels.

Je remercie Madame Leduc, du rectorat d'Orléans, et Monsieur Adnani, du lycée Racine, pour les renseignements statistiques qu'ils m'ont fournis.

Françoise Gautier et Kathy Hénault ont relu avec sagacité certaines parties de ce travail. Je leur suis très reconnaissant de cette aide généreusement dispensée et de la pertinence de leurs suggestions.

Je voudrais enfin remercier le professeur Anne Trévisse, qui a accepté la tutelle de ce travail, et qui a su l'éclairer, le guider et l'enrichir considérablement par ses remarques et son soutien, tout au long de ces années de recherche, de réflexion et d'écriture.

INTRODUCTION

En dépit de textes officiels en principe contraignants, l'enseignement des langues vivantes en contexte scolaire se décline de manière très différente d'une salle de classe à l'autre. Divers exercices et activités ressortissant à des méthodologies héritées du passé ont encore cours, et les épreuves du baccalauréat s'inspirent encore très largement de cet éclectisme méthodologique ancien. On peut citer par exemple la méthodologie traditionnelle, dite « grammaire-traduction », que les instructions officielles de 1901 ont en principe supprimée (Puren, 1988), mais que certains enseignants utilisent encore, par exemple dans des thèmes grammaticaux. Puren emploie le terme de « *théories associatives* » (1988 : 66) pour décrire les méthodologies les plus anciennes, fondées sur le fractionnement pédagogique de l'objet langue en domaines de savoir. Ces approches pédagogiques offrent une vision de la langue étrangère comme empilement (ou construction, dans le sens où l'on parle de *jeux de construction*) de savoirs lexicaux, grammaticaux, phonologiques, et la pratique linguistique demandée aux élèves est envisagée comme une série d'exercices. Cette conception, malgré son obsolescence, est encore très prégnante dans le paysage éducatif français.

Lui échapper, et encourager élèves, parents, professeurs et chefs d'établissement à lui échapper, n'est de ce fait pas chose facile. Les textes officiels évoluent lentement, les représentations des acteurs du système éducatif encore plus. Cependant, la *doxa* institutionnelle a, depuis le milieu des années 1960, abandonné les théories associatives pour promouvoir des « *théories cognitives* » (166), qui tendent à prendre en compte les processus d'appropriation des langues étrangères par les élèves et donc à mettre l'accent sur les savoir-faire qu'il convient de mobiliser pour activer ces processus et favoriser la mémorisation de savoirs et l'acquisition de compétences. La question qui se pose donc, dans ces approches, est celle de la dichotomie entre deux conceptions de la langue étrangère, une conception disciplinaire (la langue est une discipline scolaire à côté des arts plastiques ou des

mathématiques) et une vision pragmatique (l'enseignement a pour objectif de rendre les élèves capables de communiquer dans la langue étrangère dans des situations que l'on cherchera à rendre naturelles, ou aussi proches de la communication authentique que possible). En d'autres termes, avec les théories cognitives, les textes officiels sur l'enseignement des langues vivantes ont modifié le statut de la langue étrangère : l'objet d'étude des approches associatives est devenu un outil au service de la communication. On demande par exemple aux enseignants non plus de traiter le passif en tant que thème d'un cours de grammaire descriptive que les élèves devront apprendre par cœur (le fait de langue en tant qu'objet d'étude), mais de faire émerger le besoin d'employer une forme qui exprime par exemple la soumission à une autorité extérieure (le fait de langue en tant qu'outil au service de l'expression d'une pensée).

Le terme d'*outil* et la notion connexe d'*instrumentalisation* de la langue ne sont pas complètement satisfaisants, puisqu'une langue possède une complexité, une polyfonctionnalité et une labilité constitutives qu'un outil domestique, par exemple, ne saurait avoir. Cependant, je conserverai ces termes pour ne pas m'écarter de l'usage, devenu classique dans les études didactiques, qui consiste à opposer les deux expressions *langue objet* et *langue outil*, pour distinguer deux statuts possibles de la langue vivante dans les situations didactiques et pédagogiques.

La mise en place de la réforme du lycée en classe de 2^{nde} à la rentrée 2010 s'accompagne d'un nouveau programme pour les langues vivantes, dans lequel est mentionnée la possibilité d'« *élargir le champ des enseignements en langue étrangère, en enseignant une discipline non linguistique en langue vivante, notamment en série littéraire* » (MEN, 2010). C'est-à-dire que - de manière encore timide, certes, mais pourtant explicite - est suggérée pour la première fois la possibilité d'une instrumentalisation de la langue étrangère au service de son acquisition, ou, en d'autres termes, la possibilité d'optimiser et d'approfondir l'enseignement d'une langue vivante en lui donnant la finalité pragmatique inhérente aux échanges discursifs non scolaires.

La mise en place de ce nouveau dispositif, et la reprise du terme de *discipline non linguistique*, connu dans le cadre plus étroit des sections européennes (MEN, 1992), reconnaît sans doute l'efficacité du travail effectué dans ces sections depuis bientôt 20 ans par des enseignants qui font cours dans des langues autres que le français à des élèves scolarisés par ailleurs dans des structures tout à fait ordinaires.

Même si l'on ne peut que se réjouir de ce déplacement institutionnel sur l'axe langue objet/langue outil, on peut douter qu'il propose une représentation de l'acquisition des langues vivantes étrangères qui corresponde exactement à la réalité du processus. Car si, dans la communication authentique, les partenaires de l'échange communicationnel utilisent effectivement un outil langagier que l'on peut décrire comme un système linguistique complexe, ils l'emploient d'abord parce qu'ils ont face à eux un interlocuteur avec lequel ils souhaitent interagir, pour en obtenir des informations ou lui en communiquer (la langue en tant qu'outil), mais aussi, et plus souvent, pour partager avec lui une culture, une expression de soi, une expérience affective :

Dans la réalité, ce ne sont pas des mots que nous prononçons et entendons, ce sont des vérités ou des mensonges, des choses bonnes ou mauvaises, importantes ou triviales, agréables ou désagréables, etc. Le mot est toujours chargé d'un contenu ou d'un sens idéologique ou événementiel. C'est ainsi que nous le comprenons et nous ne réagissons qu'aux paroles qui éveillent en nous des résonances idéologiques ou ayant trait à la vie (Volochnov, 1929, trad. 1977 : 102-103)¹ ;

Le langage n'est pas un outil à la disposition du locuteur, c'est une expérience, et c'est une activité : ce n'est pas un objet distinct du locuteur et qu'il manipule. On entre dans le langage, on se coule dans le langage, pour utiliser la vieille métaphore heideggérienne, on habite la langue. La conséquence est que parfois je parle la langue (ce qui me donne l'impression de l'utiliser comme un outil), parfois c'est la langue qui parle par ma bouche, et guide ou impose mon dire. [...] La conséquence de cette conséquence est que la communication ne peut être la seule fonction du langage [...]. Ce n'est peut-être pas même la plus importante : le langage est aussi le lieu de l'expression d'affect, un terrain de jeu et d'apprentissage du monde, etc. (Lecerclé, 2004 : 69-70).

Selon Bruner, le besoin d'accès au langage est fondamentalement dépendant de l'existence d'un rapport au monde, d'une interrogation sur ce rapport et d'une négociation avec la société à propos du sens de ce rapport :

Je crois que c'est la nécessité d'utiliser la culture comme forme indispensable de survie qui force l'homme à maîtriser le langage. Le langage est le moyen d'interpréter et de réguler la culture. L'interprétation et la négociation commencent au moment où le petit enfant pénètre sur la scène humaine. C'est à cette étape d'interprétation et de négociation que se réalise l'acquisition du langage (Bruner, 1983b, trad. 1987 : 18-19).

De toute évidence, il est difficile de ne pas admettre que le même jeu de rapports est aussi à l'œuvre, de manière translatée sans doute, mais cependant convergente, dans l'apprentissage de L2.

C'est cette trichotomie entre langue outil, langue objet et langue expérience dans un contexte d'apprentissage guidé de l'anglais que j'aimerais interroger dans les pages qui vont suivre.

¹ Volochnov ou Bakhtine : pour la controverse sur l'auteur du texte, voir Lecerclé (2004 : 101-102).

Cette question me paraît en effet centrale et peu perçue par les enseignants de langue, qui font souvent plus ou moins comme si l'on pouvait enseigner les langues comme on enseigne d'autres disciplines, et qui tendent parfois à considérer que la forme est plus importante que le fond. Or, penser la langue comme expérience, c'est en fait adhérer à la formule de Volochinov :

Ce n'est pas l'activité mentale qui organise l'expression, mais au contraire c'est l'expression qui organise l'activité mentale, qui la modèle et détermine son orientation (1929, trad. 1977 : 122-123).

La recherche que j'ai menée avait pour objectif de tenter de mieux comprendre ce qui se produit lorsque des lycéens utilisent l'anglais dans le cadre de l'enseignement d'une discipline non linguistique. Lorsque ces élèves étudient une discipline en anglais au lieu de le faire en français, l'anglais se trouve nécessairement en situation de langue outil, d'instrument au service de l'acquisition de la discipline étudiée. Et le statut différent de la langue étrangère dans un enseignement de cet ordre doit impliquer pour les apprenants des représentations différentes de la langue, un comportement différent, un investissement différent. Des trois rôles que Porquier et Py attribuent aux élèves, ceux d'observateur, d'acteur social et d'apprenant (2004), seuls le premier et le troisième semblent convoqués en situation d'appropriation scolaire : l'élève ne devient-il pas acteur social que lorsqu'il se trouve en situation de pratiquer la langue en contexte exolingue, c'est-à-dire lorsqu'il entre en contact avec des locuteurs « naturels » de L2, plus compétents que lui, qu'il recherche ce contact ou qu'il y soit contraint par des nécessités communicationnelles extérieures ?

J'ai cherché à analyser d'une part les représentations d'élèves de section européenne dans le cadre d'un suivi longitudinal sur les trois années de leur scolarité en lycée (ou, dans le cas des élèves de lycée professionnel, les trois dernières années de leur parcours de quatre en lycée), et d'autre part, les progrès (ou les stagnations, ou les régressions) visibles dans l'interlangue de ces élèves, par une étude de leurs productions écrites en anglais, là encore sur une durée de trois ans. Pour cela, j'ai travaillé avec des informateurs lycéens dans deux directions : d'une part, au cours d'entretiens individuels réguliers, j'ai tenté de cerner comment les élèves de lycée se représentent leurs études et comment ils se situent par rapport à elles, et, d'autre part, j'ai collecté et analysé un nombre important de devoirs écrits par ces mêmes élèves au cours de leur scolarité en lycée.

Par *représentation*, j'entends la théorisation ou l'intuition que chaque apprenant construit de la réalité socio-scolaire dans laquelle il se trouve. La notion a donc deux dimensions, l'une

consciente, l'autre inconsciente, que j'ai tenté de cerner lors de mes entretiens avec les lycéens. Tenir compte des représentations m'a semblé important, puisque c'est bien au niveau de l'image de soi au sein du système que se construisent les stratégies d'intervention sur le système en question : on n'est pas par nature bon en anglais, on le devient pour des raisons diverses, psychologiques, sociales, pédagogiques, ou institutionnelles. Il conviendra évidemment de faire preuve de prudence dans les interprétations des représentations des élèves, puisque tout matériau humain est par définition labile.

J'emploierai le terme d'*interlangue*, que l'on doit à Selinker (1972), dans son acception la plus générale, celle que propose Vogel dans un ouvrage plus récent :

Par *interlangue*, nous entendons la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue-cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue-cible (1990, trad. 1995 : 19).

On parlera de *progrès* lorsque l'*interlangue* considérée se rapprochera du modèle normé qu'est la langue cible, de *régression* lorsqu'elle s'en éloignera. Ces emplois, parfois simplificateurs, me semblent correspondre à peu près à ce que mes informateurs eux-mêmes entendent par les termes, même si je m'efforcerai par la suite d'interroger et de compléter leurs représentations.

Pour faciliter la lecture des pages qui vont suivre, il m'a paru important de commencer (chapitre 1) par brosser un tableau de la réalité des sections européennes et plus particulièrement de celles sur lesquelles porte cette étude. Bien que régies par un cadre ministériel général, les sections européennes sont, par nécessité administrative, intégrées au projet pédagogique propre des établissements concernés, ce qui signifie que j'analyserai leurs spécificités et les fondements à partir desquels elles se sont développées, en m'appuyant à la fois sur les textes officiels régissant leur organisation, sur des études proposées par des professeurs impliqués dans ce type d'enseignement, et sur les entretiens que j'ai menés auprès d'élèves de section européenne. Je chercherai, dans le deuxième chapitre, à mettre en regard la réalité spécifique des sections européennes étudiées et les grilles de lecture que nous fournissent les nombreuses études que nous possédons en sociologie de l'éducation sur les lycéens et leur placement scolaire, dans le contexte plus général de l'école française.

Cette dimension sociologique sera très présente dans l'étude que l'on va lire, pour une raison simple, qui tient au fait que, dans de nombreux établissements scolaires, le dispositif des

sections européennes tend de fait à s'adresser à un public homogène d'élèves qui réussissent dans les apprentissages et appartiennent à des milieux favorisés socialement et culturellement, qui *colonisent* (Van Zanten, 2001) à leur bénéfice les projets et dispositifs dérogatoires, ou quasiment dérogatoires, mis en place par les établissements scolaires. Non seulement cette ségrégation ne peut manquer d'avoir des effets sur la réussite des élèves dans les apprentissages, mais elle permet aussi de poser le problème politique (au sens originel du terme, c'est-à-dire d'organisation du vivre ensemble) de la signification de l'expérience scolaire, à différents niveaux.

Dans le domaine de l'appropriation de la langue par les élèves, si l'enseignement d'une discipline autre que linguistique en anglais a comme premier effet l'accroissement important de l'horaire hebdomadaire d'exposition à la langue étrangère en contexte scolaire, il semblerait aussi logique de considérer que, lorsqu'une langue vivante cesse d'être perçue comme un objet d'étude pour devenir le vecteur « naturel » de l'échange au sein d'un groupe, elle acquiert une légitimité culturelle qui modifie les représentations que les membres de ce groupe se font de la langue et de son apprentissage, et prend, de ce fait, un plus grand potentiel acquisitionnel. Si cette hypothèse s'avère juste, on doit pouvoir trouver une trace de ce changement dans les productions langagières des élèves de cette enquête, dans le sens d'une aisance communicative plus grande et d'un rapprochement de leur interlangue par rapport à l'anglais écrit normé. Le chapitre 3 sera consacré à une analyse des productions interlinguales des apprenants qui ont participé à ma recherche. Je tenterai de compléter et d'interpréter ces analyses en les confrontant à ce que le discours de ces apprenants peut révéler sur leurs représentations (chapitre 4), ainsi que sur leurs attitudes et stratégies (chapitre 5).

Les représentations des lycéens, leurs attitudes et leurs stratégies, conscientes ou subies, correspondent à des réalités scolaires, sociales et sociopolitiques qui dépassent largement le cadre de l'étude que l'on va lire. Dans le domaine limité de ma recherche, l'objectif a été de chercher à savoir si certains lycéens parviennent à parcourir avec succès le chemin qui va de la langue objet à la langue expérience, c'est-à-dire deviennent en même temps les véritables auteurs de leurs progrès en L2 et des sujets à part entière dans cette langue étrangère (chapitre 6). Je tenterai aussi, dans ce même chapitre, de mettre en évidence le lien entre l'accession à l'autonomie en tant que sujet dans un contexte d'apprentissage scolaire d'une L2 et le contexte social dans lequel cet apprentissage s'organise et s'inscrit.

J'ai fait le choix de m'appuyer en premier lieu sur des analyses sociologiques générales sur les publics spécifiques auxquels cette recherche s'intéresse tout particulièrement, parce qu'il m'a semblé que la question centrale que pose le dispositif des sections européennes est de nature sociologique, à savoir celle des groupes sociaux qui bénéficient de cet enseignement. C'est donc aussi cette même dimension sociologique que je convoquerai à la fin de mon étude. L'analyse de certains aspects de l'interlangue des apprenants me permettra, au cours de mon argumentaire, d'interroger la pertinence des choix structurels et pédagogiques opérés par les lycéens concernés et par leurs familles au regard des objectifs des sections européennes, à la fois en termes d'acquisition et de progrès en L2 et en termes de ségrégation et/ou de brassage sociaux. Dans toute société, en effet, les problématiques linguistiques et les problématiques sociales sont fortement corrélées : s'il est communément admis que les décideurs d'aujourd'hui, et *a fortiori* ceux de demain, sont par nécessité capables de communiquer en anglais et polyglottes, il devient évident que l'enseignement des langues vivantes ne peut qu'avoir partie liée avec la domination sociale de certaines catégories socioculturelles sur les autres. Il m'a semblé intéressant de m'interroger sur le rôle que le statut donné à la langue dans l'enseignement pouvait avoir, dans le cadre d'un objectif social de lutte contre la discrimination et l'exclusion scolaires auxquelles les enfants de milieux populaires sont parfois en butte.

CHAPITRE I : LE CADRE DE L'ENQUETE

1.1 Les sections européennes

1.1.1. Le texte fondateur

Ce dispositif original a été mis en place par une circulaire de 1992, dans le but « *d'offrir à tous les élèves motivés par l'apprentissage des langues vivantes ce qui a fait le succès pédagogique des sections internationales* », c'est-à-dire, en second cycle, « *l'enseignement, dans la langue de la section, de tout ou partie du programme d'une ou plusieurs disciplines non linguistiques* » (MEN, 1992 : 2311-2312).

Les objectifs invoqués à l'époque par le ministère étaient : « *la maîtrise d'une ou plusieurs langues vivantes et [...] la formation du plus grand nombre d'élèves à un niveau proche du bilinguisme, assorti d'une connaissance approfondie de la culture des pays étrangers* » (2311).

1.1.2. Les représentations sous-jacentes

L'expression « *[le] plus grand nombre d'élèves* » est sans doute à considérer comme une emphase rhétorique, vu la nécessité d'assurer « *le recrutement d'enseignants possédant un profil particulier, capables de dispenser l'enseignement d'une discipline non linguistique dans une langue étrangère* » (1992 : 2312), recrutement évidemment extrêmement difficile (Collet-Sassère, 1998), et qui, d'ailleurs, n'a été planifié que dans une poignée d'académies.

Les autres termes du texte révèlent clairement la représentation institutionnelle de l'acquisition d'une L2 : la compétence d'un apprenant semble se mesurer par rapport à une norme idéale de nature discrète, le bilinguisme, qui est liée à une culture perçue comme objet de connaissance. Cette représentation assimile la culture à la civilisation des pays dont on étudie la langue, conception héritée de la méthodologie active des années 20 à 60 (Puren,

2007). Elle est aussi éminemment scolaire dans sa tendance à considérer la langue et la culture de manière uniquement quantitative. Enfin, le texte officiel reste muet sur les implications didactiques de l'emploi d'une langue étrangère pour l'acquisition d'une discipline autre qu'une langue vivante.

En effet, comment un enseignement disciplinaire soumis à un programme national peut-il devenir objet de culture étrangère ? En quoi le fait d'étudier Kant ou Platon en anglais au lieu de le faire en français peut-il inscrire ces philosophes dans une culture anglo-saxonne ? En quoi la résolution d'un système d'équations en anglais peut-elle avoir un rôle à jouer dans l'acquisition d'une culture identitaire ? Loin de cet « *exercice de civilisation [...] opératoire [...] dans un cadre strictement scolaire* », Zarate propose une autre vision de l'acquisition d'une culture, à savoir

mettre en place des compétences qui permettront de résoudre les dysfonctionnements inhérents aux situations où l'individu s'implique dans une relation vécue avec l'étranger et découvre ainsi des aspects de son identité qu'il n'avait pas encore eu l'occasion d'explorer : sa qualité d'étranger qui lui est renvoyée par le regard de l'autre, les particularismes de ses pratiques qui lui étaient jusque-là apparues comme des évidences indiscutables (1993 : 98).

L'enjeu semble en effet se situer au niveau de la réflexion que l'apprenant d'une L2 est amené à conduire à propos de sa propre identité en tant que locuteur de L1, de L2, et d'une variété intermédiaire qu'on nommera son interlangue. Cette inflexion est présente dans les programmes de langues vivantes postérieurs au texte de 1992 (MEN, 2002 ; 2003 ; 2004 ; 2010), puisque désormais « *c'est la perspective culturelle qui est mise au service de la perspective actionnelle, et non plus l'inverse, la culture [...] étant en effet considérée comme une composante (dite « socioculturelle ») de l'objectif visé, à savoir la compétence de communication* » (Puren, 2007 : 5).

1.1.3. Implications cognitives et pédagogiques du dispositif

Puisque la circulaire ministérielle évoque les sections internationales, il convient de noter une différence fondamentale, qui est justement d'ordre culturel et qui tient à la gestion binationale des sections internationales, « *en concertation étroite avec les responsables officiels des systèmes éducatifs étrangers* » (Muñoz, 2002 : 112), concertation qui prend plusieurs formes :

- « *les pays étrangers mettent à la disposition des sections internationales des professeurs* » (112) ;
- « *le programme d'enseignement [...] est fixé en accord avec les autorités des pays intéressés au fonctionnement de la section* » (113) ;

- « les autorités pédagogiques partenaires [...] participent à l'élaboration des sujets, à la correction des copies et aux interrogations orales, et les délibérations se tiennent en présence d'un inspecteur général du ou des pays étrangers » (114).

La circulaire ministérielle de 1992 rappelle par ailleurs qu'il y a, au sein des sections internationales, « exigence d'une proportion minimale d'élèves étrangers (25% à 50%) » (2311).

Tous ces éléments permettent de distinguer ce qui, au contact d'apprenants et d'enseignants étrangers, au sein de parcours scolaires négociés avec des responsables étrangers, est accession à une culture (les sections internationales) de ce qui (en section européenne) reste, inévitablement une fiction (Cicurel, 1991) ou une *simulation*, pour reprendre le terme de Trévisé :

De nombreux cours de langue instaurent ouvertement, et par décision pédagogique, une simulation de l'activité langagière « naturelle » ou « authentique » [...] et il ne peut guère en être autrement, puisqu'apprenants et enseignants, dans la majorité des cas, sont francophones, et que l'utilisation même de la langue étrangère, par exemple l'anglais, pour « communiquer » impose inévitablement une artificialité qu'il est nécessaire d'accepter et d'assumer (1992a : 9).

Cela ne signifie pas que les élèves de section européenne sont définitivement privés de l'accès à la dimension expérientielle de la langue étrangère. On verra plus loin que c'est loin d'être le cas. Mais je mettrai aussi en évidence que cet accès se fait en quelque sorte de manière collatérale, soit parce que les lycéens de section européenne, à l'instar d'autres élèves qui réussissent, ont une motivation pour l'anglais souvent forte et ancienne, soit parce que l'appartenance à une section européenne leur a donné l'occasion d'effectuer des voyages scolaires ou des stages avec des jeunes étrangers, qui ont accru leur motivation pour l'étude de la langue.

Même si elle n'échappe pas à cette situation pédagogique de simulation, l'étude d'une discipline autre que linguistique en langue étrangère a pour effet de faire pivoter l'axe langue objet/langue outil, puisque l'échange interpersonnel au sein de la classe porte sur des problématiques ou des thématiques disciplinaires, qui ne peuvent s'exprimer que dans la langue choisie comme vecteur de l'échange par l'enseignant ou l'institution. En d'autres termes, le choix institutionnel de L2 pour cet échange a pour effet de faire de la langue étrangère un « *objet indirect d'apprentissage* » (Gaonac'h, 2006 : 234), à savoir l'instrument de la transmission de savoirs et de savoir-faire ordinairement traités en français :

L'objectif [est] bien d'utiliser la langue pour transmettre des contenus, conceptualiser et raisonner sur des connaissances afin d'entraîner les élèves à « apprendre en langues » (Fehlmann, 2002b : 12).

Il paraît difficile d'admettre, avec Gaonac'h, que l'enseignement « en langues » puisse transformer « *la situation de classe [en] situation de communication réelle (et non plus simulée)* » (2006 : 135), dans la mesure où la langue de communication ne peut faire disparaître le contexte scolaire propre à l'interaction, ni la réalité linguistique extérieure, qui est, dans le cas qui nous intéresse, francophone. Cependant, le fait que l'échange pédagogique ait lieu dans une langue où les élèves sont moins à l'aise (ce qu'on pourra avec Gajo nommer *opacité* (2009 : 18)) accroît l'attention qu'ils portent à la fois à la langue d'enseignement et aux contenus enseignés (Boldizar, 1998). La nécessité pour les élèves de négocier le sens du message face à l'opacité du discours les oblige à développer « *des compétences de lecture rapide, de compréhension* » (Fehlmann, 2002a : 132), et entraîne des progrès en compréhension orale (Breton et Debrix, 1998) du fait de la mise en œuvre de stratégies de contournement des difficultés (Perrin, 2001). Les élèves acquièrent aussi une « *bonne aptitude à la communication en langue étrangère [...] grâce à la nécessité d'argumenter, de démontrer un point de vue, d'expliquer une expérience* » (Fehlmann, 2002a : 132).

La circulaire ministérielle de 1992 citait, à côté de l'objectif strictement linguistique, un objectif de nature conceptuelle (« *développer [les] capacités [des élèves] en termes de réflexion et d'échange d'idées* » (2312)). L'opacité de l'enseignement en L2 rend nécessaire une pédagogie plus active, voire actionnelle (Perrin, 2001), qui a pour effet de « *dynamiser* » les élèves (Perrin, 2002 : 141) et les incite fréquemment à la réflexion et au rebrassage (Breton et Debrix, 1998). Et c'est cette réflexion sur des données disciplinaires (Corbluth, 1975), où peuvent s'exercer des compétences scientifiques (« *defining, exemplifying, proving, contrasting* » (281)) au sein de raisonnements étayés par des connecteurs, qui permet de manière adéquate l'intégration pédagogique de l'objet d'étude et de la langue dans laquelle cette étude est menée.

1.1.4. Diversité des situations sur le terrain

1.1.4.1. Les enseignants des disciplines autres que linguistiques

L'enthousiasme généré par le dispositif d'enseignement de disciplines en langue étrangère est cependant à tempérer, puisque sa mise en place dépend de l'existence d'un vivier de professeurs compétents (Collet-Sassère, 1998). Fehlmann évoque une « *recherche de la perle rare, quête du « graal » parfois* » (2002a : 131) et souligne la frayeur (2002b), bien

compréhensible, des « appelés », pour reprendre le mot d'Allwright (« *volunteers or conscripts ?* » (2002 : 85)).

Dans le même article, Allwright souligne « *the great disparity in levels of English language competence among these teachers [...] There are a few whose grip on English is so tenuous that it is an unkindness to involve them in this initiative* » (85).

De ce fait, le système ne pourrait pas (ou plus) fonctionner sans le recrutement de locuteurs natifs qui sont, au mieux, des spécialistes du domaine qu'ils enseignent, même si leur manque de formation peut être une source de difficultés, comme Debrix et moi-même le rapportons à propos d'une situation particulière vécue au lycée Marceau de Chartres :

Ce fut [...] la personnalité et l'inexpérience de l'enseignante spécifique de la classe, une *native speaker* lancée dans l'expérience sans réflexion véritable sur l'acquisition de l'anglais par de jeunes Français ni sur l'enseignement secondaire national, qui constituèrent l'obstacle majeur. Cette collègue avait tendance à accumuler les explications magistrales, qui devenaient d'autant plus précises et détaillées que les élèves manifestaient leur incompréhension (Breton et Debrix, 1998 : 171-172).

Allwright évoque par ailleurs ce qu'elle nomme « *a grey area* » (2002 : 86) :

It has [...] been surprising and worrying to see a small number of history/geography teachers transforming themselves into foreign language teachers, working principally on grammar and vocabulary rather than offering their students opportunities to develop historical and geographical skills and competencies (86).

A la même époque, je témoignais d'une autre situation critique, celle où, « *pour ne pas fermer une section européenne* », une professeur d'anglais avait accepté d'assurer l'enseignement de l'histoire et de la géographie en anglais :

La collègue ne parvenait pas [...] à développer des problématiques historiques ou géographiques ni à se détacher d'un modèle hérité de ses études universitaires, fondé sur le travail de la langue et la civilisation » (2002 : 20).

Ces exemples, qui mettent en évidence des dysfonctionnements du dispositif institutionnel, laissent deviner qu'il ne peut y avoir enseignement et apprentissage que lorsque la langue d'enseignement est un outil mis au service d'une réflexion sur une réalité qui est sous-tendue par la langue dans laquelle elle est décrite, écrite ou représentée. Lorsque la langue n'est qu'objet d'étude, lorsqu'il y a défaut de problématisation dans le champ scientifique soumis aux élèves (Breton, 2009), ou lorsqu'il n'y a pas d'intégration entre langue et objet d'étude, on est en présence d'un avatar pédagogique, c'est-à-dire d'un phénomène purement scolaire qui ramène les élèves au contexte de la classe au lieu de créer ou de développer en eux une

motivation extérieure à la réalité scolaire pour la langue en tant qu'instrument de communication. Il n'est pas besoin d'une étude détaillée sur ces différentes situations pour deviner que leur efficacité sera vraisemblablement limitée. Je serai amené d'ailleurs à revenir par la suite sur les récriminations d'élèves à propos d'un professeur d'histoire et de géographie « européenne », qui n'était ni professeur, ni historien, ni géographe.

1.1.4.2. Les horaires

J'ai déjà évoqué l'autonomie laissée à chaque établissement pour mettre en œuvre son projet pédagogique propre, autonomie limitée, évidemment, par la dotation horaire octroyée par les rectorats. Il n'y a donc pas d'uniformité dans le domaine des structures consacrées à l'enseignement en section européenne. De plus, même si l'étude que l'on va lire ne porte que sur un petit nombre de sections européennes de lycée, les situations sont extrêmement différentes d'un établissement à l'autre. Un des lycées, par exemple, a choisi de financer deux heures hebdomadaires de co-enseignement ; deux autres proposent, au moins en classe de 2^{nde}, l'enseignement de la totalité de l'heure disciplinaire en anglais, un dispositif prévu par la circulaire de 1992, mais difficile à mettre en place, puisqu'il exige une grande confiance de l'enseignant non linguiste dans ses capacités à mener un cours en langue étrangère.

1.2. Le milieu d'étude

Cette recherche porte sur 3 établissements de Chartres, une ville moyenne (40 000 habitants, au sein d'une communauté d'agglomérations de 90 000), au cœur d'une région agricole riche, la Beauce, et proche (80 kilomètres) de Paris, où nombre de Chartrains travaillent. Préfecture de l'Eure-et-Loir, Chartres est un centre administratif et de services. De plus, la ville connaît depuis 20 ans environ un développement industriel certain, autour de 2 ou 3 grosses entreprises et d'une « Cosmetic Valley », qui réunit une dizaine de grands noms de la parfumerie européenne.

1.2.1. Pourquoi Chartres ?

La communauté d'agglomérations est suffisamment peu importante pour que l'offre scolaire soit limitée à un petit nombre d'établissements, en l'occurrence 4 lycées publics et un privé. Il sera intéressant de comparer certains de ces établissements, qui accueillent, du fait de leur localisation urbaine ou périurbaine, de leur implantation plus ou moins ancienne, de leurs profils académiques, des élèves de milieux sensiblement différents. L'étude d'une ville plus grande n'aurait sans doute pas permis d'isoler des établissements aussi typés ; une zone

géographique plus étendue aurait sans doute dilué davantage les phénomènes sociaux et sociologiques plus facilement identifiables dans une ville moyenne à l'offre scolaire relativement concentrée.

Ceci était d'autant plus intéressant que la ville offre une grande concentration de sections européennes, puisque chacun des lycées chartrains en possède une : une en allemand, une en espagnol, quatre en anglais (dont une dans le lycée privé). Pour me limiter à l'enseignement de l'anglais, les 3 sections européennes publiques, sur lesquelles a porté ma recherche, ont l'avantage d'être très différentes l'une de l'autre, en termes de filières : la première existe dans le seul lycée purement général de la ville, une autre concerne les élèves de série technologique dans un des lycées polyvalents, la troisième est proposée à partir de la classe de 1^{ère} à certains des élèves de la section professionnelle d'un autre des lycées polyvalents. Le détail de ces implantations fera l'objet de la prochaine section.

Je dois ajouter que la situation locale était pour moi familière, puisque j'ai enseigné successivement dans 2 des lycées de la ville pendant de nombreuses années. L'un de ces établissements m'avait d'ailleurs déjà accueilli lors de l'enquête qui avait servi de support à mon master (Breton, 2006). Mener une recherche sur le même terrain présentait donc pour moi l'avantage d'une indéniable facilité.

1.2.2. L'offre scolaire locale

Pendant plus de 150 ans, il n'y eut à Chartres qu'un seul lycée, créé sous l'Empire et baptisé du nom du général Marceau, originaire de la ville. D'abord situé dans différents bâtiments conventuels à quelques dizaines de mètres de la cathédrale, ce lycée est désormais installé au bord de l'Eure, dans un quartier pittoresque plutôt recherché, dans des bâtiments de diverses époques, dont une ancienne abbaye du XVIII^{ème} siècle. Ce lycée, qui ne propose que les trois séries d'enseignement général, accueille aussi des classes préparatoires scientifiques.

En 1965, s'ouvre un deuxième établissement, le lycée Jehan de Beauce, pour accueillir des classes technologiques. Situé relativement loin du centre de la ville dans un quartier encore aujourd'hui semi-rural, au milieu des anciennes cités ouvrières, le lycée a diversifié son recrutement, d'abord vers les séries générales, ensuite en fusionnant avec un lycée professionnel voisin. De ce fait, le lycée Jehan de Beauce prépare aujourd'hui aux trois

baccalauréats généraux, à des baccalauréats technologiques industriels et sanitaire et social, ainsi qu'à des baccalauréats professionnels, là aussi industriels.

La création du lycée Fulbert, et celle du 4^{ème} lycée de Chartres, datent des années 1990 et sont la conséquence de ce qu'on nomme communément la *massification* de l'enseignement, c'est-à-dire la volonté, après la loi de 1985, d'ouvrir à plus d'élèves les portes du second cycle long. Le terrain choisi pour la construction du lycée Fulbert est un autre plateau éloigné du centre de Chartres, qui jouxte le cimetière, les centres commerciaux et les grands ensembles immobiliers de la ville. Le lycée prépare aux trois baccalauréats généraux et aux baccalauréats technologiques STG (Sciences et technologies de la gestion).

Le ministère de l'Éducation Nationale utilise une grille d'analyse de l'origine socioprofessionnelle des élèves en fonction de quatre catégories :

- Favorisée A : chefs d'entreprise, cadres et professions intellectuelles supérieures, instituteurs ;
- Favorisée B : professions intermédiaires (sauf instituteurs), retraités cadres et des professions intermédiaires ;
- Moyenne : agriculteurs exploitants, artisans et commerçants (et retraités correspondants), employés ;
- Défavorisée : ouvriers, retraités ouvriers et employés, chômeurs, personnes sans activité professionnelle.

Cette classification est plutôt imprécise, parce qu'on y distingue mal d'une part avantage lié au salaire ou aux revenus (chefs d'entreprise, cadres) et ce qui, d'autre part, correspond au niveau d'études (instituteurs). D'autre part, certaines catégories peuvent regrouper des situations très différentes (agriculteurs exploitants, employés, ouvriers), sans compter que classer dans la même catégorie (nommée *défavorisée*, qui plus est) les ouvriers, les chômeurs et les inactifs peut même presque passer pour de la provocation. Cependant, dans le cadre d'une présentation du milieu d'étude, on pourra s'en satisfaire pour comparer les publics scolaires des trois lycées. C'est ce que propose le tableau I, qui porte sur les élèves en classe de 1^{ère} au cours de l'année scolaire 2007-2008.

On perçoit clairement, même avec un instrument de calcul aussi imparfait, une réalité locale : le lycée Marceau connaît un recrutement nettement plus favorisé.

Le tableau II ne considère que les élèves scolarisés dans les séries générales.

Les pourcentages du lycée Marceau restent les mêmes, puisque ce lycée ne propose que des séries générales, ceux des deux autres établissements varient, mais de manière au fond peu significative au regard du différentiel existant avec Marceau, qui est localement le lycée que les classes favorisées et cultivées plébiscitent et fréquentent. La différence est sensible, surtout dans les deux catégories extrêmes de la classification.

Tableau I

Répartition des lycéens chartrains par établissement en fonction des catégories socioprofessionnelles (pourcentages)

	Favorisée A	Favorisée B	Moyenne	Défavorisée
Lycée Marceau	50	16	22	12
Lycée J. de B.	19	21	27	33
Lycée Fulbert	23	19	27	31

Tableau II

Répartition des lycéens chartrains de série générale par établissement en fonction des catégories socioprofessionnelles (pourcentages)

	Favorisée A	Favorisée B	Moyenne	Défavorisée
Lycée Marceau	50	16	22	12
Lycée J. de B.	29	17	30	24
Lycée Fulbert	28	24	21	27
Moy. 3 lycées	39	18	24	19

Les raisons de cette situation sont faciles à deviner. L'implantation du lycée Marceau au centre de la ville historique fait qu'il a naturellement pour vocation d'accueillir les enfants des familles qui vivent dans des maisons individuelles ou de petits immeubles, aux loyers ou aux prix d'achat plus élevés. La réputation ancienne de l'établissement, ses caractéristiques plus élitistes (classes préparatoires, musique), la possibilité d'y accéder par dérogation pour y étudier le russe, ses résultats au baccalauréat, font de ce lycée un de ces établissements « *intouchables* » qu'évoque Laforgue, qui, sous « *la pression des familles les mieux dotées* », se

trouvent investis de la « mission [...] de former des 'élites scolaires' » (2009 : 67). Les informateurs de cette recherche en sont parfaitement conscients :

C'est vrai que le lycée Marceau, ça a quand même un certain prestige. Je vois par rapport aux élèves qui viennent des différents coins du département. On est fiers d'entrer dans un lycée comme ça et on essaie de pas se faire remarquer pour bien finir sa scolarité là-bas (Sébastien, 2 : 46)² ;

Il me semble que c'est un lycée qui a une très bonne réputation. Mes frères sont passés ici, on a gardé tous une bonne appréciation. Puis comme, à ce qu'il paraît, c'est le lycée qui a le meilleur taux de réussite au bac, donc c'est assez encourageant. Oui, je suis très heureux d'être ici, oui (Yaniss, 2 : 64).

Alexandra F., qui aurait dû être scolarisée au Lycée Jehan de Beauce, où ses amis de collège sont allés, évoque la différence de prestige entre les deux établissements :

Venir à Marceau, c'était même pas mon idée, moi. C'est juste parce que Fiona³ est venue ici, que Maman travaille ici, que je viens ici. Parce que sinon, moi, Jehan de Beauce, je sais que c'est quand même moins bien pour les L en tous cas (parce que les S sont privilégiés), mais j'aurais quand même préféré être à Jehan de Beauce, parce que j'ai tous mes amis qui sont partis là-bas et que je me suis retrouvée ici, dans une classe où je ne connaissais absolument personne, même pas de vue, quoi (1 : 46).

Jonathan, qui est scolarisé dans la voie professionnelle au lycée Jehan de Beauce, confirme cette vision à sa manière :

Vous faites des comparaisons quelquefois ou vous entendez faire des comparaisons entre Marceau, Fulbert, Jehan de Beauce ?

Oui, constamment. C'est sur le niveau des élèves, sur le style des élèves aussi. C'est vrai que c'est constamment des comparaisons.

Et alors, qu'est-ce qu'on dit ?

Par exemple, qu'à Marceau, c'est un niveau plus élevé, mais faut vraiment être au travail, quoi, faut vraiment être dessus. Quant à Jehan de Beauce, c'est un peu plus tranquille, mais il y a moins de réussite, par exemple. Sur Fulbert, il y a moins de réussite là-bas, donc tout le monde dit que c'est par rapport aux gens qui viennent des cités, des banlieues, etc. (2 : 39-42).

La plupart de ses camarades de classe en série professionnelle ne tiennent pas des propos aussi tranchés : ils prétendent ignorer la hiérarchie locale en termes de prestige ou se déclarent fiers d'appartenir au lycée Jehan de Beauce, mais pour un motif sans pertinence

² Pour simplifier la lecture, les citations tirées de mes entretiens avec des lycéens seront signalées par deux nombres séparés par deux points. Le premier nombre correspond au numéro d'ordre de l'entretien, le second au tour de parole. On trouvera la transcription des entretiens sur le CD joint. J'ai cherché, dans ces transcriptions, à concilier fidélité et intelligibilité. Les propos des élèves sont donc rapportés en suivant les constructions syntaxiques et les ruptures propres à l'oral, mais ont en général été nettoyés de leurs nombreuses répétitions et des ponctuations discursifs, comme *enfin*, *eah* ou *ben*. Puisque mon propos n'était pas une analyse du discours des informateurs, on ne trouvera, dans les pages qui vont suivre, aucun jugement sur la recevabilité ou sur le degré d'élégance ou de précision des propos des lycéens en question.

³ Alexandra F. fait référence à sa sœur, Fiona, qui avait été l'une des informatrices enregistrées dans le cadre de ma recherche de master (Breton, 2006).

réelle (« *c'est le plus grand lycée de Chartres, bien sûr que c'est mieux mais, bon, c'est un lycée comme un autre* » (Florian, 2 : 32 ; voir aussi Romain, 2 : 66)).

Le témoignage d'une autre élève, Diane, semble intéressant à ce propos. Ancienne élève de 2^{nde} non-européenne au lycée Marceau, très motivée par l'anglais, elle a fait le choix d'une orientation en série STG, et a logiquement opté pour une section européenne au lycée Fulbert. En classe de 2^{nde} au lycée Marceau, elle disait :

C'est pas parce que Marceau, c'est un bon lycée que j'y suis forcément à l'aise, parce que mon collège était accroché à ce lycée, donc j'avais pas le choix de toute façon, donc j'ai pas cherché à comprendre où j'allais. Et vu que là, ça se passe pas très bien, c'est pour ça que je m'en vais de Marceau (2 : 56).

En classe de 1^{ère} STG, au lycée Fulbert, elle proposait la comparaison suivante :

C'est vrai que l'attitude des profs est quand même mieux ici qu'à Marceau. [...] En fait, vu que Marceau, c'est un peu l'élite, les profs, ils font le tri des élèves, quoi (4 : 100-102).

Si l'on compare, pour les lycées Fulbert et Jehan de Beauce, le recrutement par filière d'études, on se rend compte d'une distorsion sociale plus nettement marquée encore :

Tableau III

Répartition des élèves du lycée Jehan de Beauce par filière et par catégorie socioprofessionnelle (pourcentages)

	Favorisée A	Favorisée B	Moyenne	Défavorisée
Voie générale	29	17	30	24
Voie technologique	12	22	29	37
Voie professionnelle	8	31	8	53

Tableau IV

Répartition des élèves du lycée Fulbert par filière et par catégorie socioprofessionnelle (pourcentages)

	Favorisée A	Favorisée B	Moyenne	Défavorisée
Voie générale	28	24	21	27
Voie technologique	16	10	37	37

On perçoit bien, à la lecture de ces tableaux, que l'orientation vers une filière générale, technologique ou professionnelle, est, au niveau local, en parfaite adéquation avec ce que montre le tableau V et ce que les sociologues de l'éducation affirment d'une manière globale : l'école reproduit les inégalités sociales, en orientant les enfants d'ouvriers vers les filières les moins prestigieuses. A cette différenciation sociale par filière d'études, se superpose une autre réalité, celle de l'homogénéité (relative) des catégories sociales au sein des établissements fréquentés.

Tableau V

Répartition des élèves de 1^{ère} et terminale par filière et par catégorie socioprofessionnelle, France entière
(pourcentages ; source : Repères et références statistiques 2008)

	Favorisée A	Favorisée B	Moyenne	Défavorisée
Voie générale	35	18	25	22
Voie technologique	16	17	30	37
Voie professionnelle	7	0	31	62

Si, pour les séries générales, on compare la moyenne chartraine, calculée sur les trois établissements (tableau II) et la moyenne nationale (tableau V), on remarque une assez forte adéquation entre les pourcentages (39 et 35% de catégories très favorisées ; 19 et 22% de catégories défavorisées). Cela signifie donc que, puisque la répartition locale par catégories socioprofessionnelles est comparable aux données nationales, la géographie scolaire locale favorise grandement le lycée Marceau et le fait, de toute évidence, au détriment des autres établissements. D'autres éléments entrent aussi sans doute en ligne de compte, mais leur analyse nous entraînerait trop loin.

Voyons maintenant si l'appartenance à une section européenne s'inscrit dans la même logique.

1.2.3. L'offre en sections européennes

J'ai indiqué plus haut que l'offre chartraine dans ce domaine était importante, puisque les trois lycées de cette étude proposent des sections européennes, en séries générales aux lycées Marceau et Jehan de Beauce, en 2^{nde} IGC (Informatique de Gestion et Communication) et en série technologique STG au lycée Fulbert, et en série professionnelle logistique au lycée Jehan de Beauce. Dans ce domaine encore, le lycée Marceau a le privilège de l'antériorité, puisque sa

section européenne anglais date de 1994, lorsque les sections européennes ont été implantées dans l'académie d'Orléans-Tours, alors que la section en série professionnelle de Jehan de Beauce et celle en série technologique de Fulbert sont plus récentes (2002 et 2004), et donc sans doute moins connues et reconnues.

D'une manière générale, chaque établissement organise son propre recrutement à partir des demandes qui lui sont faites, et l'affectation en section européenne ne donne pas le droit, en principe, de déroger à la carte scolaire. Le recrutement est un peu différent pour les élèves de baccalauréat professionnel logistique du lycée Jehan de Beauce, du fait qu'ils ne viennent pas de collège mais de BEP. La section européenne n'est donc proposée qu'à partir de la classe de 1^{ère}. Elle est demandée à la fois par des élèves de l'établissement et par d'autres venant de l'extérieur, et est le seul choix proposé au niveau local aux élèves logisticiens. Ceux qui ne souhaitent pas suivre un enseignement de la logistique en anglais n'ont d'autre ressource que celle de quitter Chartres pour un autre lycée qui voudrait bien (et pourrait) les accueillir.

Pour une raison qui sera précisée plus loin, l'étude que l'on va lire porte uniquement sur les sections européennes générale du lycée Marceau et professionnelle du lycée Jehan de Beauce.

Les élèves de section européenne du lycée Marceau sont répartis dans plusieurs classes différentes, pour éviter que leur concentration ne crée des classes à profil élitistes. Il est donc impossible d'avoir accès à des statistiques les concernant. Une indication peut cependant être donnée par la liste des professions de leurs parents, telles qu'elles m'ont été indiquées par les élèves eux-mêmes. On la trouvera dans le tableau VI.

Malgré les imprécisions mentionnées plus haut et les risques d'erreur inhérents à toute classification qui ne tient pas compte de la réalité des emplois et des revenus (risque qui était aussi à l'œuvre dans les statistiques officielles), on peut considérer que la quasi-totalité des élèves ont des parents appartenant à un milieu favorisé. On peut comparer ces données à celles correspondant à la classe de 1^{ère} logistique du lycée Jehan de Beauce (tableau VII).

Vu le petit nombre d'élèves concernés, je ne peux que faire preuve de la plus grande prudence dans mes déductions, mais la différence entre les deux publics apparaît très grande. Il semble bien que l'appartenance à la section européenne maintient, voire renforce, la discrimination sociale entre les deux établissements et les deux filières. Je reviendrai sur ces éléments.

Tableau VI

Professions des parents des 9 élèves de section européenne du lycée Marceau (2006-2007)
(ordre alphabétique)

Agent de maîtrise
Chef de projet EDF
Conducteur de trains
Employée commerciale
Infirmière
Ingénieur
Ingénieur en chimie
Instituteur
Mère au foyer
Mère au foyer
Orthodontiste
Père au foyer
Pharmacienne
Professeur d'anglais
Psychiatre
Restaurateur
Restauratrice
Secrétaire de greffe au tribunal de commerce

Tableau VII

Professions des parents des 7 élèves de section européenne en série professionnelle du lycée Jehan de Beauce (2006-2007)
(ordre alphabétique)

Agent d'entretien
Aide-soignant
Aide-soignante
Décédée
Employé de dépôt dans un groupe de magasins
Infirmière
Magasinier
Ouvrier
Régleur
Retraité
Secrétaire à la DDE
dans l'administration
en entreprise
en entreprise

1.2.4. Le fonctionnement des sections européennes chartraines à l'époque de l'enquête (2006-2009)

Je rappelle que l'implantation, le recrutement et l'organisation pédagogique des sections européennes relèvent de la compétence de chaque établissement. Cela entraîne par nécessité une grande variété de situations, comme ce fut le cas pour les trois établissements chartraines étudiés.

1.2.4.1. Le lycée Marceau

Le lycée Marceau dispose d'un poste à profil pour l'histoire-géographie en anglais, c'est-à-dire que l'une des chaires de cette discipline échappe au mouvement général et revient à un professeur accrédité pour ce type d'enseignement. A la rentrée 2006, Madame P., l'enseignante titulaire du poste, était en congé de maternité et remplacée par deux jeunes collègues, dont une étudiante vacataire, qui assurait une heure hebdomadaire en langue anglaise. En classe de 2^{nde}, Madame P. assure la totalité de l'horaire en anglais, et c'est donc ce dispositif qu'elle mit en place à son retour de congé.

Du fait de la mutation de Madame P. à la fin de l'année, le poste s'est retrouvé vacant à la rentrée 2007. Il semble qu'aucun remplaçant ou étudiant vacataire n'ait pu être trouvé, et la direction du lycée a proposé les heures d'enseignement de l'histoire-géographie en anglais à l'ancien assistant nigérian, Monsieur J., qui n'est ni historien ni géographe de formation. Ce dispositif a été reconduit en 2008-2009.

Les heures de sciences physiques en anglais ne correspondant pas à l'époque à un poste à profil, elles étaient assurées par deux collègues enseignants de cette discipline, Madame S., titulaire d'un poste dans un lycée voisin, et Monsieur Z., affecté dans l'établissement sur un poste de chaire supérieure. Tous les deux assuraient l'enseignement en anglais en heures supplémentaires.

1.2.4.2. Le lycée Jehan de Beauce

Je rappelle que le cursus en logistique du lycée correspondait, à l'époque de l'enquête, à un BEP en deux ans suivi d'un baccalauréat, en section européenne, lui aussi en deux ans. Les élèves de cette enquête étaient en terminale de BEP en 2006-2007, et certains d'entre eux ont désiré et pu entrer en section européenne à la rentrée 2007. La même professeur d'anglais,

Madame A., les a suivis pendant les quatre ans du cursus et leur a, de plus, enseigné la logistique en anglais pendant les deux années de section européenne.

Cet enseignement, à raison d'une heure hebdomadaire, est en fait un co-enseignement, puisqu'un professeur de logistique de l'établissement, qui prend également les élèves pour une heure hebdomadaire de renforcement sur les législations étrangères européennes, assiste aux cours de logistique en anglais et éventuellement prend en charge une partie du groupe pour des activités qui, à ce moment-là, ont lieu en français.

A titre d'exemple, je peux évoquer les deux heures de cours auxquelles j'ai assisté. Lors de l'une de ces heures, la professeur d'anglais, Madame A., a mené des activités en anglais avec les élèves, pendant que son collègue de logistique, Monsieur L., vaquait à des occupations de rangement dans l'atelier où avait lieu le cours, apparemment sans trop prêter attention à ce qui se passait à côté de lui. Pendant l'autre heure, Madame A. a travaillé sur des simulations de prises de commande avec différents binômes d'élèves, qu'elle soustrayait à tour de rôle du groupe de Monsieur L., qui, pendant ce temps, menait en français avec les autres élèves une analyse de petites annonces.

Il semble que Monsieur L. est très intéressé par l'anglais, le comprend bien et le maîtrise de manière adéquate, mais qu'il manque d'assurance pour l'employer comme la langue de son cours. Cette insécurité explique peut-être le système mis en place au lycée Jehan de Beauce.

1.2.4.3. Le lycée Fulbert

Une professeur d'économie-gestion de l'établissement assurait une partie de son service en anglais, même si son poste n'était pas profilé. Il s'agit d'une excellente angliciste, très à l'aise dans la langue et soucieuse de rendre ses cours aussi riches qu'elle le pouvait au niveau linguistique. Elle et sa collègue d'anglais avaient donc opté pour l'enseignement de la totalité de l'horaire d'IGC en anglais en classe de 2^{nde}, et pour deux heures de droit en langue anglaise, en plus de l'horaire normal de droit de la série, en classe de 1^{ère}.

1.2.4.4. Conclusion

On se rend bien compte de la grande diversité à l'œuvre ici aussi bien au niveau du temps d'exposition des élèves à la langue dans le contexte d'un enseignement autre que linguistique (cours entièrement en anglais/heures en plus du cours en français), qu'à celui de la compétence disciplinaire de l'enseignant, voire de son expérience professionnelle et sa formation pédagogique. Monsieur J., locuteur natif sans formation dans les disciplines qu'il enseigne, se situe à l'exact opposé de Monsieur L., professeur francophone diplômé de sa discipline qui ne pratique pas l'anglais en cours.

1.3. Les participants à l'enquête

1.3.1. Les sujets et la collecte des données les concernant

L'échantillon retenu correspond à un total de 18 lycéens de section européenne, 9 en série générale au lycée Marceau, 7 en série professionnelle au lycée Jehan de Beauce, 2 en série technologique au lycée Fulbert⁴. On vient de voir que ces sous-groupes se distinguent nettement quant à leurs orientations et aux catégories socioprofessionnelles des familles dont ils sont issus.

L'enquête a été menée sur 3 années, correspondant aux années scolaires 2006-2009, et a pris deux formes :

- des entretiens que j'ai menés à intervalles réguliers avec les lycéens, à raison de 2 ou 3 rencontres par année scolaire en général. Ces entretiens duraient une heure, avaient lieu en tête-à-tête, et étaient enregistrés, pour en rendre possible la transcription. J'ai mené ces entretiens moi-même, dans des salles de cours mises à ma disposition ou dans de petites salles (salles de « colles » ou salles de réunion) en général inconnues des élèves. Je n'ai à aucun moment perçu que le cadre des entretiens générât un sentiment de malaise chez mes informateurs. Au lycée Marceau et au lycée Fulbert, les entretiens étaient précédés d'un échange de courriers électroniques ou de conversations téléphoniques qui permettaient de fixer l'heure et le lieu du rendez-vous. Dans un ou deux cas, ces échanges informels ont pris, de la volonté de l'élève, un ton plus personnel, ce qui, à mon avis, a permis de maintenir une certaine confiance entre nous sans pour autant que nos rapports deviennent autre chose qu'une relation d'enquête sur le terrain. Aucun des lycéens n'a cherché à me contacter de sa propre initiative : il a été parfaitement clair que seul le contexte d'enquête justifiait que les

⁴ Auxquels il faut ajouter, de manière moins centrale, 5 autres lycéens chartrains non-européens.

élèves et moi soyons en relation. C'est d'ailleurs pour maintenir une distance entre eux et moi que j'ai utilisé uniquement le vouvoiement lors de nos entretiens.

- la collecte de productions écrites par les élèves dans le cadre de leurs évaluations en contexte scolaire. Je reviendrai plus loin sur la nature de ces textes, mais il me semble important de signaler ici que ces productions écrites n'étaient pas *a priori* destinées à l'enquêteur que j'étais, et d'autre part que les élèves avaient tout loisir de ne me remettre que celles qu'ils jugeaient opportun de me laisser lire et analyser. D'ailleurs, dans un ou deux cas, les lycéens ont déclaré qu'ils ne me remettraient pas leurs devoirs, au motif qu'ils ne m'intéresseraient pas. J'ai évidemment accepté ce choix et n'ai pas demandé ce qui pouvait le motiver. Au cours de la rédaction de mon étude, j'ai eu le sentiment que tenter d'analyser des centaines de productions écrites provenant de nombreux scripteurs différents ne ferait que rendre l'interprétation des données qu'elles contiennent exagérément complexe, sans forcément ajouter beaucoup à l'analyse. Il m'a semblé plus judicieux, pour cette partie du travail (chapitre 3), de faire le choix d'une étude qualitative centrée sur un petit groupe de 6 élèves représentatifs.

1.3.2. Le recrutement des sujets et leur adhésion à la démarche

Une enquête portant sur trois années de scolarité en second cycle ne peut sans doute pas se mettre en place sans qu'un certain nombre des participants renoncent au bout de quelques mois. Cela est évidemment arrivé plus d'une fois. Cette « évaporation » est en elle-même un signe, sur lequel je me propose de revenir plus loin.

Le recrutement des élèves qui allaient participer à l'enquête s'est fait selon des critères différents en fonction des souhaits des chefs d'établissement. Au lycée Marceau, ce sont les professeurs d'anglais de 2^{nde}, informés par courrier du sens de ma démarche, qui se sont chargés de la proposer à leurs élèves. Dans les deux autres lycées, j'ai pu rencontrer les adolescents et expliquer les raisons de mon travail et le sens de ma demande.

D'entrée de jeu, le groupe des lycéens de série technologique du lycée Fulbert a manifesté moins d'enthousiasme. Malgré la présence de trois de leurs professeurs à mes côtés (ou peut-être à cause d'elle), l'écoute a été fluctuante et réduite, un quart environ des élèves (dont aucun non-européen) a accepté que nous nous rencontrions, deux ou trois n'ont pas répondu à ma première demande de rendez-vous, un nombre équivalent a abandonné en cours

d'année, souvent après un premier entretien. Une seule informatrice a été fidèle tout au long de la première année, jusqu'à son déménagement au cours de l'été.

A Marceau et à Jehan de Beauce, un nombre important d'élèves de section européenne (environ 60 à 70% de l'échantillon de départ) m'a rencontré avec régularité, jusqu'à sept fois en trois ans au lycée Marceau, moins au lycée Jehan de Beauce du fait des stages qui font partie de la scolarité des lycéens professionnels. Je voudrais maintenant essayer d'analyser les raisons de cette dichotomie entre mes informateurs fidèles, des sections européennes des lycées Marceau et Jehan de Beauce, et le groupe des lycéens technologiques du lycée Fulbert, qui n'ont pas ressenti une motivation suffisante pour une participation sur le long terme.

1.3.2.1. Pourquoi contribuer à une recherche sur les sections européennes ?

Il semble évident que, dans une grande majorité des cas, les élèves qui postulent en fin de 3^{ème} pour une section européenne à la fois sont motivés par l'anglais et réussissent bien dans la matière. L'enquête de Coyle (1994) auprès d'un groupe de lycéens britanniques étudiant les sciences en français montre que l'enseignement d'une discipline en L2 ne peut réussir que lorsque les élèves manifestent *a priori* un intérêt pour la langue et son étude. Les élèves du lycée Marceau perçoivent souvent leur « élection » comme une chance à saisir, une occasion non seulement de progresser en anglais, mais aussi d'être dans une meilleure classe et d'avoir de meilleurs professeurs. Il ne paraît pas exagéré de dire qu'ils vivent dans une euphorie auto- et hétéro-générée et entretenue à propos de leur sélection et de l'excellence de leur parcours futur. On peut en citer quelques témoignages :

Toujours cette envie d'être dans une classe assez forte et aussi la mention européenne à viser pour le bac, et des ouvertures possibles grâce à celle-ci (Julie, 1 : 52) ;

Tout le monde sait qu'en classe européenne, en général, on est avec les meilleurs élèves et les meilleurs professeurs (Victoria, 1 : 34) ;

On est assez encadrés, et puis, [la professeur d'anglais] cherche vraiment à comparer les élèves entre eux.

Et ça vous paraît bien ?

Oui, c'est bien, parce que ça permet de savoir ceux qui « méritent plus d'être en européenne que d'autres », et, bon, elle doit le faire aussi pour, sur la 1^{ère}, continuer et admettre les élèves en 1^{ère} européenne (Sébastien, 2 : 152-154).

Même s'il a indiqué que le verbe *méritent* était entre guillemets, Sébastien est convaincu que l'appartenance à la section européenne est une occasion de promotion personnelle et sociale. Ce jeune garçon revient à plusieurs reprises dans nos entretiens sur son origine portugaise modeste, sur les rêves de promotion par l'école qui furent ceux de ses parents et qu'ils ne

purent réaliser, et il témoigne avec un émerveillement naïf de son bonheur d'être le premier dans sa famille à obtenir un baccalauréat général (7 : 65-68).

Cet émerveillement se retrouve chez plusieurs de ces lycéens, conscients de la chance de promotion sociale et scolaire que représente l'entrée en section européenne. On pourrait dire que, dans leur désir d'aider un chercheur à comprendre le fonctionnement institutionnel d'un dispositif qui les sert, il y a chez ces élèves sans doute une volonté d'exprimer leur gratitude. Cette volonté a pris la forme d'un investissement fidèle dans le cadre d'une étude qui avait de toute évidence l'aval de la communauté scolaire la plus immédiate.

Dans le même domaine, plusieurs des élèves indiquent avoir pris goût à nos entretiens parce qu'ils les prolongeaient par une réflexion personnelle (Romain, 5 : 94 ; Yaniss, 7 : 104 ; Florian, 5 : 150). Sébastien emploie même le verbe *se confesser* (7 : 84), qu'il utilise aussi (7 : 36) à propos de l'écriture de textes personnels, dans un sens très proche du sens religieux du terme (« *ça fait du bien... ça fait progresser, je pense, dans le bon sens* » (7 : 88)). On peut donc dire que, pour certains de ces adolescents, l'entretien avec quelqu'un « *qui est pas dans notre cercle de vie* » (Sébastien, 7 : 88), « *quelqu'un de l'extérieur qui soit ni mes parents, ni mes amis, et qui connaisse l'européenne sans vraiment y être* » (Agathe, 7 : 104), a facilité l'introspection et a procuré un certain sentiment de plaisir.

Certains mentionnent aussi qu'ils ont évoqué nos entretiens avec leurs parents, pour pouvoir prolonger avec eux l'effet de prise en compte des processus cognitifs ou métacognitifs à l'œuvre (Romain, 5 : 94). Antoine indique aussi que ce sont ses parents, soucieux de développer sa socialisation avec des adultes, qui l'ont encouragé à participer à ma recherche :

Je crois que c'est mes parents qui m'ont dit que ce serait bien, quand même, parce que ça me fait rencontrer des gens et ça me permet de dialoguer, d'échanger (7 : 160).

Des facteurs métacognitifs et motivationnels sont sans doute aussi en jeu. Anaëlle, qui est très perfectionniste et se surcharge de travail malgré ses excellents résultats en terminale S, se souvient d'un épisode de nos entretiens :

Il y a surtout une chose qui m'a marquée, sur ma mémoire, parce que vous m'avez présenté l'année dernière un devoir que j'avais fait en 2^{nde} et vous m'avez demandé de recorriger, et c'est là que je me suis souvenue que, finalement, je me rappelais très bien de la correction et que, mine de rien, même si je l'avais pas forcément apprise, je me rappelais, donc que je pouvais progresser grâce à des corrections et qu'il fallait pas les négliger (6 : 103).

Clément, qui réussit moins bien et a du mal à se motiver pour ses études, montre que nos entretiens réguliers lui servaient aussi à faire des pauses réflexives et à réorienter ses efforts :

Des fois, je repense à ce que je vous disais, et des fois, ça me remotive (5 : 134).

On a l'impression que, dans le processus de maturation que vivent ces adolescents, la communication avec un adulte « *qui soit ni mes parents, ni mes amis, et qui connaisse l'euro péenne sans vraiment y être* », pour reprendre l'expression d'Agathe, c'est-à-dire bienveillant et intéressé, mais de manière peu chargée d'affect, peut représenter un moment de plaisir et de découverte. Cela est sans doute d'autant plus vrai pour les lycéens professionnels, dont l'intérêt et la recherche de connivence m'ont surpris tout au long de ces trois années, alors même que certains sont coutumiers de l'absentéisme ou difficilement investis dans leurs études. Dubet avait remarqué cette même motivation paradoxale dans *Les lycéens* :

Pourquoi ont-ils fait [l'] effort [de participer à cette recherche] ? Souvent, c'est par curiosité – pour voir ce que c'est qu'une étude sociologique –, et par désir de parler, « c'est normal qu'on s'investisse dans cette recherche, c'est le seul truc qu'on m'a offert dans ma scolarité ». Tout simplement, ces lycéens veulent réfléchir sur eux-mêmes et sur l'école, notamment sur leurs relations avec les enseignants (1991 : 30).

Beaud signale aussi le caractère de « *profit symbolique* », de « *reconnaissance sociale et de valorisation personnelle* » (2003 : 31) que certains sujets recherchent dans leur participation à une enquête :

Les « informateurs » sont le plus souvent des personnes qui se situent à la frontière du groupe, qui vivent des situations d'entre-deux ou qui ont déjà connu par leur histoire un décentrement par rapport à leur groupe d'origine qui les prédispose à un regard sociologique sur les autres et sur eux-mêmes (31).

Echanger avec un chercheur inverse le rapport scolaire au langage : en entretien, on répond à des questions sur soi à destination d'un interlocuteur qui ne connaît pas les réponses, alors que le cours est souvent un questionnement rhétorique par celui qui, connaissant la réponse, cherche à faire deviner sa pensée à ses interlocuteurs. L'entretien permet une appropriation de la parole et une explicitation de l'expérience (Charlot, 1999) par les enquêtés, situation suffisamment peu fréquente pour qu'elle paraisse motivante.

1.3.2.2. Pourquoi refuser de participer à une recherche sur les sections européennes ?

D'abord, peut-être parce qu'on n'y est pas. J'avais contacté au lycée Marceau une quarantaine et au lycée Fulbert une quinzaine d'élèves de 2^{nde} non-européenne, et très peu de ces lycéens

ont souhaité s'engager dans l'enquête. L'immense majorité de ceux qui l'ont fait a très vite abandonné. Dans le cas de certains d'entre eux, il m'a semblé qu'ils avaient accepté dans l'unique but d'exprimer leur frustration d'avoir postulé à une entrée en section européenne et de ne pas avoir été choisis :

J'ai demandé, et j'ai été refusée. Alors, ça m'a vraiment démoralisée. Et ma mère, elle a été vraiment très furieuse contre Marceau, parce qu'ils disent que c'est tout le temps sur la motivation – Marceau, ils se vantent pour ça – alors que c'est que les notes qu'ils regardent (Diane, 1 : 58).

Il serait sans doute intéressant de mener une analyse sur l'impact de l'existence de classes à profil particulier sur les autres élèves d'un établissement scolaire. Est-ce que la dichotomie entre « européens » et « non-européens » crée dans les lycées une frustration résignée, ou moins résignée, chez ceux qui ne sont pas « élus » ? La question semble en tous cas sensible :

Je vais parler de ce qui est revenu souvent, très souvent même, en conseil de classe : c'est l'esprit d'émulation dans notre classe, surtout entre élèves d'européenne où, comme on a plus de notes et qu'on est plus en groupe, chaque élève veut se surpasser pour battre l'autre. D'un certain côté, c'est bien, d'un autre, pas très bien. Au début de l'année, il y en a qui se sont plaints, mais là, je trouve qu'au contraire, ça nous a poussés à progresser.

Ils s'étaient plaints de quoi ?

Ils s'étaient plaints qu'il y avait trop de compétition dans la classe. Ils s'étaient plaints parfois aussi de la façon dont les professeurs rendaient les copies. Par exemple, ils mettaient la moins bonne note au début, la meilleure à la fin : c'est-à-dire que c'est des petites choses qui les titillaient. Puis ils se plaignaient également qu'il y ait toujours un élève qui va voir l'autre. C'est quand même pour connaître sa note, et tout (Yaniss, 3 : 18-20).

Une autre explication du refus de participer à une recherche tient sans doute au fait que, lorsqu'ils arrivent en 2^{nde}, les lycéens ne mesurent peut-être pas encore tout à fait l'étendue de l'autonomie qu'ils vont devoir gérer : possibilité de sortir de l'établissement aux heures de liberté, d'organiser son travail à sa guise (ou de ne pas l'organiser), de fréquenter les cafés avoisinants ou le foyer des élèves plutôt que le centre de documentation. Le revers de cette autonomie, c'est la nécessité d'apprendre à organiser son travail personnel pour ne pas être sans cesse sous la pression d'un devoir à rendre ou à réviser. Il est bien évident que nos rendez-vous, prévus des semaines à l'avance parfois, interféraient à l'occasion avec des moments de forte pression, que les élèves de section européenne, pour la plupart d'entre eux plus organisés et plus en situation de réussite, parvenaient à gérer avec plus de sérénité. Au lycée Jehan de Beauce, le problème ne s'est pas posé, puisque les élèves ont des emplois du temps d'une telle compacité que la seule solution pour que je puisse les rencontrer était que nos entretiens aient lieu pendant leurs heures de cours.

Dans le cas des lycéens de 2^{nde} du lycée Fulbert, où se côtoyaient dans la même classe élèves de section européenne et élèves « ordinaires », ces deux facteurs ont été peut-être majorés

par un troisième, qui tenait à l'atmosphère de la classe. Très agités, peu unis, peu matures, les élèves vivaient sans doute cette année de 2^{nde} comme une période de récréation, peu propice à la réflexion sur soi et sur ses pratiques. Hildegarde, qui redoublait sa 2^{nde} et pouvait donc établir une comparaison avec sa classe de l'année précédente (« *On était plus calmes, on était très différents* » (1 : 112)), résume cette situation par l'expression « *on dirait qu'on est comme au collège encore* » (1 : 112), montrant bien la difficulté pour ses camarades d'accomplir la transition d'un cycle à l'autre, d'une attitude infantile à la maturité espérée de la part de lycéens, d'une position de fusion au sein d'un ensemble se livrant au chahut à une réflexion individuelle face à un adulte extérieur et qui peut être critique. Le fait qu'en revanche, Hildegarde ait souhaité s'investir dans ma recherche, confirme sans doute les propos de Beaud, cités plus haut, sur le statut « *à la frontière du groupe* » des sujets qui font le choix de la participation à une étude sur leurs représentations et leurs pratiques.

1.3.3. Quelques remarques

D'après ce qu'on vient de voir à propos des élèves du lycée Fulbert, il semble difficile d'envisager une comparaison pertinente entre les trois sections européennes, dans trois filières distinctes, de Chartres, d'autant plus que ma seule informatrice régulière du lycée Fulbert, Hildegarde, a quitté Chartres à la fin de son année de 2^{nde}. On considérera donc que l'étude sur les sections européennes se limitera au lycée général Marceau et à la section professionnelle du lycée Jehan de Beauce. Je ferai cependant état, de manière ponctuelle, des témoignages de deux des élèves du lycée Fulbert, Hildegarde d'une part, et Diane, que j'ai suivie depuis sa 2^{nde} en classe non européenne au lycée Marceau jusqu'à son arrivée en 1^{ère} en section européenne au lycée Fulbert.

Je mentionnerai aussi quelques autres entretiens avec des élèves non-européens de 2^{nde} au lycée Marceau (Inès) ou au lycée Jehan de Beauce (Benjamin, Levent, Rémy et Vincent). Les contributions de ces élèves m'ont paru intéressantes, parce qu'elles témoignent, d'une manière ou d'une autre, de leurs parcours difficiles au sein de l'institution scolaire.

L'enquête que j'ai menée est qualitative plutôt que quantitative. Elle porte sur un nombre limité de lycéens de section européenne, 16 au total (9 en série générale, 7 en série professionnelle). Elle ne prétend pas représenter d'une manière exhaustive ce qui se passe dans ces sections. Il y en a en effet de plus sélectives et de plus élitistes, et d'autres qui luttent chaque année pour rester ouvertes et attirer des élèves à peu près motivés.

De plus, une enquête ne reflète jamais que ses enquêtés. Les lycéens qui n'ont pas souhaité me rencontrer, ceux qui ont franchi le pas une ou plusieurs fois et ont fait le choix de ne pas poursuivre sur trois ans, ceux qui ont changé d'orientation ou de domicile, tous ces jeunes auraient été des informateurs tout aussi valables, mais ils resteront malheureusement muets. Si leurs analyses avaient pu être prises en compte, elles auraient sans doute permis d'arriver à d'autres conclusions.

Enfin, se pose la question de la véracité des dires des informateurs. J'ai souhaité, tout au long de mon enquête, que les lycéens se sentent en confiance, notamment qu'ils puissent être convaincus que leurs propos ne seraient pas répétés ou reproduits sans leur autorisation. Nos entretiens ont donc toujours été individuels et ont eu lieu à huis-clos. J'ai rencontré les élèves régulièrement, pour deux ou trois entretiens d'une heure la première année, deux fois les deux années suivantes, en essayant de concilier conversation libre et focalisation sur les mêmes sujets d'un informateur à l'autre, de façon à pouvoir opérer des recoupements. La liberté générale de ton et mon refus de verbaliser mes jugements sur les propos des élèves ont permis, me semble-t-il, une libération relative de leur parole.

Je suis cependant bien conscient qu'en matière de sciences humaines, il est nécessaire de tenir compte de la possibilité d'un décalage entre le ressenti et l'exprimé, entre le ressenti d'aujourd'hui et celui d'hier ou de demain. J'ai essayé de ramener les élèves à leurs contradictions, lorsque je les ai perçues ou retenues, mais ils ont rarement pu s'expliquer à ce propos. Il y a donc bien encore des résistances, des représentations, des projections symboliques, qui occultent sans doute parfois certains aspects de la réalité. Il conviendra d'en tenir compte, malgré la difficulté de la chose.

1.4. Le groupe de contrôle

Pour pouvoir établir valablement des comparaisons quant à l'impact du statut de la langue sur la compétence linguistique des apprenants en section européenne, le recours à un groupe de contrôle s'imposait. Puisque les élèves non-européens des lycées de Chartres n'avaient pas pu jouer ce rôle dans ma recherche, je me suis tourné vers 12 élèves du lycée Racine à Paris, interviewés pendant l'année scolaire 2008-2009, et qui ont pu me fournir leurs travaux écrits sur 2 ou 3 années.

1.4.1. La situation du lycée Racine dans le paysage scolaire parisien

Le lycée Racine est un ancien lycée de jeunes filles, ouvert à Paris dans la foulée de la loi Camille Sée de 1880. C'est un établissement relativement réputé, sans être pour autant élitiste, ni l'un des « grands » lycées parisiens. Ses résultats aux baccalauréats général et technologique sont en général excellents, mais Racine, comme la quasi-totalité des élèves interviewés le rappellera, a un statut à part, puisqu'il est dans le secteur de ce qu'on nomme communément *les trois C*, les trois lycées scientifiques prestigieux du Nord parisien que sont Carnot, Chaptal et Condorcet, qui attirent les très bons élèves, alors que le lycée Racine, à l'atmosphère plus détendue et au profil moins scientifique, semble mieux convenir à des élèves moins brillants, plus fragiles ou moins fixés sur leurs choix d'orientation.

Le secteur en question est caractérisé par une certaine mixité sociale, puisqu'il comprend des quartiers parmi les plus chers de Paris, le 8^{ème} arrondissement et certaines zones du 17^{ème}, mais aussi des quartiers beaucoup plus pauvres, comme le reste du 17^{ème} et le 18^{ème} arrondissement. La mixité sociale est encore accrue par une des particularités du lycée, l'enseignement de langues dites rares (chinois, japonais, portugais, turc), qui attire vers lui de nombreux élèves issus de l'immigration, dont certains appartiennent à des milieux populaires, voire défavorisés.

On verra dans le tableau VIII que le profil sociologique du lycée est assez proche de celui du lycée Marceau (tableau I) :

Tableau VIII
Répartition des élèves du lycée Racine en fonction des catégories socioprofessionnelles (pourcentages)

	Favorisée A	Favorisée B	Moyenne	Défavorisée
Lycée Racine	58	13	18	11
Académie Paris	47	13	24	16

On peut voir également que le lycée Racine occupe une position plutôt favorisée dans l'académie de Paris, ce qui reproduit là encore la situation du lycée Marceau par rapport aux autres établissements chartrains (tableaux I et II).

1.4.2. Les élèves du groupe de contrôle

Le lycée a la particularité d'avoir deux sites. L'un des deux accueille les élèves de série scientifique et, sur dossier et à l'époque au niveau international, des musiciens et danseurs de haut niveau. Dans le but de tenter de compenser le biais introduit par la spécificité parisienne en matière de carte scolaire, qui accordait aux familles des possibilités de choix et de dérogations multiples plus nombreuses que dans les autres académies⁵, j'ai décidé de concentrer mon enquête sur le second site du lycée, qui scolarise les classes de 1^{ère} et de terminale des séries considérées comme les moins prestigieuses, ES (voie générale) et STG (voie technologique).

Le groupe témoin se compose de 12 élèves de 2^{nde} (2 redoublants), de 1^{ère} (3 élèves de ES et 1 de STG) et de terminale (5 de ES et 1 de STG).

Je pensais que ce choix me permettrait d'isoler un groupe d'élèves représentant un échantillon fiable et diversifié du public du lycée. On trouvera dans le tableau IX la liste des professions de leurs parents, telles qu'ils les ont déclarées.

Deux remarques additionnelles me semblent nécessaires. D'abord, je suis aujourd'hui professeur au lycée Racine, ce qui a pu introduire, dans certains cas, un biais dans la relation d'enquête que j'ai eue avec les informateurs. Sans vraiment me connaître, ces élèves me croisent régulièrement dans les couloirs du lycée et entendent sans doute parler de moi de temps à autre par leurs camarades. Leurs propos semblent marqués par une grande franchise, mais rien ne prouve que des phénomènes d'autocensure ou un désir de me dire ce qu'ils pensaient que je voulais entendre n'ont pas introduit des distorsions ou des atténuations. D'autre part, on peut supposer que les élèves qui conservent leurs copies d'une année sur l'autre sont des élèves sérieux, soucieux de progresser et plus aptes que leurs pairs à manifester une tendance à la mise en œuvre de processus métacognitifs dans leur apprentissage. Si c'est le cas, ces élèves ne sont évidemment pas représentatifs de ce qu'on pourrait appeler des lycéens ordinaires.

⁵ Ben Ayed écrit que « [depuis 1979] l'assouplissement de la carte scolaire devient un leitmotiv pour les différents gouvernements qui se succèdent quelles que soient leurs couleurs politiques » (2009 : 14). On sait que la carte scolaire parisienne a encore été assouplie à la rentrée 2008.

Tableau IX

Professions des parents des 12 élèves du lycée Racine (2008-2009)
(ordre alphabétique)

Agent immobilier
Assistante bureautique
Assistante de direction
Assistante de direction
Avocat
Cadre en informatique
Chauffeur de taxi
Chauffeur particulier
Contrôleur budgétaire
Directeur commercial au chômage
DRH
Employé
Expert comptable
Expert comptable-commissaire aux comptes
Expert informaticien
Gardiennne
Informaticien
Institutrice
Médecin
Mère au foyer
Naturopathe ⁶
Professeur d'anglais
Responsable commerciale dans le sponsoring automobile

1.5. Conclusion

Il est de toute évidence illusoire de vouloir cerner de plus près la notion de lycéen moyen. Cependant, à ce stade de mon étude, une réalité ne peut que sauter aux yeux : le public scolaire sur lequel vont porter mes remarques s'apparente à deux univers socioculturels distincts. Je serai amené plusieurs fois à faire état des parcours personnels singuliers, voire atypiques, de certains lycéens, mais, d'une manière générale, la section européenne du lycée Marceau semble regrouper des élèves de milieux sociaux favorisés, intégrés, dotés d'un capital culturel familial, qui réussissent et ont dans l'ensemble toujours réussi dans le système scolaire. Les élèves du lycée Racine ont un profil assez comparable. Les lycéens de série professionnelle semblent représenter l'exacte antithèse de ce premier portrait-type : ce sont

⁶ La profession de la mère est définie en ces termes : « *ma mère, elle fait plusieurs petits métiers, on va dire : elle exerce un peu de naturopathie, elle est professeur de danse, et elle fait quelques massages, pour gagner un peu d'argent* » (Paul, 1 : 26).

des élèves issus principalement de milieux ouvriers, qui n'ont guère d'accès à la culture que par le biais de l'école et des sorties scolaires, qui ont eu un parcours scolaire cahoteux et ne semblent découvrir la réussite que depuis leur entrée en lycée professionnel.

Que les sections européennes puissent constituer dans certains « *établissements en position dominante* » (Dubet, 1991 : 56) des « *classes protégées* » (Van Zanten, 2001) n'a pas échappé aux instances dirigeantes de l'Education Nationale. Jocelyne Collet-Sassère, sous-directrice au ministère de l'Education Nationale, affirmait ainsi la nécessité de désagréger le système scolaire, c'est-à-dire de combattre l'uniformisation sociale des parcours :

Le ministère est très préoccupé par la situation de différenciation entre les établissements d'une part et, au sein d'un même établissement, entre les classes d'autre part, qui s'est instaurée. Il souhaite favoriser la mixité sociale et décourager la concurrence entre établissements. [...] l'enseignement bilingue devra être développé davantage qu'il ne l'est dans les lycées professionnels (1998 : 20).

Jacqueline Abaul, rectrice de l'académie de Caen, faisait le même constat :

Si une section européenne est un facteur attractif pour les familles, elle est trop souvent vue comme un moyen de créer une filière d'excellence. [...] J'affirme la nécessité d'indiquer comme volonté très claire [...] de faire tomber le reproche d'élitisme par une extension de ces sections européennes [...] et de [les] étendre aux lycées technologiques, professionnels, dans plusieurs langues (2002 : 3-5).

Il va donc s'agir désormais d'analyser si, et dans quelle mesure, le rapport entre langue objet, langue outil et langue expérience se présente et se vit de la même manière dans ces différents types de sections européennes, en fonction des publics d'élèves concernés. Dans son étude sur les adolescents des grands ensembles, Dubet remarque que « *les conduites des jeunes [...] sont très largement définies par leur appartenance de classe* » (1987 : 174), et c'est aussi la conclusion qu'il tire de son étude sur les lycéens (1991). Il me semble logique, dans ce cas, de débiter mon analyse par un examen sociologique de la question des inégalités au sein de l'école.

CHAPITRE II : LES INEGALITES SCOLAIRES ET LEURS REPRESENTATIONS

Ce chapitre a pour objet de donner une vision sociologique du cadre institutionnel dans lequel évoluent les élèves. Le caractère par nature atypique des sections européennes impose qu'on en mène l'étude en les inscrivant à la fois dans la généralité de l'école et dans leur exceptionnalité par rapport à ses normes. En effet, à partir du moment où le système scolaire intègre, crée et parfois promeut des sections, classes ou séries dérogatoires en son sein, ces dispositifs ne peuvent pas ne pas avoir d'effet sur l'ensemble du système. Je commencerai cette étude par une présentation des lycéens et de leurs parcours, avant d'analyser ce que ces parcours contiennent de révélateur d'un état du système scolaire dans son ensemble, en m'appuyant sur certaines thèses sociologiques. Je tenterai, lors de cette analyse, de croiser ces théories avec les représentations que les lycéens de l'enquête se font de l'institution scolaire. Cela signifiera que je m'appuierai sur deux types de sources : d'une part, des ouvrages sociologiques, et, d'autre part, les entretiens qualitatifs réalisés auprès des lycéens, qui, souvent, corroborent et éclairent les remarques des sociologues, et leur donnent vie.

2.1 Parcours d'élèves

Les récits de vie que font les différents types d'élèves sont extrêmement révélateurs de l'existence au sein du système scolaire d'itinéraires différenciés en fonction de critères sociaux, et de l'importance de la classification que ces critères induisent.

2.1.1. Les itinéraires sereins des élèves du lycée Marceau

Aucun des 9 élèves de l'enquête n'a redoublé de classe à l'école primaire ou au collège. Deux au contraire ont une année d'avance, Agathe, qui s'ennuyait en maternelle et, de ce fait, a pu entrer en CP un an plus tôt (1 : 2 ; 6 : 126), et Yaniss qui, au Canada où il habitait alors, avait subi avec succès des tests psychologiques pour évaluer ses capacités à entrer directement en

CP (6 : 126-128). Aucun des élèves du lycée Marceau ne signale de véritable difficulté lors de son parcours scolaire antérieur, et une forte proportion d'entre eux (6 sur 9) a effectué une partie de sa scolarité en 1^{er} cycle dans une classe profilée, section européenne pour 4 d'entre eux, CHAM (Classe à Horaire Aménagé Musique) pour 2 autres.

Dans un cas comme dans l'autre, il ne s'agissait pas de classes homogènes au sens strict, mais de regroupements de sections. Cependant, l'expérience des élèves montre que ces classes étaient, ne serait-ce qu'à cause de leur propre présence en leur sein, protégées, en ce sens que le niveau y était plus élevé que dans les autres classes des collèges concernés, du fait de l'ambiance de travail (Victoria, 2 : 5), de l'homogénéité des profils, conséquence d'un recrutement critérié (Brossard, Denat et Kervran, 1997), renforcée par la permanence dans la structure sur 2 ou 4 ans (François-Xavier, 3 : 38), et de l'implication des professeurs, qui sont, aux dires de Victoria, « *les meilleurs profs* » (1 : 38). Julie résume tous ces éléments lorsqu'elle explique ce qui a motivé son désir d'entrer en section européenne en 4^{ème} :

J'avais envie déjà d'être dans une classe avec un niveau un peu plus élevé, de travailler et d'avancer plus vite, et puis, toujours cette passion pour l'anglais que j'aimais beaucoup. J'avais des bonnes notes, alors je me suis dit « Pourquoi pas ? » (1 : 38).

De fait, lorsqu'on les interroge sur les raisons de leur demande d'entrée en section européenne, soit au collège, soit au lycée Marceau, les autres élèves font la même analyse que Julie : le facteur le plus souvent cité est la passion pour l'anglais, découverte soit grâce à des contacts familiaux ou lors de séjours linguistiques, soit lors des séances d'initiation en école élémentaire, soit en cours d'anglais au collège. Viennent ensuite le désir d'être dans des classes sérieuses, celui de continuer à avoir de bonnes notes, et celui d'« *avancer plus vite* ». Je me propose de revenir sur ces différents éléments de motivation.

Les classes de collège ne sont pas toutes homogènes et travailleuses, et on peut imaginer la difficulté que représente, pour certains enfants calmes qui ont épousé les valeurs de l'école, la nécessité de vivre au quotidien avec des élèves différents, qui manifestent, soit par leur passivité, soit par le chahut, leur manque d'intérêt ou de réussite. Les classes sélectionnées ou les options réputées difficiles ou correspondant à des poursuites culturelles sans rapport immédiat avec le marché de l'emploi (allemand, latin, grec, langues ou sports rares) permettent souvent aux élèves d'être parmi des pairs qui leur ressemblent, et c'est sans doute ce qui motive pour certains la demande d'entrée en section européenne en 2^{nde} :

La plupart des élèves, c'est des élèves qui en veulent. La participation orale, il y en a énormément, et puis, c'est des élèves intéressés. Je vois, c'est dans toutes les matières, pour corriger un exercice, il y a toujours la moitié des élèves qui lèvent la main (Yaniss, 1 : 40).

L'un des effets de l'entrée en section européenne, quels que soient le lycée et son prestige local, est de créer des classes plus homogènes, que les élèves préfèrent, et qui contribuent à leur donner l'impression qu'ils sont dans de « bonnes classes ». Perrin fait remarquer que ce qu'elle nomme « *le petit « plus » par rapport aux autres* » (2001 : 315), c'est-à-dire le fait d'être distingué et labellisé « européen » en fonction de cette distinction, est valorisant pour les élèves. Dans son étude, menée au lycée Marceau pendant l'année scolaire 1999-2000, 21 des 27 élèves, soit 78%, « *considéraient que cela donnait une bonne image d'eux aux [...] professeurs* », et 16 (59%), pensaient que « *ça contribuait à leur donner une bonne image d'eux-mêmes* » (316). Au-delà de ce constat, on peut considérer qu'il y a dans cette distinction un genre d'effet de « club », que Galbraith identifie comme une des sources de la motivation (1968 : 141). L'homogénéité dans la classe favorise la sécurisation affective de chaque sujet, qui se sent moins en compétition avec ses camarades, moins obligé de jouer un rôle de région antérieure (Goffman, 1959, trad. 1973), même si, dans ce domaine, il semble qu'on puisse encore parfois mettre en évidence dans les discours des élèves un désir de projeter une image qui ne correspond pas forcément à la réalité qu'ils vivent ou ressentent.

En deuxième lieu, les bons résultats sont souvent un élément très fort de motivation, générateur d'une confiance en soi particulièrement plaisante. C'est ce que découvrent aussi certains lycéens professionnels qui parviennent ainsi à quitter la spirale d'échec dans laquelle ils se trouvaient en collège pour entrer dans une spirale, motivante, de réussite.

Quant au troisième élément de motivation mentionné, le désir d'éviter l'ennui, il est de toute évidence important, puisque l'ennui est un facteur important de démotivation, donc un frein à l'apprentissage. Le mot de *démotivation* revient d'ailleurs beaucoup dans la bouche des lycéens professionnels, qui vivent l'enseignement technologique comme répétitif, et ne semblent vraiment lui retrouver un intérêt que lorsqu'ils sont amenés, en entreprise, à faire des liens entre la théorie (scolaire) et la pratique (Alexandra L., 3 : 168-170 ; Clément, 4 : 28-30).

Anaëlle, qui est à cette époque en 2^{nde} européenne au lycée Marceau, évoque le cas d'un de ses camarades :

Une personne dans la classe qui s'est retrouvée dans cette 2^{nde} par hasard, par un changement de classe, et qui avait pas demandé européenne. Quand on l'entend parler, forcément, c'est pas le même niveau, puisqu'il a pas la motivation d'apprendre tout ça. Donc, il a pas un bon accent et il parle pas très bien : on sent qu'il est pas sûr de lui (1 : 48).

Dans ce témoignage s'intriquent, de manière intéressante, considérations sur la motivation, le niveau dans la langue, le mal-être de ce lycéen, et sans doute son désir de sauver la face. On a le sentiment qu'il y a ici à l'œuvre à la fois ce que Bourdieu nomme un « *effet d'assignation statutaire* » (1984 : 169), puisque « *le fait de mettre quelqu'un dans une classe noble, la 2^{nde} C aujourd'hui, le somme d'être noble, d'être à la hauteur de la classe qu'on lui attribue* » (241-242), et un découragement devant ce qui est perçu comme une impossibilité de se hisser au niveau des autres élèves.

2.1.2. Les itinéraires erratiques des élèves de série professionnelle du lycée Jehan de Beauce

Un indicateur particulièrement frappant de la différence entre les deux groupes est celui de l'âge : si, parmi les 9 élèves de section européenne générale, 7 (soit 78%) sont d'âge normal et 2 (22%) ont un an d'avance, seuls 3 élèves sur 7 (43%) en section européenne professionnelle sont d'âge normal, 2 (29%) ont un an de retard, 2 (29%) en ont deux⁷. Si l'on tient compte, en plus, du fait que ces élèves sont passés par un BEP avant d'entamer le cycle terminal, donc ont accompli une année de plus au lycée avant d'avoir leur baccalauréat, on se rend compte de l'écart entre les lycéens de cette enquête (la plus jeune, Agathe, a obtenu son bac à 17 ans 5 mois ; le plus âgé, Soufien, à 21 ans 7 mois). On sait à quel point cette différence dans les parcours est socialement corrélée :

En 1997, près de deux tiers des enfants de 15 ans appartenant aux 20% des familles les plus pauvres sont en retard en 3^{ème} contre seulement un cinquième environ des adolescents appartenant au 20% des familles les plus aisées. Le risque d'accumuler du retard scolaire dans le primaire ou au collège est plus de trois fois plus élevé pour les familles les plus modestes que pour les familles les plus aisées (Maurin, 2002 : 59).

Le tableau X donne le détail des redoublements de ces élèves. Les classes redoublées sont surtout des classes charnières, la 6^{ème} et la 3^{ème}, c'est-à-dire que ces doublements ne peuvent pas ne pas être significatifs. Un redoublement en 6^{ème} signifie que les enseignants ont jugé que les bases n'étaient pas acquises ou assez étayées pour qu'ils puissent miser sur une réussite future de l'élève. Jonathan et David confirment leur manque de travail dans cette classe (Jonathan, 1 : 6; David, 1 : 6). En 3^{ème}, la raison d'un redoublement est en général différente,

⁷ Il sera intéressant de comparer ces chiffres à ceux de l'ensemble du pays (statistiques de 2006), soit 2% d'élèves en avance, 57% d'âge normal, 34% avec un an de retard et 6% avec deux ans de retard (Baudelot et Establet, 2009 : 47-48).

puisque les équipes éducatives ont plutôt tendance à le proposer à des élèves qui ne trouvent pas d'orientation qui leur convienne. Jonathan reconnaît que la faiblesse de ses résultats ne lui aurait pas permis d'envisager une 2^{nde} générale (1 : 75-78) et Florian indique que le redoublement correspondait à son désir de progresser pour pouvoir obtenir, avec une année de plus, l'orientation désirée dans une série générale :

En fait, j'envisageais une 2^{nde} lors de ma première année de 3^{ème}, et puis, il y a un de mes profs qui m'a fait redoubler, parce qu'il pensait pouvoir me faire passer en 2^{nde}. En fait, j'ai perdu une année : pour moi, j'ai perdu une année en 3^{ème} (1 : 4).

Tableau X

Classes redoublées par les élèves de série professionnelle du lycée Jehan de Beauce

	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}	2 ^{nde}	Term BEP
David	X					
Florian				X		
Jonathan	X			X		
Soufien			X			X

Quant à Soufien, si son redoublement, plus étonnant, de la 4^{ème} est aussi dû au manque de travail (1 : 4), son échec au BEP a des explications plus scabreuses sur lesquelles je reviendrai dans la prochaine section.

Le choix de l'orientation en BEP est souvent pour ces élèves un choix contraint : « *J'ai pris ça parce que je savais pas quoi faire* » (David, 1 : 40), « *je pouvais pas vraiment aller dans la section générale* » (Jonathan, 1 : 76), « *j'ai cherché là où les maths comptaient le moins, surtout* » (Jonathan, 1 : 80), « *je voulais être coiffeuse. Après, j'avais pas de patron, donc j'ai regardé un peu sur Internet, les différents métiers dans lesquels ils cherchaient du monde, puis après, par rapport aux métiers, j'ai regardé les diplômes et je suis tombée sur le BEP logistique* » (Alexandra L., 1 : 36). Soufien avait été accepté en 2^{nde} générale (1 : 4), mais a renoncé à cette orientation :

J'avais pas assez confiance en moi, oui, c'était ça, mais aussi, en fait, moi, j'ai une partie de fainéantise en moi, je vais pas le cacher (1 : 6).

Alexandra L. dit : « *les profs voulaient absolument me mettre en 2^{nde} générale. Moi, j'ai pas voulu et j'ai tout fait pour aller en logistique* » (1 : 38) : son choix paradoxal d'un cursus plus long était motivé par son ennui de l'école (1 : 46). Elle possédait donc une représentation stéréotypique du second cycle long comme la poursuite de préoccupations dépourvues

d'intérêt, parce que « scolaires » dans le sens qu'elles étaient dépourvues de lien avec la réalité du monde, en particulier du monde professionnel :

Je me suis dit « Peut-être un BEP ». On a un but précis, d'apprendre un métier, pas comme... après, on va toujours à l'école jusqu'à bac plus je sais pas combien et on n'a pas forcément un métier précis (1 : 44).

Clément pense : « *j'aurais très bien pu aller en 2^{nde} générale, mais j'aurais lâché prise beaucoup plus tôt, parce que ça aurait été vraiment trop haut pour moi, et j'aurais pas suivi* » (5 : 40). Ce même manque de confiance dans ses capacités (fondé ou bien uniquement au niveau de la représentation personnelle) se retrouve chez Romain (1 : 32 ; 2 : 26), handicapé par sa lenteur (2 : 28), comme Clément l'est par sa dyslexie (5 : 118). En fait, tous ces facteurs (le manque de travail, la faiblesse des résultats, des handicaps cognitifs, l'ennui) semblent se conjuguer au point que ces élèves sont pris dans une spirale où la réussite devient moins facile, voire impossible, et où les facteurs psychologiques jouent un grand rôle. En 3 ans d'entretien, chacun à tour de rôle s'est déclaré démotivé, gêné par ses camarades, en colère contre les différences qu'il ressentait dans la façon dont les professeurs traitaient garçons et filles, etc. En d'autres termes, leur investissement affectif semblait beaucoup plus fort que celui des élèves du lycée Marceau ou du lycée Racine, évidemment parce que leur image d'eux-mêmes était écornée par l'échec ou les mauvais résultats des années antérieures. Public captif, victime de son ennui, mais effrayé par un futur qui se dessine de manière d'autant plus floue que le chômage des jeunes peu diplômés est important, les lycéens professionnels sont un public écartelé.

Un autre trait dominant des parcours scolaires des lycéens professionnels est la passivité. Duru-Bellat indique que cette attitude est typique des enfants de milieu populaire, qui « *visent moins haut [...] ou se rallient plus volontiers aux conseils, par ailleurs plus prudents, de leurs enseignants* » (2003 : 27) ou, éventuellement, d'autres personnes plus au moins autorisées. J'ai déjà évoqué le cas de plusieurs lycéens qui, à l'exemple de David, ne « *savai[ent] pas quoi faire* » (1 : 40). D'autres font part de situations où les choix ont été faits pour eux :

Franchement, j'ai pris logistique puisque j'ai vu que c'était sur la gestion des stocks, et tout, et vu que mon frère, il a travaillé dedans, et tout, il m'a dit de m'orienter là-dedans et ensuite « faire un bac pro si ça t'intéressait pas », mais, c'est juste avoir un plus par rapport aux autres, d'expérience. Sinon, ça m'intéressait pas forcément (Soufien, 1 : 14).

L'entrée en section européenne en classe de 1^{ère} semble pour les élèves ne pas être problématique. Je rappelle qu'ils n'ont pas d'autre possibilité de poursuite d'études dans le domaine de la logistique au niveau local. Cela ne les empêche pas de se déclarer heureux de

cette possibilité, à la fois par intérêt pour l'anglais et/ou par convoitise d'une mention qui serait peut-être pour eux une aide à l'employabilité ou à l'emploi. Seul David se déclare effrayé, sans pour autant, en 1^{ère} et en terminale, donner l'impression de sortir de sa passivité et de travailler l'anglais outre mesure.

D'une manière générale, contrairement à leurs camarades de la section européenne du lycée Marceau, ces lycéens semblent sans cesse ramer contre le courant, cherchant à se motiver ou se remotiver, à se définir par rapport à une norme socio-scolaire, préoccupés par leur avenir professionnel, dont ils craignent la précarité :

C'est qu'on n'a pas le même niveau que quelqu'un qui est en 2^{nde} à Marceau, parce que nous, on est en BEP. Donc, quand même, par rapport aux études, ça a rien à voir. Mais, après, je sais pas si vraiment ils tirent le lycée vers le bas, parce que c'est quand même quelque chose d'important : il en faut. Donc, on sait qu'on n'est pas en 2^{nde} générale, enfin, nous, on sait qu'on est inférieurs à ces personnes-là, qui sont en 2^{nde} générale, qui ont des bacs... Mais après, il y a rien de mal à être passé par BEP. C'est pas pour ça qu'on s'en sortira moins bien dans la vie, après (Clément, 2 : 54).

Dans l'assignation statutaire de ces adolescents, s'exerce sans doute « *ce pouvoir de nomination* » (Bourdieu, 1989) de l'institution scolaire, dans laquelle les enfants de milieux populaires ont tendance à se trouver dans les séries les moins prestigieuses, après des parcours plus tortueux. L'institution exerce de ce fait son « *action classificatoire* » (1989) sur les élèves : être lycéen de BEP, c'est sans doute, comme l'affirme Clément, savoir « *qu'on est inférieurs à ces personnes-là, qui sont en 2^{nde} générale, qui ont des bacs* ».

2.1.3. Situation troublante n°1

Les représentations que les lycéens se font du système scolaire rejaillissent inévitablement sur leurs parcours en son sein. Or, l'un des éléments les plus solidement ancrés de la *doxa* sur l'école est l'égalité devant les examens. L'échec de Soufien à son premier BEP paraît donc particulièrement troublant. Voici le récit qu'il en fait :

C'était pas par rapport à mon travail, c'était par rapport au fait qu'il y a eu un problème à l'entreprise. Il y a eu un vol, je vais pas le cacher, que j'ai pas commis (j'étais absent, vu que j'étais en animation avec des petits). Ca fait que, vu que je suis arrivé - excusez-moi de dire ça, j'étais le seul Maghrébin dans l'entreprise, je vais pas me sentir persécuté, mais... - dès que je suis arrivé, en fait, ils m'ont accusé de vol, ça fait qu'ils ont pas validé mon stage. Même si que j'ai eu la moyenne à l'examen, il manquait le cachet de ma présence en entreprise, donc ils ont pas pu me valider le BEP. Donc, c'est pour ça que j'étais obligé de refaire une année (1 : 62).

Plus tard, lorsque le coupable a été démasqué, le lycéen a reçu, pour solde de tout compte, des excuses, à profusion :

Ils m'ont envoyé une lettre d'excuses, mais ils m'ont reçu : le chef, il s'est excusé, que ce soit après le chef du magasin qui s'est excusé, et vu qu'il y avait aussi des inspecteurs, ils sont venus, ils se sont

excusés, mais même, j'accepte les excuses, mais – excusez-moi – mais ça m'a gâché une année, quoi (1 : 64).

Evidemment, cette mésaventure semble tellement incroyable que j'ai vérifié les faits auprès de la proviseur-adjointe du lycée Jehan de Beauce, qui confirme les propos de Soufien. On pourrait imaginer que, dans un tel cas, il soit possible de réunir à nouveau un jury d'examen, ou, à défaut, de casser au niveau administratif un jugement de jury : ce n'est apparemment pas le cas. Et la sanction s'est appliquée. D'autant plus que Soufien s'est résigné devant l'autorité écrasante de l'institution dont il était victime (1 : 68).

On peut imaginer ce que le sentiment d'injustice et la colère (1 : 64) engendrés par cet incident auraient pu avoir comme conséquences dans le cas d'un lycéen âgé et scolairement peu à l'aise comme Soufien.

L'un des éléments positifs de l'enseignement professionnel est l'ouverture qu'il propose sur le monde de l'entreprise, ouverture appréciée des lycéens, et qui donne du sens à leur investissement scolaire. Les contenus des cours sont, pour ces élèves, d'autant plus pertinents qu'ils sont réactivables dans le contexte du travail. Cependant, la mésaventure de Soufien nous alerte sur les conséquences possibles de l'intrusion de la réalité de l'entreprise dans l'école, avec ses conflits humains et sociaux (le vol), son simplisme idéologique potentiel (les Maghrébins sont voleurs) et ses règles managériales. La certification scolaire dépasse largement, me semble-t-il, la simple attribution d'un diplôme, aussi importante soit-elle pour chaque élève en particulier. C'est véritablement le sens du système qui est ici en jeu : on peut difficilement imaginer que la même sanction d'échec frappe un élève de série générale d'un milieu plus aisé, et qui ne serait pas issu de l'immigration, en cas de suspicion de vol dans le centre d'examen où il compose, par exemple.

Bourdieu utilise, pour décrire le système scolaire, la métaphore du *Procès* de Kafka :

C'est un univers dans lequel on entre pour savoir qui on est, et avec une attente d'autant plus anxieuse qu'on y est moins attendu (1985).

Il ne faudrait pas que cet « *effet de verdict* » (1985) de la classification scolaire devienne kafkaïen par son absurdité réglementaire. Cela amènerait à adopter une autre métaphore du système scolaire proposée par Bourdieu et Passeron, celle de « *l'univers du jeu* » (1964 : 68), avec tout ce qu'elle impliquerait d'aléatoire.

2.1.4. Les élèves du groupe de contrôle du lycée Racine

4 des 12 élèves du lycée Racine avaient redoublé auparavant. Les deux élèves de 2^{nde}, Imen et Paul, étaient dans ce cas, et l'un comme l'autre avaient accepté la proposition de redoublement pour une raison identique : obtenir une orientation en 1^{ère} S (Imen, 1 : 4 ; Paul, 1 : 146). Tous les deux l'ont d'ailleurs obtenue à la fin de l'année scolaire, prouvant que leur stratégie était sans doute tout à fait logiquement fondée.

Les deux autres cas concernent les deux élèves de série STG. Anne-Fleur avait redoublé la 6^{ème} par immaturité (1 : 2) puis la 2^{nde} à cause d'un accident qui l'a tenue éloignée de son lycée pendant plusieurs mois (1 : 2). Mais sa seconde 2^{nde} a révélé des lacunes dans certaines matières (1 : 16), qui ont entraîné une orientation non désirée en 1^{ère} STG (« *on m'a dit que j'allais en 1^{ère} STG* » (1 : 18)). Lorsqu'elle évoque cette orientation subie, mal vécue par sa mère (« *la fin du monde* » (1 : 252)), Anne-Fleur remarque qu'elle s'inscrit dans le cadre de la classification implicite des lycées parisiens :

A Chaptal, faut avoir un très bon niveau en maths pour aller en ES, et moi, j'avais 9 de moyenne, et ils ont pas accepté.

Et vous pensez que si vous aviez été dans un autre lycée que Chaptal, vous auriez pu entrer en 1^{ère} ES ?

Oui, oui, ils me l'ont dit. Ils m'ont dit que je pouvais tenter Jules Ferry en ES et que je serais acceptée (1 : 22-24).

Philippe, quant à lui, a redoublé une seule classe, la 2^{nde}, par manque d'intérêt pour le travail scolaire, à un âge où les plaisirs de l'addiction à Internet étaient plus tentants (1 : 4 ; 1 : 6). Son parcours lors de sa seconde année de 2^{nde} est identique à celui d'Anne-Fleur :

J'ai fait une deuxième 2^{nde} assez moyenne, enfin, plutôt bonne mais assez moyenne dans certaines matières. Et ça m'a coûté le passage en ES, donc maintenant, je suis en 1^{ère} STG. J'ai pas souhaité faire appel, de toute façon (1 : 6).

La décision d'orientation en 1^{ère} technologique se serait accompagnée, selon Philippe, d'une curieuse mention : « *la proviseur [du lycée Carnot] m'a proposé, sur le papier du conseil de classe, de faire une 1^{ère} STG à Racine* » (1 : 34), c'est-à-dire que le lycéen évoque au fond la même situation qu'Anne-Fleur, à qui on conseillait de tenter sa chance dans un autre lycée, de toute évidence moins désirable, qu'on nommait sans vergogne. Doit-on considérer qu'il s'agit ici de rationalisations *a posteriori* par des lycéens amers de leur exclusion d'un lycée de prestige, ou alors la hiérarchie implicite est-elle tellement bien intégrée par les chefs d'établissement parisiens qu'ils vont jusqu'à orienter les élèves chez leurs collègues ? On ne peut le savoir, mais ce qui compte ici, c'est la perception que Philippe et Anne-Fleur ont eue

d'une orientation subie, prenant la forme d'une exclusion d'un lycée parisien prestigieux (Carnot ou Chaptal) vers un autre qui l'est moins (Jules Ferry ou Racine).

L'acceptation finale de l'orientation vers la série STG se fait, pour Anne-Fleur comme pour Philippe, par une sorte de curiosité résignée. Leurs parents semblent avoir été particulièrement absents du processus de choix (ou d'acceptation) de l'orientation, sans doute par ignorance ou peur du système dans le cas de Philippe, fils d'immigrés portugais, par détachement psychologique et social dans celui d'Anne-Fleur, qui ne vit plus avec ses parents et les voit peu (« *ma mère m'a virée de chez moi [...] : elle voulait être tranquille avec son amoureux* » (1 : 200-202)).

Les 12 informateurs du lycée Racine se subdivisent en trois groupes :

- 5 qui ont fait un choix positif du lycée, parce que c'est une tradition familiale (« *Ben, c'est le chemin de la famille, ben, autant le faire* » (Imen, 1 : 42 ; voir aussi Marwa, 1 : 70 ; Mathilde, 1 : 26)) ou parce que c'est un lycée qui accueille des classes CHAM et se trouve donc géographiquement et culturellement proche de conservatoires et autres structures musicales ou chorégraphiques (Marion, 1 : 14 ; Philippine 1 : 70) ;
- 3 qui, par modestie, paresse, ou peur, n'ont pas voulu aller dans un lycée plus prestigieux, donc plus compétitif (« *mes résultats tournaient vers 12 ou 13 de moyenne, donc je pense, j'aurais pu faire Chaptal, mais j'aimais pas trop l'ambiance, ni l'esprit de compétition qu'il y avait là-bas* » (Alexis, 1 : 136 ; voir aussi Emilie, 1 : 14 ; Adèle, 1 : 140)) ;
- 4, enfin, qui y sont par défaut, ayant été refusés en section européenne (Elodie, 1 : 84) ou au lycée Carnot (Paul, 1 : 38), ou bien orientés en série technologique après deux 2^{nde} dans un lycée plus renommé (Anne-Fleur ; Philippe).

Il semble que, en conclusion, on puisse dire que le principe d'un classement, même implicite, a pour effet de rendre plus aigu le regard qu'on porte sur les autres degrés de la hiérarchie. Dans le système parisien, de manière plus ou moins subtile, les élèves savent très bien où ils se situent, et rationalisent leurs positions dans la classification, même lorsqu'elles leur ont été imposées (Elodie, 1 : 84 ; Paul, 1 : 42 ; Anne-Fleur, 1 : 26 ; Philippe, 1 : 34). Aucun des élèves de cette enquête n'est dans le déni de la différence ou ne plaide l'ignorance de l'existence d'un classement. Il faut dire que la conception différente de la carte scolaire à Paris favorise la comparaison entre établissements, et qu'aucun des lycéens parisiens de l'enquête n'est en série professionnelle. Cependant, on peut s'interroger sur les conséquences scolaires, sociales

et psychologiques d'un tel classement. Peut-on vraiment parler d'un système scolaire équitable? Y a-t-il encore des choses en commun entre un élève de série S dans un établissement prestigieux d'un arrondissement bourgeois et son camarade inscrit dans la voie professionnelle dans un lycée que très peu de familles demandent dans un des arrondissements périphériques du Nord et de l'Est parisiens ?

2.1.5. Situation troublante n°2

Philippe, dont je viens de parler, est sans aucun doute un élève atypique. Ce lycéen est très motivé par l'anglais (« *j'adore tout ce que je pourrais faire en anglais* » (1 : 88)), pour des raisons diverses, parmi lesquelles on peut citer son bilinguisme simultané⁸ franco-portugais (1 : 82), qui est souvent un élément facilitateur pour l'acquisition d'autres langues (Baker, 1996), et sa motivation intégrative, un type de motivation mis en évidence par Gardner et Lambert, qui le définissent comme « *where the aim in language study is to learn more about the language group, or to meet more or different people* » (1959 : 267) et qu'ils relient à une probabilité plus élevée de succès dans l'acquisition d'une langue étrangère (271). Philippe maîtrise la syntaxe de la langue anglaise d'une manière « *presque impeccable* », ce qui a pu surprendre sa professeur d'anglais de 2^{nde} au point de lui faire écrire sur une copie une appréciation singulière : « *13,5/20. Bon travail. Votre anglais est presque impeccable. Expliquez-moi la plaisanterie !* »

On peut se demander pourquoi un « *bon travail* » dans une langue « *presque impeccable* » n'obtient pas une note très largement supérieure. Le devoir précédent de Philippe, évalué 12, contient une critique formelle qui peut justifier une note moyenne, mais il n'y a pas de commentaire de ce type ici. Le terme de *plaisanterie*, dont on a du mal à comprendre le sens dans le contexte, est plus gênant encore. Avoir un anglais presque impeccable en classe de 2^{nde} peut-il prêter à rire ? ou être perçu comme une impertinence, à tous les sens du terme ?

Dans notre entretien, Philippe propose deux éclairages, qui expliquent peut-être le choix du terme par sa professeur d'anglais. Le premier est comportemental, lié à l'ennui que cet élève ressentait en cours d'anglais (« *et les cours, c'était savoir quel personnage était à quel endroit à quel moment ; et vraiment, c'est quelque chose qui avait aucun intérêt [...] vraiment, devoir apprendre un cours par cœur, c'était vraiment embêtant* » (1 : 16)), et qu'il manifestait peut-

⁸ D'après la définition de Lightbown et Spada : « *children who hear more than one language virtually from birth* » (1999 : 3).

être trop ou trop fréquemment, se rendant de ce fait antipathique à son enseignante. On peut penser aussi à une explication sociale du terme *plaisanterie*, puisque Philippe, fils d'immigrés portugais, qui occupent des emplois salariés peu prestigieux, était alors scolarisé au lycée Carnot, dont il dit :

Quand on est en cours, les comportements de certains, vraiment c'est la condescendance ultime. A Carnot, je pense, c'est des gens qui se prennent pour les meilleurs, alors qu'en fait, ils sont rien du tout.

Et vous avez le sentiment que quelquefois, les professeurs vous traitaient différemment, parce qu'ils savaient que vous apparteniez à un milieu moins aisé que certains de vos camarades ?

Alors, ça, il y a eu une seule prof qui était comme ça. C'était une prof de français, d'ailleurs, qui m'aimait pas du tout, parce que j'avais beaucoup de répondeur (c'est pas forcément un atout d'être trop répondeur), mais la plupart des fois, elle prenait quelqu'un au hasard (ça dépendait). Alors, moi, quand elle me prenait au hasard, fallait qu'elle invente plein de faits sur ma vie, sur ma famille : elle disait que mes parents étaient comme ci, comme ça, et que moi, je ne voulais pas travailler, parce que j'avais des problèmes bla bla. Et moi, je lui répondais tout de suite « Madame, arrêtez de dire n'importe quoi, vous savez très bien que c'est pas vrai. Vous êtes en train d'inventer tout pour essayer de me faire passer pour quelqu'un d'idiot aux yeux des autres de la classe. Toute seule, vous me diriez pas ça ». Bon, ce jour-là, elle m'a pas viré, mais juste après, elle est allée se plaindre au proviseur (1 : 56-58).

Quelle que ce soit la raison fondamentale de l'emploi de ce terme malheureux de *plaisanterie*, il faut de toute façon aller la chercher ailleurs que dans la copie de Philippe, sans doute dans l'extrascolaire. On ne peut que comprendre l'étonnement agacé d'un professeur confronté à un élève qui ne travaille pas en cours et qui produit ensuite des textes dans un anglais presque parfait, mais on ne peut que s'interroger sur le mécanisme inconscient qui fait considérer qu'un élève de milieu immigré modeste est perçu comme inadapté dans un lycée élitiste à la population favorisée, inadapté parce qu'illégitime, au sens que Bourdieu donne au terme *légitime* : « une institution, ou une action, ou un usage qui est dominant et méconnu comme tel, c'est-à-dire tacitement reconnu » (1984 : 110).

2.1.6. Conclusion

Au terme de cette analyse fondée sur les entretiens qualitatifs réalisés et, en particulier, sur ce qu'ils révèlent des parcours des élèves, il semble qu'en dépit de la taille réduite du groupe étudié et de la nature forcément personnelle, individuelle et subjective des informations recueillies, on puisse considérer les sujets interrogés comme assez représentatifs du système scolaire français, qui est, selon Bourdieu, une « *forme étatique de classification* » (1995 : 91), où les enfants de milieux populaires ont tendance à se retrouver dans les séries les moins prestigieuses, après des parcours scolaires plus erratiques, et donc plus longs, où, de temps à autre leur est renvoyée l'image de leur illégitimité.

Il ne s'agit évidemment pas d'un constat nouveau, puisque les analyses de Bourdieu sont anciennes et connues. Certains des textes que je citerai ont bientôt 50 ans, et je conçois bien qu'on puisse être *a priori* dubitatif quant à leur pertinence lorsqu'il s'agit d'expliquer et de théoriser ce que les informateurs de cette recherche déclarent vivre et ressentir au long de leurs parcours scolaires. Cependant, si les thèses bourdieusiennes me paraissent encore adaptées au monde dans lequel nous vivons, c'est parce que la pensée de Bourdieu est, comme celle de Lévi-Strauss, à la fois ethnologique, sociologique et philosophique, ce qui lui permet de s'inscrire dans un continuum de pensée qui prend en compte les racines profondes des comportements humains, la réalité immédiate où ceux-ci s'inscrivent, et leur interprétation ontologique, lorsqu'ils font système. Il me semble évident que certains auteurs contemporains ont parfois du mal à se référer nommément à Bourdieu (Maurin, 2007). Par exemple, un journaliste comme Coupechoux peut écrire un ouvrage sur la misère des exclus (2009), qui est à maints égards une actualisation de *La misère du monde* (Bourdieu, 1993a), sans citer une seule fois le nom du sociologue. Certains auteurs vont même jusqu'à faire à Bourdieu le procès d'ignorer les conditions matérielles de la misère subjective (Maurin, 2002) ou l'emprise des cultures populaires sur la culture légitime (Pasquier, 2005), alors qu'il a analysé les premières avec acuité dans *La misère du monde* et théorisé la plasticité de la culture légitime dans *Questions de sociologie* (1984). Il me semble que les thèses et analyses de Bourdieu constituent à ce jour le seul discours interprétatif global et systématique que nous possédons sur la société libérale et, en particulier, sur son école. J'espère pouvoir montrer par la suite toute leur pertinence dans le domaine d'investigation qui est le mien.

Au-delà du cadre théorique bourdieusien, que je n'ai fait qu'esquisser ici, j'essaierai, dans la mesure du possible, d'étayer mes propos aussi par des études de terrain plus récentes, vers lesquelles je vais maintenant me tourner.

2.2. Les sections européennes de l'enseignement général comme terres de colonisation

Le terme de *colonisation* est emprunté à Van Zanten (2001), qui l'emploie pour décrire les stratégies mises en œuvre par certaines familles dans le but d'aménager à leurs enfants des contextes préservés : « *présence intensive, [...] vigilance de tous les instants et [...] tentatives de manipulation* » (101). Au-delà de cet activisme, qu'il est difficile de mettre en évidence ou d'analyser dans le cas des élèves de cette enquête, la notion paraît séduisante, puisque, de même que l'objectif des colonisateurs est de se tailler une terre opulente et de chercher à la

faire fructifier par tous les moyens, y compris l'exploitation des colonisés, celui des « *familles colonisatrices* » scolaires (102) n'est au fond pas si différent : il s'agit d'assurer à leur enfants le meilleur capital scolaire et culturel, fallût-il pour cela exclure d'autres enfants moins bien dotés. Le moyen de cette distinction est ce que Van Zanten nomme des « *parcours protégés* » (102), c'est-à-dire « *une demande de placement dans des classes et des options spécifiques où sont regroupés des élèves de bon niveau scolaire et « disciplinés », mais aussi, par le biais des critères retenus, des élèves de meilleur niveau social et une majorité d'élèves d'origine française* » (104). Ces parcours protégés se font donc au sein de « *classes protégées* » (120), parmi lesquelles Van Zanten cite les sections européennes.

On perçoit, dans les raisons qui justifient la pratique aux yeux des parents colonisateurs, l'amalgame doxique entre niveau scolaire, comportement, niveau social et origine, chacun des critères renforçant les autres. L'une des raisons qui rendent l'appartenance à une section européenne motivante est, comme je l'ai signalé plus haut, la pratique d'une ségrégation socio-scolaire qui assure aux milieux socioculturels favorisés un entre-soi qui permet à ces familles de préserver leurs enfants de ce qui peut *a priori* effrayer des parents dans les lycées à une époque de massification scolaire : les « mauvaises fréquentations », les « classes faibles », les « professeurs moins compétents ou absentéistes ». Une légende locale existe autour de la section européenne du lycée Marceau, qui est convoitée parce que considérée comme l'accès aux meilleures classes du meilleur lycée, où enseignent les meilleurs professeurs. Une étude récente de Ben Ayed montre que la prégnance pernicieuse du « *discours compassionnel et misérabiliste sur les écoles de banlieue* » (2009 : 11) banalise et renforce le désir de fuite des familles colonisatrices vers les classes protégées. Payet, qui utilise le terme de « *classes réservées* », fait le même constat dans les deux collèges qu'il étudie (1997) et en vient à se demander si tout l'effort des principaux de collège pour créer ce que l'un d'entre eux nomme « *des classes promotionnelles* » (42) n'est pas fait pour pouvoir séparer physiquement les garçons d'origine maghrébine des filles d'origine française, les premiers étant associés à tous les critères stigmatisants : faible niveau scolaire, indiscipline, niveau social défavorisé, sans entrer ici dans d'autres représentations dépréciatives, tacites mais sans doute prégnantes pour certaines familles.

Beaud utilise le terme de « *classes d'élite* » (2003 : 53), emprunté à un proviseur-adjoint, qui lui déclarait : « *On va peut-être réussir à avoir des 2^{ndes} européennes, donc on a tous les critères pour faire des classes d'élite et avoir 100% au bac C* », confondant *classe* et *section*

européennes, et établissant un lien entre trois des critères de reconnaissance de l'élite, la classe protégée, l'orientation vers la série la plus prestigieuse (C en 2003, S aujourd'hui), et le pourcentage de réussite au baccalauréat, qui fait d'ailleurs de nos jours l'objet d'une communication promotionnelle de la part du ministère, par magazines grand public interposés. Dans une étude sur 18 élèves qui ont obtenu plus de 20/20 de moyenne au baccalauréat, Kremer note que « *la plupart d'entre eux sont en classe européenne* » (2009) et fait l'inventaire des critères qui les détachent du commun des bacheliers. Il s'agit à la fois de critères scolaires (« *ils travaillent beaucoup [...], régulièrement* »), de critères psycho-cognitifs (« *ils aiment apprendre des choses, ne supportent pas que des questions restent en suspens [...], de ne pas maîtriser parfaitement* ») et de critères socioculturels (un « *environnement familial [...] toujours ouvert à la culture. Un milieu où l'on pratique la lecture et parfois les visites de musées. Où l'on pousse les enfants à faire de la musique* »).

Il semble logique que des enfants ayant un tel profil aient besoin d'une école qui les oblige à développer leurs compétences et leurs talents au maximum, bien au-delà sans doute d'une routine scolaire pas toujours très exaltante. On comprend de même que les équipes de direction et les enseignants souhaitent mettre en place des structures de différenciation, quelquefois très sélectives⁹, permettant d'accueillir ce public, qui, sans elles, fuirait vers d'autres lycées ou l'enseignement privé. Ce qui étonne et choque, c'est que l'école ne sache pas, ou ne parvienne pas toujours, à aider les élèves qui ne correspondent pas au type isolé par Kremer. L'inspecteur général Sorbe l'écrit :

La mixité scolaire dans les filières d'élite ne progresse plus (2008 : 8).

Je vais essayer d'analyser les causes de cette situation.

2.3. Groupes dominants, groupes dominés

2.3.1. Le sens du placement

Bourdieu et Champagne utilisent cette expression pour décrire la capacité des « *élèves bien nés* » à « *placer leurs investissements au bon moment et au bon endroit, c'est-à-dire dans les bonnes filières, les bons établissements, les bonnes sections, etc.* » (1993 : 920). Et c'est bien ce

⁹ Emilie, élève du lycée Racine, décrit ainsi ce qui s'apparente un peu à une conspiration inquiétante entre parents et enseignants de section européenne pour sélectionner les meilleurs élèves : « *Et ceux qui ont été pris, en général, ils avaient des cours d'anglais en plus. Il y en a, ils connaissent un peu les sujets, puisque c'était des QCM, et tout. Et ils étaient déjà plus forts en anglais* » (1 : 42).

sens du placement qui semble être à l'œuvre dans le choix par certains milieux plus favorisés des sections européennes pour leurs enfants. La question qui se pose est celle des raisons pour lesquelles seuls les enfants et les familles bien nés parviennent à faire les bons choix de placement scolaire, ou, en d'autres termes, pourquoi la reproduction des classes dominantes se perpétue, en dépit de la démocratisation scolaire.

Bourdieu et Champagne parlaient de « *réalité de la reproduction* » sous « *les apparences de la 'démocratisation'* » (921). Oberti évoque la « *recherche d'entre-soi* » des classes favorisées (2007 : 20), qui est une « *autoségrégation* » (45). Les classes dominantes ont une telle « *expert[ise] dans l'art d'utiliser le système scolaire* » (Dubet, 1991 : 287) qu'elles réussissent à le coloniser à leur profit, alors que « *ceux qui sont issus des familles les plus démunies, et en particulier les enfants d'immigrés, souvent livrés complètement à eux-mêmes, dès la fin des études primaires, sont contraints de s'en remettre aux injonctions de l'institution scolaire ou au hasard pour trouver leur voie dans un univers de plus en plus complexe* » (Bourdieu et Champagne : 920). On doit déduire que l'éducation et l'instruction reçues par les groupes sociaux au capital culturel élevé favorisent à la fois une compréhension plus grande du placement (d'où le terme de *sens*, qui signifie ici *intuition*), une meilleure connaissance du fonctionnement administratif de l'école ainsi que des moyens socioculturels et langagiers qui rendent possible le dialogue et la négociation avec l'institution scolaire. C'est en cela que résiderait leur expertise.

Bourdieu et Champagne évoquaient la difficulté spécifique des enfants d'immigrés à se repérer dans ce qu'on peut décrire comme un « *maquis des options* », qui « *ne constitue, au fond, qu'un gigantesque code pour préserver quelques « bonnes classes » et s'affranchir autant que possible des contraintes de la carte scolaire* » (Maurin, 2007 : 108), mais les choses sont sans doute en train de changer, comme il est logique, avec le passage des générations. Le groupe que j'ai étudié est trop réduit pour qu'on puisse en tirer une conclusion statistique quelconque, mais 3 des 9 élèves de la section européenne du lycée Marceau ont des parents qui ont fait le choix d'une émigration (du Portugal, de Bulgarie et d'Algérie) vers la France pour des raisons économiques ; leurs enfants (Sébastien, Victoria et Yaniss) sont aujourd'hui non seulement parfaitement intégrés du point de vue scolaire, mais aussi, pour les deux derniers, des élèves dont la réussite est spectaculaire, voire exceptionnelle¹⁰. A l'inverse, 6 de mes 7

¹⁰ J'exclus ici le cas d'Alexandra F., de père écossais, ancien ingénieur aujourd'hui père au foyer, et de mère française.

informateurs de série professionnelle semblent issus de deux parents d'origine française. Ce qui les distingue d'enfants comme Victoria ou Yaniss tient à leur profil socioculturel (profession des parents, pratiques d'activités de loisir, culture personnelle) plus qu'à leur origine ethnique.

Ce sont à la fois des critères scolaires et des critères socioculturels que l'on peut avancer pour détailler l'expertise de certaines familles à se repérer dans le « maquis » de l'école :

Le choix des collègues, celui des langues et des matières optionnelles, le choix du lycée, les loisirs intelligents, les leçons particulières, les divers services privés mettent l'élève au centre de calculs et de stratégies visant à obtenir cette petite différence qui fait toute la différence (Dubet, 1991 : 287).

Je reviendrai plus loin sur les facteurs culturels, dont le rôle est fondamental, mais on peut ici remarquer utilement qu'existe déjà entre groupes dominants et groupes dominés une différence de moyens financiers, sans aucun doute accentuée par la précarisation de certaines catégories sociales. A côté de « *la misère subjective* » (Maurin, 2002 : 73), définie comme « *la souffrance d'être une personne limitée* » (72), existe une misère objective, dont l'effet ne doit pas être négligé :

Plus le revenu parental est faible, plus l'accès au logement, mais aussi à la santé ou encore à une alimentation de qualité, est précaire et plus la réceptivité des enfants à l'école est problématique (63).

La notion d'expertise ne peut se concevoir que si la qualité d'expert n'est reconnue qu'à un petit nombre. Il ne peut y avoir colonisation sans exclusion, c'est-à-dire sans accentuation de l'écart entre les élus et les autres, ceux qui ont été refoulés, comme ceux qui ne savaient pas qu'il y avait compétition ou qu'ils auraient pu être admis à y participer. La colonisation est, de toute évidence, une question de représentation du système, puisque le placement sur le marché scolaire fluctue en fonction de critères subjectifs, souvent locaux, et pas en vertu d'une hiérarchie scientifiquement établie qui dicterait la hiérarchisation des séries et des disciplines de manière indiscutable. Duru-Bellat signale « *l'accentuation des écarts entre des filières [...] accueillant de plus en plus d'enfants de milieu populaire et [...] les filières [...] au recrutement social plus favorisé* » (2003 : 71). Le même terme de « *filières* » est repris par Payet qui fait remarquer qu'en dépit de l'institution du collège unique, qui les a fait disparaître, elles perdurent comme des « *filières implicites* », fondées sur la « *différenciation du profil social (et donc scolaire) des publics* » (1997 : 87). Il apparaît donc que l'existence de classes réservées renforce l'inégalité scolaire au profit de ceux qui savent se débrouiller dans le « *maquis des options* », ceux qui ont su s'intéresser avant leur entrée à l'école aux préoccupations de la culture légitime, comme les langues, mortes ou vivantes, ou la musique. Il est d'ailleurs intéressant de remarquer qu'en dépit du discours sur la sélection, intellectuelle,

par les mathématiques, la première des sélections, bien plus pernicieuse parce qu'elle est sociale, se fait sur des disciplines qui n'ont pas changé depuis des siècles : comme la noblesse d'Ancien Régime, les fractions les plus cultivées de la société ont comme culture distinctive les langues étrangères et la musique (Saint-Martin, 2005). A propos du premier domaine, Payet cite les paroles d'un principal de collège :

On trouve peu d'enfants musiciens parmi les milieux sociologiques défavorisés (1997 : 43).

Quant aux langues étrangères, la valorisation de leur apprentissage correspond à la tendance plus générale mise en évidence par Coulangeon de « *valorisation du cosmopolitisme* » comme « *ressource fortement distinctive* » (2011 : 26). D'après ce sociologue, les sections européennes participent de cette valorisation du cosmopolitisme :

Les classes européennes ont dépassé le latin et le grec dans les stratégies scolaires des parents. C'est un placement utilitariste (2011 : 26).

Il convient cependant de noter que les options ou filières prestigieuses ne sont pas définies en tant que telles une fois pour toutes, et que ce qui est considéré comme distinctif et valorisant fluctue en fonction de l'attrait exercé sur les milieux considérés comme moins dignes d'être distingués. Duru-Bellat et Van Zanten le font remarquer :

Cette quête de la distinction [...] redéfinit en permanence le sens des différentes filières : si telle option ou orientation cesse d'être réservée à une minorité, on créera, à coup de surenchères scolaires, d'autres filières ou micro-milieus d'excellence (1999 : 53).

Les études portant sur l'évitement scolaire, défini par Poupeau et François (2008) comme « *le fait de scolariser son enfant dans un autre établissement que celui du secteur de recrutement attribué au lieu de résidence* » (12-13) sont nombreuses depuis quelques années (Van Zanten ; Oberti ; Poupeau et François). Elles montrent que les taux d'évitement les plus importants viennent des résidents des quartiers les plus favorisés, qui sont aussi ceux où l'offre scolaire est la plus large et les « *établissements de relégation* » (Oberti, 2007) les moins nombreux (Van Zanten, 2001). C'est donc la portion de la population dotée du plus fort capital culturel qui évite le plus les établissements de secteur, de même que c'est elle qui demande le plus grand nombre d'options promotionnelles (Poupeau et François, 2008). Les deux phénomènes, évitement et demande d'options, témoignent du malaise des classes sociales favorisées face à l'enseignement de masse, mais ils contribuent évidemment aussi à la stagnation et à la dévalorisation des établissements de relégation. Que l'existence des « *classes dorées* » tienne à l'autoségrégation des classes supérieures ne diminue en rien la misère subjective des enfants des « *ghettos sombres* » (Payet, 1997 : 7).

Laval analyse l'école d'aujourd'hui comme une « *mise en marché* » (2005 : 76) où s'exerce un vrai « *marketing éducatif* » (82), dans lequel principaux et proviseurs doivent se situer s'ils ne veulent pas voir leurs établissements se vider. « *Différentes stratégies sont mises en place par les chefs d'établissement, pour améliorer l'image des établissements auprès des parents d'élèves et ainsi attirer les « bons clients », c'est-à-dire les familles disposant de qualités sociales et scolaires favorisant la réussite de leurs enfants* » (Poupeau et François : 66-67). On est donc tout à fait au cœur de ce que Dubet identifiait déjà il y a 20 ans comme un « *usage « privé » des établissements publics* » (1991 : 75), usage qui obéit aux règles les plus libérales du marché et du marketing, avec ce que cela implique d'instabilité (la quête de la distinction implique la surenchère, au fur et à mesure que les stratégies de la minorité sont percées par la majorité (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999)), de gaspillage de ressources, de rétrécissement culturel et d'exclusion.

2.3.2. Les lycéens qui réussissent : « vrais lycéens » et « bons lycéens »

Dans son étude sociologique des lycéens (1991), Dubet distingue 4 types d'élèves :

- les *vrais lycéens*, qui vivent comme si la massification de l'enseignement secondaire n'avait pas eu lieu et visent, sans trop se poser de questions, les meilleures classes des meilleurs lycées ;
- les *bons lycéens*, qui étudient dans des lycées de centre-ville aux bonnes performances ;
- les *nouveaux lycéens*, qui ne croient plus aux valeurs de l'école, contre lesquelles ils se définissent souvent ;
- les *futurs ouvriers*, élèves de lycées professionnels, sélectionnés par le système de manière implicite, lorsqu'ils ont été orientés dans une voie peu prestigieuse.

Evidemment, une hiérarchie de cet ordre ne peut qu'être une représentation partielle de la réalité, et beaucoup de lycéens sont sans doute entre deux des éléments de la typologie, qui ne sont d'ailleurs pas mutuellement exclusifs. Ce modèle a néanmoins l'avantage de nous aider à cerner les deux extrêmes, les lycéens très adaptés et ceux qui, ne l'étant pas, sont mis sur une voie qui pourrait être pour eux soit une voie de garage, soit un tremplin vers la vie active.

Dans un premier temps, mon analyse va porter sur les élèves qui réussissent. Je ne chercherai pas à distinguer vrais et bons lycéens dans les lignes qui suivent, mais à cerner en quoi ils se démarquent de leurs camarades.

Dubet décrit les vrais lycéens comme ceux qui « *ne s'interrogent guère sur l'utilité des études. Ils sont sur des rails où s'inscrivent des destins familiaux où les études longues et brillantes vont de soi* » (36). Ces lycéens sont sereins, apaisés ; ils savent qu'ils ont un destin tracé par et grâce à l'école. Leur inclination personnelle pour la culture légitime ou la réflexion sur le monde étaye leur foi dans le système scolaire et valorise à leurs yeux l'institution.

Dans le groupe d'élèves sur lequel porte mon étude, Victoria est l'exemple le plus affirmé de cette aspiration culturelle. Elève de section européenne au lycée Marceau, elle se déclare « *acheteuse compulsive de livres* » (6 : 114). En classe de 2^{nde}, elle lisait *Hamlet*, après *Romeo and Juliet*, dans le texte original (« *C'est de l'anglais un peu plus ancien, quand même, donc j'ai acheté dans une édition avec des notes en-dessous pour pouvoir comprendre, en anglais* » (1 : 106)) et elle avait préparé son année de terminale pendant ses vacances, en lisant « *'Le Monde de Sophie', donc c'est un niveau introduction quand même à toute l'histoire de la philo. Et sinon, oui, j'ai lu des extraits un peu de Noam Chomsky, de Kierkegaard, et... oui, j'ai lu 'Le journal du séducteur'. Et un peu de Marx aussi* » (6 : 14).

Lorsqu'on lui demande, au retour d'un voyage de classe en Irlande, d'en faire un compte rendu, Victoria produit en anglais un dossier de 24 pages (5 : 50), c'est-à-dire environ 6 000 mots¹¹, sans doute beaucoup plus que ce que la professeur d'anglais demandait. Pas très fixée sur ce qu'elle aimerait faire plus tard, Victoria a cependant l'ambition d'une belle carrière dans des institutions qui ont en commun d'être prestigieuses et donc perçues comme « classantes » :

Je veux aller assez loin dans des études supérieures [...], j'aimerais beaucoup faire du droit de l'environnement, ou du patrimoine, mais plutôt de l'environnement. Et voilà... peut-être tenter Sciences Po ou l'Ecole du Louvre. Ce serait aussi intéressant, après, mais vraiment, ma priorité, c'est le droit (6 : 90-92).

Un autre type d'élèves en situation de réussite émerge parmi les lycéens de section européenne du lycée Marceau, caractérisé par François-Xavier et Sébastien. Tous deux issus de milieux ouvriers, ils semblent habités d'une vision de l'éducation scolaire comme instance de libération intellectuelle et sociale. Ces deux garçons ont un engagement très fort par rapport à leurs études, qui semble reproduire celui de leurs familles, modestes mais porteuses

¹¹ Yaniss indique avoir, pour ce même compte rendu de voyage en classe de 1^{ère}, produit un montage diapositives-texte de plus de 10 000 mots (5 : 54).

d'aspirations culturelles, confiantes à l'égard du système scolaire et qui élèvent leurs enfants dans le sentiment que l'aspiration à une culture légitime est en elle-même légitime.

Les familles de François-Xavier et de Sébastien donnent l'impression de fonctionner de manière très semblable : la mère s'est chargée de la sensibilisation de ses enfants à la culture légitime, soit par appétence personnelle, soit par souci de favoriser leur réussite scolaire et sociale. La mère de François-Xavier s'intéresse à l'actualité et en discute avec lui (6 : 160), lit beaucoup (4 : 108) et a encouragé son fils à l'imiter dans cette voie (4 : 110), l'emmène fréquemment dans des musées (6 : 68). Sébastien, second de mes informateurs à lire *Hamlet* en anglais en classe de 2^{nde} (et à le trouver « *exceptionnel* » (1 : 68)), décrit sa mère dans les termes suivants :

C'est quelqu'un qui, en m'éduquant, m'a toujours donné cette soif de la culture, d'apprendre des choses, en m'achetant des livres, en me faisant regarder des cassettes sur l'art, des choses comme ça qu'elle m'a appris, et que je m'étais pas forcément rendu compte en étant petit, en regardant des émissions. Je lui parle, et comme ma mère a pas eu non plus la chance d'aller jusqu'au lycée, à l'école, qui sait pas forcément des choses, des fois, que nous, on apprend, donc, des fois, je lui apprends, et puis, bon, ça l'intéresse. On discute là-dessus, on parle politique (7 : 58).

L'aspiration sociale de ces deux élèves est élevée : classe préparatoire à une école de commerce pour François-Xavier, école de notariat pour Sébastien. Pour ces enfants d'ouvriers, l'école a joué pleinement son rôle d'ascenseur social. Mais cela ne semble s'être produit que parce que leur milieu familial était déjà porteur d'aspirations culturelles et sociales. C'est d'ailleurs ce que Bourdieu évoque à propos des faibles pourcentages d'enfants d'ouvriers dans les classes préparatoires, qui « *appartiennent à des familles qui semblent se distinguer de l'ensemble des familles d'ouvriers par un niveau culturel et social relativement élevé* » (1989 : 145).

2.3.3. Les « nouveaux lycéens »

Cette catégorie d'élèves constitue, on s'en doute, la « découverte » de Dubet. Ce sont les adolescents qui n'auraient sans doute pas accédé au lycée avant les années 80 et qui amènent dans les établissements qu'ils fréquentent une culture différente, que Dubet caractérise par un rapport nouveau à la transmission des connaissances par les enseignants. En effet :

Comme tous les élèves, les nouveaux lycéens ont en tête l'image du bon professeur efficace, intéressant et sympathique. Mais, alors que c'est l'efficacité qui domine largement dans les « bons » lycées, ici, la qualité de la relation s'impose à tous (1991 : 104).

Pour ces lycéens, les rapports avec leurs professeurs ne fonctionnent plus sur le plan de l'enseignement/acquisition d'une culture ou d'un savoir, mais sur le plan relationnel. On pense à ce que Bégaudeau évoque tout au long de son roman *Entre les murs*, la négociation que le narrateur doit mener sans cesse avec ses élèves pour que leur présence mutuelle au collège ait un sens pour les deux parties. Par exemple, une de ses élèves, mélangeant tous les plans de leur contrat pédagogique, lui écrit :

Moi je vous ai toujours respecté donc je ne comprends pas pourquoi vous me faites écrire tout ça !! [...] Ma résolution est de me mettre à tous les cours au fond comme ça il n'y aura plus de conflits « pour rien » à part si vous me « cherchez ». J'avoue être PARFOIS insolente mais si on ne me cause pas je ne le suis pas (2006 : 66).

Cette jeune fille, comme les nouveaux lycéens, attend de son professeur qu'il la respecte en tant que personne (« ne me cherchez pas », « ne me causez pas »), même si cela signifie qu'il ne peut pas lui enseigner ce qu'il pense devoir lui enseigner (« ne me faites pas écrire si je n'en ai pas envie »). Ce rapport à la pédagogie est souvent assimilé à une attitude consommatrice face à l'école, le professeur étant, pour les nouveaux lycéens, semblable à la télévision, disponible, présent en fond sonore, mais ne requérant pas obligatoirement une attention soutenue.

Dubet cite une attitude curieuse :

Dans les trois groupes de recherche consacrés aux nouveaux lycéens, quelques-uns n'ont pas dit un mot durant tout le travail et n'ont pourtant manqué aucune séance : ils étaient là et cependant absents (1991 : 120).

Dans mes entretiens avec des lycéens, j'ai eu quelquefois une impression semblable face à certains des élèves de section professionnelle du lycée Jehan de Beauce, qui venaient à nos rendez-vous pour ne rien me dire, alternant *Oui*, *Non* et *Je sais pas* avec une telle régularité que j'en arrivais à me demander s'ils ne jouaient pas l'insolence ironique face à une recherche qui ne les concernait pas. Ces élèves ont disparu d'eux-mêmes de ma recherche, pourrait-on dire, puisque soit ils n'ont pas demandé, ou pas obtenu, l'entrée en section européenne en 1^{ère}, soit ils ont choisi d'interrompre leurs études ou de chercher une autre orientation.

Alexandra L., qui fait partie de mes informateurs du lycée Jehan de Beauce, manifeste parfois des comportements de cet ordre, même s'ils ne correspondent pas intégralement au type isolé par Dubet. Par exemple, elle évoque ses cours de logistique en termes de rapports avec l'enseignant de la discipline :

C'est avec le prof, donc voilà, c'est tout. C'est comme ça.

Vous voulez dire que le mauvais rapport que vous avez avec le prof vous empêche de comprendre ?

Eh bien, en fait, je suis bornée, donc quand j'aime pas quelqu'un, je fais pas ce qu'on me demande (5 : 14-16).

En fait, cette élève utilise « *j'aime pas...* » avec une grande fréquence, mais elle reconnaît avec un humour distancié « *comme dirait tout le monde, je suis un peu la Miss Grognon de la classe, donc il y a rien qui va* » (4 : 70). Elle est néanmoins capable d'une réflexion sur le sens des enseignements qu'on lui propose, par exemple dans l'échange (1 : 44-52), où elle analyse les différences entre enseignement général et enseignement professionnel, culture générale et abstractions mathématiques.

Dans son cas, comme dans celui de David, un de ses camarades de classe qui se caractérise par une placidité détachée, et dont le leitmotiv est « *je sais pas* », ce qui motive le primat qu'ils accordent au relationnel tient sans doute à leur besoin d'être rassurés. Leur rapport au monde, et particulièrement au monde scolaire, est un « *conformisme morose* » (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999 : 112) paradoxalement tissé d'angoisse, devant l'entrée en section européenne (David, 1 : 70), les stages en entreprise, avec ce qu'ils comportent d'inconnu (Alexandra L., 3 : 178), la perspective de l'échec aux examens (David, 2 : 236 ; 3 : 88 ; Alexandra L., 4 : 184), le monde du travail pour lequel il faut être bardé de diplômes (Alexandra L., 4 : 42). Les lycéens professionnels ont, davantage que les lycéens généraux, la préoccupation de leur placement futur sur le marché de l'emploi (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999).

2.3.4. Les « futurs ouvriers »

Les sociologues de l'éducation, depuis Bourdieu et Champagne qui parlent d'« *exclus de l'intérieur* » pour les élèves de lycée professionnel (1993 : 921), jusqu'aux auteurs de recherches récentes (Beaud ; Oberti), tendent à accréditer l'idée d'un déclassement social, d'une « *condamnation sociale anticipée* » (Beaud, 2003 : 53) des lycéens professionnels, placés contre leur gré dans des « *filières de relégation* » (Oberti, 2007 : 275). Beaud, qui mène sa recherche dans les « cités » de la périphérie de Montbéliard, ville mono-industrielle où le choix se limite à une vie de labeur sous-payé chez PSA ou au chômage endémique ou pérenne, remarque chez ses informateurs une « *répulsion quasi-viscérale [...] vis-à-vis du lycée professionnel* » (53) :

Le BEP c'est une « poubelle » (53) ;

Le droit chemin, c'est aller en 2^{nde}, quoi ! (51) ;

Au LEP, ce sont les ânes qui y vont (53).

A Chartres et quelques années plus tard, le discours n'est pas du même ordre. J'ai indiqué que certains des élèves de l'enquête que j'ai menée ont eu des parcours scolaires difficiles, que plusieurs manquent de confiance en eux ou ont des handicaps cognitifs qui obèrent leurs progrès harmonieux dans le système scolaire, mais il semble impossible de considérer qu'ils sont dans une situation de relégation dans une série « poubelle ». J'en ai eu de nombreux témoignages lors de mes entretiens. Je peux citer comme exemple le dialogue suivant avec Clément :

Et vous avez l'impression que vous êtes sur une voie de réussite ?

Oui, oui, parce que la logistique, en ce moment, c'est vraiment quelque chose qui est en vogue, on va dire, et c'est vraiment dans toutes les entreprises : ils sont obligés d'avoir une logistique. Donc, il y a beaucoup de débouchés en ce moment, donc, oui, je pense que, si vraiment on réussit dans cette voie-là, on peut s'en sortir plus tard vraiment bien. [...]

Vous tirez quel bilan de ces 4 années au lycée ?

Positif. Non, ça a été vraiment 4 bonnes années de lycée, et, non, je regrette rien de ces années-là.

Pourquoi bonnes, alors ?

Bonnes dans l'apprentissage, dans ce que j'ai appris, et dans ce qu'on a vécu, quoi.

Et vous avez l'impression que vous avez réussi mieux que si vous aviez fait une 2^{nde} générale ?

Oui, bien sûr, parce que j'avais sûrement un niveau trop faible pour pouvoir accéder... j'aurais très bien pu aller en 2^{nde} générale, mais j'aurais lâché prise beaucoup plus tôt, parce que ça aurait été vraiment trop haut pour moi, et j'aurais pas suivi, quoi. Et l'avantage de ces filières professionnelles, c'est qu'on n'apprend peut-être pas les mêmes choses au même niveau, mais, à la fin, ça revient un peu au même. Enfin, moi, je connais des personnes qui sont en général, et quand je vois les cours, des fois, ça se rapproche vraiment, mais nous, on a l'avantage d'apprendre quelque chose et de sortir avec un diplôme déjà et pouvoir entrer dans le monde du travail plus tôt. Donc, c'est quelque chose que je préférais, et c'est pour ça que j'ai fait ça. Et je regrette pas (5 : 31-40).

Dans ces propos, Clément met bien en évidence le double enjeu de l'enseignement professionnel, lorsqu'il est bien mené et lorsque les élèves en acceptent les objectifs, les méthodes et les contenus : une pratique de l'abstraction et de la réflexion à partir de situations réelles du monde du travail d'une part, et une employabilité plus immédiate d'autre part. Le lycée professionnel constitue souvent, en effet, une requalification scolaire, « *une deuxième chance [pour les] élèves en difficulté au collège* » en leur accordant « *un détour permettant, par une voie un peu plus longue que la voie générale et technique, d'accéder au baccalauréat et à des études ultérieures* » (Charlot, 1999 : 211). L'analyse que Clément fait de ses chances de réussite dans la voie générale paraît tout à fait pertinente, au regard de ses capacités, de ses difficultés et de son goût modéré pour la réflexion théorique. Ce lycéen est cependant peut-être quelque peu atypique, puisque son choix d'orientation en lycée professionnel était conscient, réfléchi et motivé dès la classe de 3^{ème} (1 : 72) : il ne s'agit pas, dans son cas, d'une relégation. On peut supposer à ce propos que, dans le cas de lycéens « orientés » malgré eux dans une filière non souhaitée, voire redoutée, ou dans certaines

séries professionnelles moins désirables ou moins en phase avec le marché de l'emploi¹², la réalité du rapport avec les études risque d'être tout autre.

Oberti établit le lien entre orientation en lycée professionnel et zone de résidence (2007), comme Duru-Bellat et Van Zanten le font avec le milieu social d'origine :

Quand l'élève est moyen [...], les familles de milieu populaire [...] se montrent plus prudentes que les familles de milieu aisé, et renoncent à demander les filières générales, plus valorisées, pour se « rabattre » sur une formation professionnelle (1999 : 46).

Les lycéens de la section logistique du lycée Jehan de Beauce ne ressentent ni répulsion ni révolte à l'égard de leur orientation, même lorsqu'ils ne l'ont pas choisie. A titre d'exemple, on peut citer le cas d'Alexandra L., qui, à l'origine, voulait étudier la coiffure, mais qui s'est résignée et a mené une excellente scolarité en logistique (« *la meilleure [moyenne] de la classe* » (2 : 88)).

Ce qui distingue les lycéens professionnels de leurs camarades de série générale, c'est ce que Beaud nomme « *le rapport utilitaire ou instrumental [...] à leur scolarité* » (2003 : 26), par opposition aux vrais lycéens qui, selon Dubet, « *n'associent pas leurs études à un projet professionnel* » (1991 : 36). D'abord, le choix d'une carrière alors qu'on est très peu informé n'est pas facile, comme le rapportent avec humour les collégiennes de 3^{ème} auteurs d'un sketch lors de l'un des cours de littérature que leur a dispensés l'écrivaine Danièle Sallenave, invitée à mener un travail régulier avec des élèves d'un collège « ambition réussite » de Toulon, expérience dont elle témoigne dans le livre au titre révélateur, *Nous, on n'aime pas lire*, qu'elle consacre à cette « résidence d'écrivain » :

Lucie : Quels ont été tes vœux pour l'année prochaine ?

Marie : C'était un bac pro secrétariat, en 2^{ème} vœu un bac pro comptabilité, et en 3^{ème} vœu un bac pro vente. Et toi ?

Lucie : Moi, c'était pareil, mais dans un ordre différent (2009 : 51).

Ensuite, vu les possibilités de débouchés, assez nombreuses, dans la logistique et la faiblesse corrélative des salaires dans le secteur, ces lycéens ont été sans cesse assaillis de doutes sur l'intérêt de poursuivre leurs études après le BEP ou après le baccalauréat :

Maintenant, bac pro, c'est cariste, magasinier, enfin, ce que fait un BEP (Alexandra L., 4 : 42) ;

¹² « *Les professionnels prévoient 300 000 recrutements par an [...]. Le secteur [de la logistique] reste donc porteur d'emplois, avec des niches qui devraient faire les beaux jours de la profession* » (Gomez et Maraval, 2010 : 105).

De toute façon, c'est sûr qu'au jour d'aujourd'hui, dans la logistique, on peut pas s'arrêter au bac pro. On peut, mais après on sera soit simple magasinier, on aura quelques responsabilités, et donc pas le salaire qui suit. Donc, c'est sûr que, pour être vraiment bien pour plus tard, il faut minimum salaire BTS (Clément, 4 : 60) ;

Au niveau salaire, et tout, ils préfèrent prendre quelqu'un en bas, qui se fera son expérience dans l'entreprise, que prendre un BTS qui n'a pas du tout d'expérience et qui demande un certain niveau de salaire (Florian, 4 : 14).

Vaut-il mieux poursuivre des études pour pouvoir être embauché avec un salaire supérieur et/ou progresser plus vite dans l'entreprise, ou travailler le plus tôt possible, en acceptant un salaire moins élevé, parce que les employeurs préfèrent embaucher au niveau du bac qu'à bac + 2 ? Cette question hante les lycéens professionnels et crée chez eux une tension constante, que viennent aussi alimenter les statistiques du chômage (6,5% pour les BTS et DUT professionnels contre 9% pour les bacheliers et 14% chez les titulaires du BEP, selon les statistiques de 2004 (Baudelot et Establet, 2009 : 112)). Ces doutes et angoisses rendent quelque peu difficile la concentration sereine sur des disciplines parfois trop théoriques ou pas assez motivantes, ou sur des enseignants plus confus ou moins à l'écoute que les élèves ne le souhaiteraient. Mais, tant bien que mal, malgré des périodes de découragement ou de doute, ces adolescents ont parcouru avec succès leurs 4 années de lycée. Voyons pour terminer le cas de ceux qui n'ont pas été aussi chanceux ou courageux et ont abandonné en chemin.

2.3.5. Les découragés

Les seuls élèves en situation de précarité scolaire sont en lycée professionnel. Après leur diplôme, ou suite à leur échec au BEP, un tiers au moins des lycéens de la terminale BEP logistique du lycée Jehan de Beauce a en effet changé d'orientation (vers une 1^{ère} d'adaptation STG, une école militaire ou d'autres baccalauréats professionnels) ou quitté l'école. Cela souligne sans doute que leur orientation en BEP a souvent été proposée par leurs professeurs de collège et les conseils de classe en conséquence d'une absence de succès scolaire en 3^{ème} et de la hiérarchisation des voies d'apprentissage, qui fait qu'on met souvent dans la voie professionnelle des élèves sans motivation pour ces formations, parce qu'on juge qu'ils n'ont pas le niveau d'une 2^{nde} générale ou technologique. On se souvient de la manière dont certains de ces lycéens, devant l'impossibilité d'un choix de BEP auquel ils aspiraient, avaient fait leur marché sur Internet avant de choisir la logistique.

Certains témoignages d'élèves de BEP permettent de comprendre les motivations de leur réorientation ou de leur abandon des études.

Rémy, dont la mère est professeur et le père cadre dans une entreprise, a réussi facilement ses années de collège sans jamais vraiment travailler (« *je travaille pas trop et assez pour avoir la moyenne* » (2 : 48)), il a demandé à aller en BEP par refus de l'acculturation sans doute réclamée aussi bien par son environnement familial que par l'institution d'enseignement (« *j'en ai marre de l'école* » (1 : 72), « *je veux arrêter l'école* » (1 : 70), « *l'école, ça commence à faire* » (2 : 14)), pensant qu'une formation plus pratique l'intéresserait davantage. Il est, en terminale BEP, dans la même situation qu'en 3^{ème} : il réussit moyennement sans travailler, mais n'éprouve pas d'intérêt pour ce qu'il étudie, qui est encore, à ses yeux, trop théorique. En terminale BEP, il est dans un processus de fuite, marqué en particulier par un absentéisme important et par un désir soit d'une formation plus « *manuelle* » (1 : 82) dans l'armée, soit d'une entrée dans la vie active.

Vincent est lui aussi attiré par une carrière dans l'armée, mais après un parcours plus poussif. Depuis le collège, l'apprentissage lui a paru difficile et sa scolarité a été jalonnée de « *sales notes* » (1 : 32). Le choix du BEP logistique, de manière un peu caricaturale, lui a été imposé presque par hasard :

C'est mon prof principal de 3^{ème} qui m'a conseillé de prendre un métier, parce que moi, je voulais faire je sais pas trop quoi, et puis, il m'a dit « Ben, essaie de prendre quand même avec ce qui te plaira plus tard, quoi, donc l'armée ». Donc, j'ai pris, oui, la logistique. En plus, le lycée était pas très loin de chez moi, et tout (1 : 72).

Le choix d'une carrière militaire semble correspondre à un rêve d'enfant (« *le voyage, un métier sûr, stable. Puis, j'aime bien les armes, j'aime bien la camaraderie* » (1 : 82)), sans lien réel avec ce qu'est une armée de métier (« *je voudrais pas refaire de la logistique, en fait, dans l'armée [...] j'ai envie de bouger, quoi, et puis, la logistique, ça me passionne pas plus que ça, quoi. Mon vrai métier, je voudrais être soldat* » (1 : 84-86)).

Levent est un élève plus âgé, du fait d'un redoublement en école élémentaire, puis d'une orientation en 2^{nde} professionnelle à l'issue d'une classe de 2^{nde} générale (« *moi, je savais que, vu comment je travaillais, le bac, ça aurait été dur à l'avoir. Donc, au lieu de perdre mon temps, je suis passé en BEP* » (1 : 66)). La logistique est un choix par défaut, effectué un peu au hasard (« *à la base, je voulais faire de la vente. On m'a dit que c'était difficile vu qu'il y en avait beaucoup qui faisaient de la vente, donc j'ai choisi logistique. Je savais pas vraiment ce que c'était, c'est en venant ici que j'ai appris* » (1 : 68)), mais finalement assumé. Son désir

d'abandon de ses études tient à un besoin d'argent (ou au souhait d'en avoir davantage) : « *la voiture, vu que le permis, je le passe. Payer l'essence, et tout. Et les filles... on n'a pas trop besoin d'argent, un petit peu, pas autant que ça. C'est plutôt pour moi-même, et quand j'aurai envie de quelque chose, que ce soit mérité, en fait* » (1 : 82). Ce dernier argument est en fait relativement fréquent chez les élèves de lycée professionnel. Plus âgés et de milieux moins favorisés que leurs camarades de lycée général, ils se sentent coupables de la ponction qu'ils se voient contraints d'opérer sur les revenus familiaux :

J'ai juste envie de plus dépendre de mes parents, parce que je suis arrivée à un âge où ils ont plus à tout me payer, quoi [...] moi, je vois, j'ai un petit frère, donc mes parents, ils font pas de jaloux, donc quand ils payent à l'un, ils payent à l'autre. Donc, s'ils payent pour moi, ils payent pour mon frère. Je vois pas pourquoi moi, je pourrais pas me débrouiller toute seule. Mon petit frère, sachant qu'il peut pas travailler, lui, voilà, c'est normal. Mais moi, je sais que j'ai l'âge de travailler, de pouvoir faire quelque chose, donc je vois pas pourquoi ils paieraient pour moi (Alexandra L., 5 : 114-116) ;

C'est pas que c'est un problème, c'est que c'est embêtant, quoi. On commence à grandir, on aimerait bien à être indépendants plus ou moins de nos parents et éviter de leur demander des sous pour n'importe quoi, pour sortir ou pour aller manger un McDo avec les copains, ou des choses comme ça (Clément, 4 : 40).

Ces élèves sont de ce fait parfois plus enclins à céder à la tentation de l'enseignement par alternance ou à celle de la vie active. Dans le cas de Levent, ce réalisme socioéconomique ne l'empêche pas de rêver à un avenir riant, puisqu'il envisage de quitter le lycée pour se lancer (sans brevet d'Etat) dans « *l'animation, ou un truc comme ça* » (2 : 12), avant d'ouvrir « *un petit restaurant, ou un truc comme ça* » (2 : 28).

Ce qui semble émerger de ces brefs portraits, ce sont des destins ballottés par l'ennui, le désir d'ailleurs et des rêves héroïques ou romantiques un peu immatures. Bourdieu évoquait les capacités associées au statut d'adulte ou d'« homme » : « *avoir de l'argent, [...] s'affirmer vis-à-vis des copains, vis-à-vis des filles* » (1984 : 146-147). On pourrait ajouter voyager, vivre une vie plus aventureuse, être indépendant, être utile au pays ou à sa famille. Il semble bien que ces lycéens soient en fait victimes d'une forme de fuite devant la réalité, conséquence d'une désillusion sociale « *qui découle du décalage structural entre les aspirations et les chances, entre l'identité sociale que le système d'enseignement semble promettre [...] et l'identité sociale qu'offre réellement, au sortir de l'école, le marché du travail* » (Bourdieu, 1979 : 161).

2.4. Préoccupations culturelles, préoccupations matérielles

Il n'y a sans doute pas de pratiques plus *classantes*, pour prendre un terme bourdieusien, que les pratiques culturelles. J'en ai déjà signalé quelques effets précédemment, mais il s'agira

dans les pages qui vont suivre de tenter d'étudier l'existence d'une dichotomie entre les deux types de lycéens de l'enquête, et son effet sur l'assignation qui leur est faite de places sociales, culturelles et scolaires.

2.4.1. Une conception socialement marquée de la culture et de la « vraie vie »

Le problème est posé par Bourdieu d'une manière intéressante, dans une comparaison entre recrutement par concours et fréquentation des musées :

Il est vrai que les concours sont ouverts à tous, il est vrai aussi que, comme par hasard, les enfants y réussissent d'autant plus souvent qu'ils appartiennent à un milieu plus favorisé économiquement et culturellement. De la même façon, les musées sont ouverts à tous, ils sont même gratuits le dimanche, et pourtant la proportion des ouvriers y est extrêmement faible, elle y est à peu près équivalente à la proportion des fils d'ouvriers inscrits dans l'enseignement supérieur. Autrement dit, les individus des classes défavorisées ont la possibilité formelle de visiter les musées ou de passer les plus hauts concours mais ils n'ont pas la possibilité réelle d'user de cette possibilité formelle (1966, rééd. 2002 : 56-57).

Sartre avait posé à peu près la même question dans un article de 1950, repris dans *Situations, IV*, où il s'interrogeait sur l'absence de public ouvrier aux concerts de musique savante contemporaine (1964). Sa réponse était :

L'artiste n'a pas le langage qui lui permettrait de se faire entendre [des masses]. C'est bien de leur liberté qu'il parle – car il n'y a qu'une liberté – mais il en parle dans une langue étrangère (22).

La conséquence de cette incompréhension, puisque c'est bien de cela qu'il s'agit pour Sartre dans cette métaphore de la langue étrangère, c'est qu'au lieu de favoriser l'accès des ouvriers à ses productions, la culture savante ne peut que les aliéner, renforçant ainsi leur sentiment de dépossession culturelle (Bourdieu, 1966, rééd. 2002), « *augment[ant] dans l'absolu [leur] appauvrissement* » (Sartre, 1964 : 23), puisque « *dans une société divisée en classes, les gens dépourvus de culture sont et se sentent atteints dans leur dignité, dans leur humanité, dans leur être* » (Bourdieu, 1977).

Si l'on se replace au niveau des lycéens, Baudelot et Establet apportaient une autre réponse à la dichotomie entre culture légitime et culture des enfants d'ouvriers : « *A l'école tout court s'oppose l'école de la vie* » (1971 : 175) :

Dans la formation qui leur est imposée, [les futurs ouvriers] ne sélectionnent que les aspects qui leur seront utiles plus tard [...] L'enseignement général n'est valorisé, ou plutôt, toléré, que dans la mesure où il n'est pas totalement dépourvu d'utilité sociale ou professionnelle (184).

Charlot reprend cette dichotomie. Selon lui, en milieu populaire, l'école s'oppose à « *la vraie vie* » (1999 : 73), alors que « *le bon élève [...] s'intéresse à une partie au moins de ce qu'il apprend* » (75) :

[Les élèves de milieux populaires], loin d'être enfermés dans « le concret », « le pratique » et « l'utilitaire » sont non seulement accessibles à la culture mais aussi demandeurs d'une culture. A une condition, toutefois, absolue : c'est que cette culture permette de mieux comprendre « la vie », la vie en général et ma vie, le monde tel qu'il va, les relations avec les autres, les relations avec soi (96).

Il est intéressant de noter que Charlot, en 1999, utilise, comme Dubet (1991), l'adjectif *vrai* pour évoquer la vie du monde extérieur à l'institution scolaire. Cet emploi ne peut, cependant, que nous interroger : est-ce que, dans une situation d'apprentissage qui est par nature une simulation, l'idéal du vrai n'est pas une préoccupation par nécessité constante? La distinction faite par Charlot entre *vrai* et *scolaire* est sans aucun doute pertinente, mais il faut bien entendre l'adjectif *vrai* comme un concept de sociologie pratique, et non comme la croyance que le savoir puisse être un ensemble d'entités désincarnées, sans lien avec une forme de réalité, spéculative, notionnelle, modélisée, certes, mais néanmoins tangible. Ce qui est à l'œuvre serait peut-être mieux décrit en termes d'une dialectique de la forme et de la fonction, la culture légitime privilégiant la première (« *une inversion complète de la disposition populaire qui annexe l'esthétique à l'éthique* » (Bourdieu, 1979 : VI)).

On pense ici à la fuite en avant de Rémy d'un collège jugé trop théorique vers un enseignement professionnel censé être plus « *manuel* » (1 : 82), et du lycée professionnel vers un engagement dans l'armée, qui le serait davantage encore, pour des raisons mystérieuses qui tiennent sans doute à un investissement symbolique dont je ne peux pas juger. Cependant, le discours sur l'opposition entre l'école et la « vraie vie » est constant chez les lycéens professionnels :

[...] des x, des x², des machins, c'est sûr. Après, on va pas voir ça dans la vie (Romain, 4 : 128) ;

Les cours, c'est pas la réalité, ça donne pas la réalité. Tout ce qu'on apprend en logistique, c'est du cours. Quand on arrive sur le terrain en entreprise, quand on dit ce qu'on apprend, les gens, ils rigolent, ils disent qu'on peut pas faire ça. Ils disent « C'est bien beau, c'est des cours » (Clément, 4 : 126).

Par contre, cette dichotomie est très rare chez les élèves du lycée Marceau, qui ont choisi une série générale par ambition intellectuelle ou goût pour la réflexion sur le monde qui les entoure, qui est aussi, mais d'une autre manière, la « vraie vie » :

La vie difficile dans un quartier difficile n'est pas plus « vraie » que la vie aisée dans un quartier aisé (Sallenave, 2009 : 40).

Baudelot et Establet signalent le refus que les « *futurs ouvriers* » opposent « à certaines formes de savoir historique et géographique » (1971 : 188). On en retrouve un écho dans le refus de l'acculturation que verbalise Florian, par exemple :

Ça nous sert à rien d'apprendre ce qu'ont fait nos ancêtres. Il y a plein de trucs. C'est bien de se renseigner, mais après, de là à remonter à des siècles, des siècles, au moins se renseigner sur quelques années auparavant, pour pas être dans l'inconnu sur certaines choses. Peut-être pas retomber sur 1 000 ans en arrière ou... quelques dizaines d'années en arrière, c'est bien, mais pas non plus revenir 300 ou 400 ans en arrière, quoi. [...] En français aussi, quand on étudie les livres, c'est bien d'apprendre, mais est-ce que ça va nous servir pour plus tard ? Quand on regarde des poésies, des trucs somme ça, du théâtre d'il y a, je sais pas, 100 ans ou quelque chose comme ça, je sais pas trop. Il vaut mieux regarder du théâtre maintenant, ou des choses comme ça (4 : 120).

Et il poursuit :

En français, à l'école primaire, on apprenait l'imparfait ou le passé composé [...] on parle jamais comme ça, donc c'est des temps qui nous servent à rien (4 : 120).

Le fait que la critique de l'apprentissage de l'imparfait au nom d'une défense de la langue orale se fasse en employant un verbe à l'imparfait est un trait d'ironie involontaire tout à fait significatif. Ce que Florian rejette, avec maladresse, c'est la stigmatisation d'un parler populaire au nom de « *l'idéologie du standard* » (Gadet, 2003 : 18), qui est une construction idéologique idéalisée (14). Au-delà donc d'une opposition entre forme et fonction, c'est peut-être une opposition entre l'acceptation de la culture légitime et son refus pour de motifs idéologiques qui, pour les lycéens moins à l'aise, se joue à l'école. D'un côté les « *spécialistes égoïstes* » de Dewey, « *détaché[s] de l'expérience vitale* » (1916, trad. 1975 : 24), de l'autre la « *'contre-culture' adolescente* » caractérisée par « *le refus de la finitude sociale* » (Bourdieu, 1979 : 161).

Florian est un excellent exemple d'élève de milieu populaire qui est aussi demandeur de culture, ou tout au moins de certaines formes de culture, puisqu'il déclare avoir apprécié la sortie au théâtre organisée par son professeur de français :

Là, cette année, on est partis au théâtre, alors que j'y avais jamais été. Et j'aurais jamais eu l'idée d'y aller en 4^{ème} ou 3^{ème}, quoi. C'était quelque chose de fermé, de pour les grandes personnes, les théâtres, et tout, et je vois qu'il y a tout âge qui y vont. Et ça, c'est vraiment bien, j'ai bien aimé.

Ca veut dire que maintenant, vous seriez prêt à acheter un billet de théâtre vous-même ?

C'est clair, mais j'ai jamais osé y aller, parce que je me dis « Ca va être nul », des choses de jeunes, quoi, tout le temps. Et, en fait, c'est pas mal. J'ai bien aimé, la première fois où on y est allés (5 : 96-98).

Cette pièce me sera racontée par d'autres élèves de sa classe. En voici, par exemple, le récit de Soufien :

C'était deux chocs de cultures, les Américains d'un côté, et les Indiens de l'autre, les Mexicains. En fait, c'est par rapport à des puits de pétrole, etc., qu'ils voulaient exploiter, les Américains, que l'autre voulait pas vendre sa terre, parce que, pour lui, sa terre était sacrée. Eux, les autres, voyaient que du profit, de l'argent ; lui, il voyait plus cette terre, l'exploitation, « Qu'est-ce qu'ils vont manger, mon peuple ? ». Il voulait pas perdre une coutume, en fait (4 : 118).

On comprend à cette lecture tout l'attrait que cette pièce pouvait avoir pour des élèves de milieu populaire peu habitués au théâtre : un ancrage dans la « réalité », qui plus est, une réalité de lutte de pouvoir, un texte moderne, une problématique actuelle, où il est question d'exploitation et de solidarité. Tout était réuni pour que ces adolescents acceptent la représentation et sa forme, qui servait une fonction clairement identifiable, à laquelle il était difficile sans doute de ne pas adhérer.

J'analyserai plus loin certaines autres pratiques culturelles, plus fréquemment évoquées par les lycéens dans nos entretiens, qui semblent valider la classification que font Poupeau et François des pratiques culturelles en fonction des classes sociales :

D'un côté, le théâtre, la danse, les arts plastiques, le catéchisme, la pratique des sports individuels distingués comme l'équitation ou le golf, un usage éducatif de la télévision, et de l'autre peu de pratiques ou de sorties culturelles, des sports collectifs, un usage de la télévision et des nouvelles technologies surtout axé sur le divertissement (2008 : 99).

Evidemment, une telle nomenclature reprend un cliché sociologique, mais cela ne signifie évidemment pas qu'elle n'est pas une représentation fidèle de la réalité. De fait, il semble bien que les lycéens de mon enquête chartraine ont des pratiques culturelles socialement distinctes et relativement proches de ce qu'affirment ici Poupeau et François.

A l'inverse, certains chercheurs, particulièrement Donnat, mais aussi Galland (1996), ou Pasquier dans les premières pages de *Cultures lycéennes* (2005), perçoivent un mouvement d'uniformisation dans les pratiques culturelles des différentes classes sociales, avec la montée d'un éclectisme musical (Donnat, 1994), favorisé par la popularisation, grâce aux CD, de la musique classique, du jazz et du rock, avec la diminution de la lecture dans toutes les catégories sociales et la tolérance affichée de l'école « à l'égard de l'éclectisme des pratiques

culturelles » (Pasquier, 2005 : 41)¹³. On verra que, dans le contexte chartrain, la réalité est très différente et que certaines pratiques culturelles restent tout à fait distinctives, notamment la musique classique et la lecture. Pasquier reconnaît d'ailleurs elle-même cette réalité (40) en rapport avec l'enquête qu'elle a menée dans un lycée parisien prestigieux : les élèves ont « *maintenu intact l'héritage humaniste et les formes de transmission de cet héritage, comme leurs parents l'avaient fait avant eux, et ce en dépit des profondes mutations culturelles qui se sont produites durant leur enfance* » (52) ; ils continuent à lire Balzac (52) et à écouter Vivaldi (et plutôt les concertos pour flûte traversière que *Les Quatre Saisons* (45) !), ce qui n'est évidemment pas le cas des lycéens professionnels de l'enquête de Pasquier ou de la mienne.

2.4.1.1. La musique

Deux des élèves du lycée Marceau, Agathe et François-Xavier, étaient au collège en CHAM, et continuent à avoir une pratique intensive de la musique classique (2 cours de danse, flûte, solfège, culture musicale, musique de chambre et piano en classe de 1^{ère} S, à peine moins en terminale, dans le cas d'Agathe (4 : 118-120) ; chant en cours particuliers et à la maîtrise de la cathédrale, soit au minimum 3 heures hebdomadaires pour François-Xavier (2 : 98)). Anaëlle fait aussi beaucoup de musique et de dessin (4 : 108) en 1^{ère} S, et encore 7 heures hebdomadaires de musique (5 : 24) en terminale.

En revanche, un seul des élèves du lycée Jehan de Beauce, Jonathan, s'adonne à la musique avec une passion équivalente, mais il s'agit dans son cas d'un groupe de rock, pour lequel il écrit (1 : 44) et compose (1 : 138), et dans lequel il chante (1 : 44). Cette activité lui prend également beaucoup de temps (« *tous les week-ends, et il y a des fois, même le soir dans la semaine, je suis obligé d'aller une heure mixer des chansons qu'on avait enregistrées, et tout* » (3 : 130)).

Le groupe d'élèves étudié est trop limité pour qu'on puisse en déduire une typologie de la pratique musicale en fonction de la filière choisie. Il n'en demeure pas moins que le choix de ces lycéens correspond tout à fait, et de manière presque caricaturale, à leur milieu d'origine et sans doute au milieu dans lequel ils exerceront leur futur métier :

¹³ Il faut cependant noter que cette analyse n'est pas partagée par tous les chercheurs. Noiriel, par exemple, écrit : « *Toutes les enquêtes montrent [...] que le fossé entre les pratiques culturelles des classes populaires et celles des classes supérieures n'a pas été résorbé, bien au contraire* » (2011).

Il n'est pas de pratique plus classante, plus distinctive, c'est-à-dire plus étroitement liée à la classe sociale et au capital scolaire possédé que la fréquentation du concert ou la pratique d'un instrument de musique « noble » (Bourdieu, 1984 : 156).

Lorsque, par amour et par curiosité, Soufien transgresse la barrière invisible entre les pratiques culturelles, le résultat est spectaculaire :

Tiens, je vais vous citer un moment : quand je suis parti à l'Opéra, là, c'est un truc carrément différent, hein, place de la Bastille, je suis parti avec ma petite amie. Et c'est un milieu où je mettrai pas les pieds. C'est la première fois que je mettais les pieds là et il y avait des gens qui me regardaient, en fait, « Qu'est-ce qu'il fout là, quoi ? ». [...] je vous dis franchement, rester 2 heures, 3 heures dans une pièce, entendre des gens gueuler, ça me dit rien du tout. Mais je suis parti pour voir comment c'était, parce que, des fois, ça m'est arrivé de zapper les chaînes, et je voyais. Je suis resté une demi-heure et j'ai failli craquer, quoi. [...] j'essayais de retourner la tête : à chaque fois que je tournais la tête, j'étais le seul Africain, quoi, d'origine maghrébine. Et je voyais, même, comment ils parlaient, comment ils se comportaient, ça se voyait que c'était des bourgeois, les types, c'était pas un petit mec de banlieue, quoi. [...] Il y avait des jeunes de 28-29 ans. Je me sentais un peu mal à l'aise, parce que tout le monde me regardait, en fait. Moi, je suis pas parano, franchement, mais quand vous voyez, je sais pas, 3-4 personnes et après, vous passez, 3 ou 4 personnes qui vous regardent... En plus, ils étaient tous habillés en costumes : on dirait, je sais pas là-bas, on dirait, ils vont, je sais pas, ils vont à un mariage ; et moi, je suis arrivé, j'étais en jeans, quoi, j'étais habillé, mais j'étais habillé relax, quoi (4 : 98-104).

On imagine bien qu'en Méditerranéen hâbleur, très doué pour la communication, Soufien joue un peu sur l'effet qu'il sait devoir produire sur son interlocuteur. Il n'en demeure pas moins que son impression d'incongruité dans un milieu qui lui est étranger n'est pas feinte. Le recours, surprenant, au terme d'*Africain* semble signaler une folklorisation de son origine, qui provient sans doute chez lui d'un véritable sentiment d'extranéité, qui a été noté par Dubet chez les enfants d'ouvriers des grands ensembles, qui ne se perçoivent plus aujourd'hui, comme leurs homologues des années 80, en tant qu'« *enfants de migrants exploités* » mais comme « *les descendants des colonisés et des esclaves* », dans un processus d'acceptation parodique du discours doxique sur leur « *race* » (2008 : 13). Sous le regard impitoyable de cet « *Africain* », c'est toute la gamme des codes classants qui est déclinée : goûts musicaux, origine sociale et ethnique, codes linguistiques, âge, tenue, critères de ségrégation ou d'exclusion. On peut fort bien imaginer qu'aucun des « bourgeois » présents ce soir-là à l'Opéra Bastille n'a prêté à Soufien l'attention étonnée qu'il croit avoir décelée chez eux, mais ce qui importe au fond, c'est que les habitus de classe définis par le classement implicite des pratiques culturelles ont eu pour effet d'exclure un exclu de manière encore plus patente, et donc de rendre encore plus difficile son acculturation.

2.4.1.2. La fréquentation des musées

J'ai indiqué auparavant l'importance que les familles de François-Xavier et de Sébastien donnaient à l'art et aux musées. Le seul autre élève qui fait référence à cette pratique est un

lycéen professionnel, Clément, qui, de manière intéressante, lie la fréquentation des musées à la transmission d'un patrimoine, de la responsabilité de la famille. Ce sont ses parents qui amènent Clément au musée (5 : 82), et lui-même envisage de faire la même chose avec ses propres enfants (5 : 84-86).

Il peut être intéressant de s'arrêter un instant sur la famille de Clément, qui se comporte d'une façon peut-être assez proche de celles de François-Xavier ou de Sébastien. Clément signale que ses parents l'encouragent beaucoup dans ses études (1 : 10), qu'ils lui donnent des méthodes de travail (3 : 198-200). De plus, ils sont pratiquement les seuls parents d'élèves de la classe à assister aux réunions avec les professeurs (1 : 22 ; 3 : 180). Cette présence est appréciée par leur fils parce qu'elle montre que son succès scolaire est important aux yeux de ses parents, qui valorisent et valident ainsi ses choix de vie. Mais elle est aussi symbolique :

Quand même, on voit bien les parents qui viennent aux réunions, ceux qui viennent pas, on voit les parents qui s'occupent de leurs enfants et ceux qui sont moins présents (1 : 22).

Il ne s'agit pas ici de porter un jugement sur les familles des lycéens professionnels, qui font, comme celles de leurs homologues des lycées généraux, le choix de participer ou non aux rencontres avec les professeurs en fonction de critères matériels, psychologiques ou symboliques. Mais le fait que Clément fasse part de sa représentation semble important. La présence aux réunions parents-professeurs, qui est, bien sûr, facultative, est, d'après lui, un critère de l'intérêt que les parents portent à l'intégration et au progrès de leurs enfants, ou peut-être une marque de confiance en l'école en tant qu'institution de formation. Rencontrer les professeurs revient d'une certaine manière à passer avec eux et avec son enfant, qui devient médiateur entre les deux groupes d'adultes, un contrat d'investissement réciproque. De ce fait, cette rencontre crée pour le lycéen un rôle nouveau, que Clément approuve sans doute parce qu'il le valorise aux yeux des deux parties en cause.

2.4.1.3. La lecture

J'ai déjà évoqué Victoria, « *acheteuse compulsive de livres* » et avide lectrice, évidemment. D'autres élèves de section européenne du lycée Marceau sont de grands lecteurs : Julie, par exemple, qui s'étonne que « *plein* » de ses camarades de classe n'aient pas pu lire un roman de 750 pages en deux semaines (4 : 202-206), Sébastien, qui écrit aussi (2 : 78 ; 7 : 30), ou encore Alexandra F. (4 : 116-118), qui comme Victoria (6 : 114), ressent une certaine frustration lorsque ses professeurs lui imposent des lectures alors qu'elle aimerait pouvoir

continuer à butiner, en fonction de ses envies, dans tous les genres (4 : 118) et dans les trois langues qu'elle maîtrise et aime (2 : 87 ; 4 : 118).

Aucun des lycéens de Jehan de Beauce ne professe un intérêt pour la lecture, et celle de *L'étranger*, imposée par leur professeur de français en 1^{ère}, leur paraît difficile et ennuyeuse (Romain, 3 : 129 ; Soufien, 3 : 120 ; Florian, 3 : 98).

Baudelot et Establet indiquent que l'enseignement général « voue au livre un véritable culte » (1971 : 141), et je reviendrai plus tard sur les raisons et les effets de cette culture du livre. Il est cependant inévitable de constater que, dans ce domaine peut-être encore plus que dans d'autres, il s'agit d'une véritable reproduction d'un schéma familial, une « *histoire de famille* » (Pasquier, 2005 : 48). Ainsi, même lorsqu'ils ont un travail très prenant, les parents des élèves du lycée Marceau lisent (« *En vacances, ils lisent tout le temps* » (Victoria, 4 : 138) ; « *des livres totalement différents, mais tout le monde lit* » (Alexandra F, 4 : 126)) et ils ont souvent tenu à ce que leurs enfants soient des lecteurs aussi :

Ma mère, pareil, elle adore lire, c'est comme ça. Puis, les livres, elle a toujours voulu qu'on ait des livres : depuis qu'on est petites, elle nous a acheté des livres pour qu'on sache, qu'on apprenne à lire, qu'on lise, qu'on apprenne à aimer lire (Julie, 4 : 120).

A l'inverse, la pratique est peu répandue chez les parents des lycéens professionnels. Seuls David et Clément affirment avoir des parents lecteurs, ce qui, dans le cas de ce second élève ne surprend pas, vu les pratiques culturelles familiales, comme la visite des musées, déjà évoquées. Le manque d'intérêt de Clément pour la lecture provoque un jeu ou un conflit sans fin avec sa mère :

Des fois [...] elle me dit « Lis ton livre. Lis ton livre. », mais j'ai vraiment pas envie le soir de lire mon livre (3 : 172).

2.4.1.4. Les sports

Selon Bourdieu, la pratique des sports est distinctive dans la mesure où les classes populaires privilégient, dans leur choix d'activités, un certain nombre de caractéristiques qui ont trait à la dimension collective et au contact (1984), alors que les milieux favorisés plébiscitent les sports individuels, et particulièrement ceux qui « *exclue[nt] tout contact direct, fût-ce par l'intermédiaire d'une balle* » (1987 : 205).

Les informateurs de ma recherche correspondent plutôt bien à cette typologie. Les lycéens professionnels sportifs pratiquent le football (Romain et Soufien) ou le handball (Florian), quand le seul élève du lycée Marceau qui soit vraiment sportif est Yaniss, qui est nageur. Antoine et Sébastien étaient footballeurs, mais tous deux ont arrêté, le premier par manque de motivation (6 : 150-152), le second à cause d'un problème de dos (6 : 74). Leurs discours ne témoignent pas d'ailleurs d'une passion égale à celle de Romain (« *je peux pas le quitter* » (3 : 120)), de Yaniss, qui s'entraîne jusqu'à 10 heures par semaine (6 : 78), ou de Soufien, qui s'est rêvé joueur professionnel (3 : 106), en accord avec ce que dit Bourdieu de la possibilité d'ascension sociale que le sport professionnel (et lui seul parfois) offre aux enfants des classes dominées (1979 ; 1984), comme « *une issue miraculeuse hors de la classe* » (1979 : 235).

2.4.1.5. La télévision

Sébastien disait lors de l'un de nos entretiens :

Je trouve que c'est à la limite plus intéressant de lire que de regarder la télé ou de faire autre chose sur l'ordinateur, des choses comme ça (4 : 160) ;

et la plupart de ses camarades de section européenne en lycée général sont d'accord avec lui. Victoria ne regarde jamais la télévision (6 : 50), Yaniss la regarde peu (6 : 54), parce qu'elle ne l'attire plus (7 : 56), Julie est dans le même cas (7 : 90 ; 7 : 94), François-Xavier, du fait d'un choix de ses parents, n'a pas la télévision chez lui (6 : 60).

Leurs homologues du lycée Jehan de Beauce ne sont, en majorité, pas très différents. Il y a deux exceptions, cependant : Jonathan, qui avoue la regarder beaucoup (6 : 114) et Alexandra L., qui en a une dans sa chambre, allumée en permanence (5 : 168). Romain et Clément indiquent en faire une consommation moins importante qu'auparavant (Romain, 5 : 160 ; Clément, 5 : 102). Il semble donc qu'on assiste à une évolution depuis l'époque où Charlot analysait la consommation des lycéens et avançait l'idée que le petit écran, qui « *met[tait] la vie en scène* » (1999 : 103), avait les faveurs des jeunes de milieu populaire, ceux-là même qui reprochaient à l'école son absence de lien avec la « *vraie vie* ».

2.4.1.6. L'informatique et Internet

Si les jeunes regardent moins la télévision, c'est, tout au moins dans les milieux populaires, parce qu'ils se livrent à une consommation abondante des technologies liées à l'informatique et à Internet. Le seul qui fait exception est d'ailleurs Jonathan (6 : 34), qui est, comme je viens

de l'indiquer, très amateur de télévision. Tous ses camarades avouent au contraire utiliser leur ordinateur de manière fréquente, voire addictive dans le cas d'Alexandra L., qui dit « *j'y passe ma vie* » (5 : 136), c'est-à-dire jusqu'à 15 ou 16 heures le week-end (5 : 138).

Les élèves du lycée Marceau sont à la fois plus raisonnables dans leur consommation et plus soucieux d'utiliser les technologies de l'information pour des recherches scolaires ou liées à leur désir de culture générale (Sébastien, 7 : 40 ; Victoria, 7 : 44). Anaëlle y approfondit ses cours (4 : 38) ou y étudie les annales du bac (5 : 14). Là encore, on ne constate qu'une seule exception, Julie, qui déclare rester connectée sur des forums 2 ou 3 heures par jour, davantage le week-end (7 : 70 ; 7 : 84).

Malgré le recours important à ces nouveaux média par les lycéens, on remarque donc, là encore, une différence importante liée au milieu social : si les élèves de milieu populaire, comme l'indiquaient Poupeau et François, utilisent l'ordinateur et Internet dans un but de divertissement, c'est avant tout la recherche d'informations, souvent dans le cadre scolaire, qui fait l'objet de la pratique des adolescents de milieux plus favorisés. Cela n'est guère étonnant, puisque cette dichotomie existe déjà à propos de la télévision, dont les émissions à prétentions culturelles sont rejetées par le public populaire, qui y voit un discours d'initiés qui se fait « *par-dessus la tête du public* » (Bourdieu, 1979 : 35). Le Grignou analyse cette réalité comme un « *cercle vicieux de l'ignorance* », qui tient au « *sentiment d'incompétence et d'exclusion* » de certains spectateurs devant certaines émissions, comme le montre un fait troublant qu'elle cite : « *certains programmes de la chaîne culturelle Arte, [...] diffusés en Allemagne sur d'autres chaînes, font de meilleurs scores* » (2003 : 96). Ce cercle vicieux de l'ignorance est du même ordre que la langue étrangère de Sartre : le sens qu'on donne à une même réalité varie en fonction de la place qu'on s'est vu attribuer dans le champ social.

Ehrenberg propose l'idée que la transition d'une culture télévisuelle à une culture du cyberspace correspond à une transition d'une consommation d'objets à une consommation de relations (1995). Puisque l'abondance des objets est un signe de position, de statut, c'est vers l'abondance des relations que se tournerait aujourd'hui la compétition, comme on le voit par exemple avec le réseau Facebook, où il s'agit d'accumuler des « amis » et de les compter. Si ce que dit Ehrenberg est exact, on a quelque peu le sentiment que les lycéens de l'âge numérique ressemblent étonnamment à ceux de l'enquête de Pasquier (2005), où ceux issus des milieux les plus favorisés lisaient Balzac et écoutaient Vivaldi en toute quiétude, laissant

leurs camarades moins fortunés s'épuiser à définir, inventer et cultiver une contreculture. De la même manière, les lycéens favorisés d'aujourd'hui se servent des nouvelles technologies pour gagner du temps dans leurs recherches et leurs révisions, laissant la seule utilisation interactive ou ludique aux adolescents des milieux populaires.

2.4.2. Habitus de classe et conditions de vie

Maurin (2002) adresse à Bourdieu une critique sur la question du primat à donner soit au capital culturel (la position prêtée à Bourdieu), soit aux conditions sociales. Il n'est pas question ici de trancher entre ces deux sociologues : ce qui importe est sans doute plutôt d'interroger cette convergence observable entre parcours scolaires et milieux d'origine. Je propose de le faire à partir de quatre portraits d'élèves du lycée Racine, issus de milieux très favorisés, Anne-Fleur, Paul, Philippine et Mathilde.

Aucun des quatre n'obtient les résultats scolaires d'Anaëlle, de Victoria ou de Yaniss, mais tous réussissent passablement ou bien. Un des traits communs à ces adolescents est que le choix du lycée Racine a été un choix stratégique, fait par le père de Philippine (1 : 28), à partir d'informations glanées auprès d'amis ou de clients (1 : 30), ou par l'élève même, dans le cas de Mathilde (1 : 26), ou dans celui d'Anne-Fleur, qui ajoute même « *en fait, quand j'ai su que j'allais en STG, j'ai dit que soit j'allais à Racine, soit je faisais le CNED. Je voulais pas aller dans un autre lycée que Racine en STG* » (1 : 56). En revanche, on a vu à quel point les élèves de lycée professionnel sont passifs devant le choix de leur établissement.

Une autre caractéristique de deux de ces quatre lycéens est leur recherche de camarades beaucoup plus matures qu'eux (Anne-Fleur, 1 : 244 ; Paul, 1 : 274), qui les entraînent vers une vie (sorties (Paul, 1 : 282-284), voyages (Anne-Fleur, 1 : 292-294)) et des préoccupations d'adultes (« *on peut parler d'autre chose que de fer à lisser ou de rouge à lèvres* » (Anne-Fleur, 1 : 244) ; « *j'ai des discussions sur les sujets d'actualité* » (Paul, 1 : 272)).

Il paraît évident que les élèves de milieux plus favorisés ont beaucoup plus d'argent de poche que leurs camarades (420 € par mois pour Anne-Fleur (1 : 272), 180 € pour Philippine (1 : 170-172), 65 € pour Mathilde (1 : 32)), mais ces sommes sont souvent importantes du fait que les adolescents qui les reçoivent sont tenus de gérer une partie parfois substantielle de leurs dépenses (« *je me paye vraiment tout, à part la nourriture* » (Philippine, 1 : 168)). Ce qui semble importer pour ces adolescents et leurs parents, c'est l'apprentissage d'une autonomie

financière. Ils rejoignent en cela les lycéens de milieux populaires qui doivent presque tous travailler pour payer leurs sorties et l'essence de leurs voitures (alors qu'aucun des élèves du lycée Marceau ou du lycée Racine n'a l'âge d'avoir le permis de conduire et *a fortiori* une voiture) et apprennent ainsi à gérer un budget.

Paul, comme je l'ai indiqué, redouble sa classe de 2^{nde} dans le but d'obtenir une orientation en 1^{ère}, but atteint assez facilement, semble-t-il, au bout de la seconde année. Son redoublement semble être profitable parce qu'il a permis à cet adolescent de réfléchir et de changer ses méthodes de travail (« *l'année dernière, j'appliquais pas les bonnes méthodes, en fait. Et puis, je travaillais pas assez* » (1 :6) ; « *ça m'a fait prendre conscience qu'il faut vraiment travailler, plus sérieusement, quoi, pas faire juste ce qui est demandé et s'arrêter là* » (1 : 12)). Les nouvelles méthodes de Paul consistent en un planning de travail contraignant, auquel il se tient :

J'ai fait un planning au début de l'année, je le respecte pas forcément, mais j'essaie de le respecter quand même, mais si c'est pas au bout de 2 jours, ce sera au bout de 3 jours, mais je le ferai quand même. Le travail que je me suis dit que je ferai, je le fais (1 : 152).

Lorsque je lui demande pourquoi une réaction semblable n'a pas eu lieu au cours de sa première 2^{nde}, Paul a une réponse qui me paraît intéressante :

Parce que, en fait, ça, je l'ai compris tout seul. C'est pas forcément les professeurs ou quelqu'un d'autre qui me... enfin, on a déjà essayé de me le faire comprendre, mais je l'ai compris tout seul, en fait (1 : 14).

La prise de conscience auto-générée de Paul est, avant tout, une prise de recul introspective, l'adoption de ce que Charlot, Bautier et Rochex nomment « *des attitudes décentrées, de mise à distance et d'objectivation* » (1992 : 175). Et cette capacité de décentration est favorisée, selon les mêmes auteurs, par l'aisance matérielle des familles des enfants de milieux dominants :

Assurés de leurs arrières, ils peuvent explorer les espaces symboliques, celui du monde, de l'histoire, du savoir, et prendre le risque de porter des jugements, y compris sur l'école, y compris sur eux-mêmes (175).

Je ne songe pas à dire que Paul parvient à une décentration métacognitive parce que son père est cadre dans une grande société et qu'il vit en plein cœur du 8^{ème} arrondissement de Paris, puisque des élèves moins favorisés socialement le font aussi (Sébastien, 4 : 104), mais il est troublant de mettre en regard son redoublement réussi grâce à cet accès à une décentration et ceux des élèves de lycée professionnel, pour la plupart inefficaces, soit parce que la seconde année n'a pas permis d'améliorer sensiblement les résultats (Rémy, Vincent), soit parce que

l'orientation convoitée n'a pas été obtenue (Florian ; Levent). Rochex fait de la capacité de décentration aux niveaux cognitif et métacognitif, du « *travail ou [de l']engagement sur soi* » (1998 : 263) l'apanage des bons élèves, qui sont capables d'« *objectiv[er]* » (129) leurs apprentissages davantage que les élèves en difficulté, pour qui le savoir et les apprentissages restent inscrits dans la « *référence à la situation où ils ont été acquis ou mis en œuvre* » (128-129) et sont évoqués uniquement « *en termes dichotomiques (« j'aime/j'aime pas » ; « ça me plaît/ça me plaît pas » ; « ça marche/ça marche pas »)* » (263).

Peut-on déduire de ces quelques remarques qu'« *une grande partie des inégalités entre les enfants de familles riches et de familles pauvres apparaît bel et bien générée en propre par les inégalités de revenus entre les parents* » (Maurin, 2002 : 61) ? Il me semble peut-être plus logique de pencher pour la théorie de l'habitus de Bourdieu. Si Imen, d'un milieu moins favorisé que Paul, ou Sébastien, issu d'un milieu ouvrier, parviennent à fonctionner dans le cadre scolaire de manière semblable à lui, c'est sans doute parce qu'ils partagent avec lui une conception culturaliste de l'école. Cela me semble très net dans le discours de Sébastien, qui confond *lucratif* et *ludique* en classe de 2^{nde} (1 : 32 ; 2 : 20), emploie à l'occasion le conditionnel à la place de l'imparfait après *si* (4 : 112 ; 5 : 42), mais acquiert au fur et à mesure de sa progression au lycée un français plus précis et plus élaboré (« *les bases que je me suis instaurées en 1^{ère} au niveau de l'apprentissage* » (6 : 4) ; « *c'est une matière, on va dire intemporelle* » (6 : 22)). Sébastien a fait sien l'habitus cultivé, d'où sa fierté d'être le « *1^{er} vraiment de [s]a famille implantée en France à [avoir le bac]* » (7 : 66).

Il ne s'agit pas, évidemment, de stigmatiser les parcours des lycéens professionnels qui n'ont pas réussi aussi bien ou aussi vite que Sébastien. Il faudrait pouvoir analyser ce qui dans la psychologie de ce garçon lui a donné cette volonté (ou cette faiblesse) d'adopter les valeurs classantes de l'institution scolaire, et l'opposer à la misère subjective qui inhibe les progrès d'autres lycéens, comme Romain ou Florian, par exemple, qui n'ont pas son recul métacognitif.

Après ce détour par les classes les plus favorisées, j'aimerais proposer quelques remarques inspirées par la recherche de Dubet menée parmi les « *jeunes en survie* » des grands ensembles (1987). Ce qui, selon le sociologue, caractérise le discours des jeunes en « *galère* », c'est « *le brouillage continu* » (135), c'est-à-dire l'association dans le même discours de logiques contradictoires (demande d'équipements propres et saccage du local dès que le matériel a été fourni, haine de la police et fascination mimétique pour les policiers, solidarité

endogène et sociabilité lâche, organisation d'actions de bienfaisance et de casses par les mêmes individus, etc.). Ce brouillage continu est aussi celui mis en place par les collégiens du roman de Bégaudeau déjà cité. Il a pour raison d'être le fait de permettre à ces jeunes stigmatisés d'échapper à toute classification, donc à toute récupération. Mais il ne peut qu'être anxiogène, confrontant ces jeunes exclus à leur irrémédiable solitude devant la misère.

Rien de tel n'existe chez les lycéens que j'ai rencontrés, et leur « déviance », lorsqu'elle existe, prend la forme plus anodine du chahut, qu'ils nomment le plus souvent *bazar*. Lorsqu'il se produit dans les classes du lycée Marceau, le chahut est en général générateur, révélateur et/ou amplificateur de division (« *quand ils font le bazar, pour écouter, c'est un peu déprimant. Et après, forcément, ça fâche le prof, et il dit, le prof, qu'il arrête de corriger les exercices, qu'il arrête de bien faire son cours. Donc forcément, on arrive à moins bien suivre* » (Julie, 5 : 76)). Par contre, dans la section professionnelle du lycée Jehan de Beauce, le chahut est quotidien et diffus. Les informateurs l'évoquent fréquemment :

Ils veulent pas se faire passer pour une personne qui fout le bordel, quoi (David, 4 : 40) ;

Il y en a, ils ont peut-être des envies de s'amuser. [...] c'est pas pour autant que ça me dérange. Ça me gêne pas spécialement. Je cherche pas à savoir pourquoi ils font le bazar, non, pas vraiment (Romain, 1 : 58-60).

A l'instar de Romain, ils affirment ne pas être gênés par le bruit ambiant, et on peut se demander si les bavardages, rires, déplacements inopportuns, toute une panoplie de comportements qui rendent la concentration des autres plus difficile, n'ont pas au fond pour fonction de créer entre les membres du groupe une solidarité contre un système qui les a exclus, et qui continue à les séparer des autres lycéens :

On se sent un peu inférieurs. En plus, que dans ce lycée, on est presque toujours dans les mêmes salles. On est séparés des général, donc...

Pourquoi, à votre avis, est-ce que vous êtes séparés des général ?

Je sais pas. En fait, il y a des BEP qui sont plus agités, et pour pas perturber, peut-être, les sections générales (Levent, 1 : 118-120).

Il semble qu'on puisse voir dans ces manifestations de chahut propres à cette classe l'espèce de soudure au sein d'un groupe de solidarité qui manque à la fois aux élèves qui réussissent (il existe des exceptions) et aux jeunes en dérive de Dubet. Le problème que pose un tel phénomène de loyauté de classe, c'est qu'il peut conduire les élèves en masse vers l'échec scolaire ou vers la réussite, en devenant une des « *maladies sociales telles que le conformisme et l'hétéro-direction, l'esprit grégaire et la 'massification'* » (Eco, 1962, trad. 1965 : 108).

Au-delà de cette vision de l'école comme agrégation de microsociétés scolaires éphémères, je vais tenter d'analyser si et en quoi cette agrégation fait système dans un cadre politique, en m'appuyant à la fois sur les recherches de terrain de sociologues, particulièrement de sociologues de l'éducation, et sur les ouvrages des philosophes Badiou et Rancière, qui s'interrogent de manière récurrente sur le concept d'égalité dans la société libérale. Leurs analyses serviront de fil directeur et de cadre à la prochaine section.

2.5. L'école comme nœud ou comme parlement

Badiou distingue deux types d'institutions :

Une bonne institution est nouante, opaque, indémêlable. Une mauvaise institution est segmentaire, dispersive, parlementaire (1992 : 84-85).

Dans les institutions-nœuds, l'efficacité provient de l'intrication des différents microsystèmes au sein d'un macrosystème. Dans le cadre de l'école, ce macrosystème est ce que Badiou définit comme « *la vérité du collectif comme exposition d'un sens* » (245). Le but des institutions nouantes est en effet la création ou le maintien d'un état de société où la communauté crée un lien social entre ses membres, c'est-à-dire s'oppose à la fois à la confiscation du pouvoir par une caste ou un groupe de gestionnaires¹⁴ et au communautarisme, « *par quoi l'Etat parlementaire cherche à diviser* » (Badiou, 1992 : 245). Par ce terme de *parlementarisme*, Badiou entend le consensus gestionnaire des sociétés modernes, qui tendent à fractionner la communauté, à opposer les individus les uns aux autres (« *la gestion [...] traite les parties, les sous-ensembles [et...] ne considère que les intérêts des parties* » (1998 : 83)). La gestion se doit de maintenir sans cesse « *l'équilibre des factions* » (1992 : 85), et donc s'épuise en négociations, qui deviennent la raison d'être du système et la tâche quotidienne de ses gestionnaires, oubliant de ce fait le sens, à l'image du parlementarisme (on pourrait dire la gestion des appareils démocratiques modernes), qui « *est à l'abri de la confusion entre sens et vérité, de ce qu'il ne soutient ni l'un ni l'autre* » (238).

Il est bien évident que Badiou ne nie pas l'existence de sous-ensembles au sein de la communauté (il parle par exemple, et j'y reviendrai, de *postulation égalitaire* (1998 : 126), ce qui signifie bien que, puisqu'il s'agit de poser l'égalité comme existante, celle-ci n'est pas *a priori*). Cependant, pour lui, l'institution ne sera bonne que si les sous-ensembles sont, comme

¹⁴ On peut admettre, comme Michéa, qu'« *une véritable souveraineté populaire est impensable là où la représentation des autres peut devenir un métier et fonder des carrières* » (2003 : 21).

les différentes classes de citoyens de la république idéale platonicienne, des rouages différents œuvrant tous, avec leurs spécificités, au sens et à la vérité de l'ensemble. A l'inverse, l'institution sera mauvaise si elle cherche à créer entre sous-ensembles des conditions antagoniques s'apparentant à une lutte des factions. Rancière utilise le terme grec d'*arkhe*, qui signifie *principe, commencement*, pour évoquer le pouvoir hiérarchique, diviseur, parlementaire, des institutions gestionnaires, auquel il s'agit d'opposer le mot latin désignant l'*autorité, auctoritas*, qui a la même racine que le verbe *augmenter*.

Le système scolaire, on l'a vu, est une instance de classement qui fait cohabiter en son sein, et parfois (comme c'est le cas au lycée Jehan de Beauce) dans les mêmes murs, des élèves aux profils différents, selon une hiérarchisation qui s'apparente souvent à un processus d'élimination progressif. La question est donc de savoir si ce fonctionnement systémique (hiérarchisation, sélection, élimination) est fait pour donner un sens au collectif ou si son but est de diviser la communauté au point de la rendre impossible.

2.5.1. L'égalité abstraite

En posant comme prémisses l'égalité de tous les enfants devant l'école, en insistant sur des adjectifs comme *unique* (l'*école unique*, le *collège unique* ou *unifié*) ou *commun* (le *socle commun* de connaissances, le *cadre commun* de référence pour les langues), la pensée des décideurs institutionnels cherche davantage à faire une propagande qui la sert tout en occultant son rôle dirigeant. En fait, l'école unique n'a d'autre fonction que la défense, d'après Baudelot et Establet, du « *point de vue de la bourgeoisie* » (1971 : 18), c'est-à-dire la substitution d'un discours sur l'égalité à la mise en place d'un cadre qui permette l'égalité réelle de tous les enfants au sein de l'institution. Si le terme *égalité* n'est jamais décliné sous sa forme adjectivale, c'est sans doute parce qu'une école égalitaire, un socle égalitaire de connaissances et un cadre égalitaire de référence pour les langues évoqueraient la nécessité de compensations au bénéfice de ceux qui sont plus démunis ou moins bien dotés par ou face à l'institution, c'est-à-dire provoqueraient une confusion entre *égalité* et *égalitarisme*.

En posant *a priori* l'existence d'une méritocratie réelle, soit, en d'autres termes, l'irénisme des relations sociales au sein d'une institution qui accueille tout le monde sans exclusive et sans distinction et permet aux plus performants ou aux plus adaptés de se signaler, l'école répond en même temps à deux objectifs, celui de maintenir tel quel un système inégalitaire qui fonctionne exclusivement au bénéfice d'une fraction de la société, et celui de stigmatiser

toujours davantage celles et ceux qui « sabotent » ce système en l'empêchant de fonctionner ou en résistant à leur propre stigmatisation.

En développant cette notion de méritocratie, la pensée institutionnelle dominante récuse l'existence de ce que Badiou nomme les *masses*, terme qui, selon lui, « désigne l'infini des singularités, intellectuelles et pratiques » (1998 : 82-83), pour ne considérer que les individus isolés. C'est cela que Moignard perçoit comme la tendance actuelle de l'institution scolaire :

On n'est plus dans une logique de lutte mais de gestion, qui se traduit par [...] une action qui n'est plus tournée vers tous les élèves mais vers certains établissements ou même vers des individus précis (2011).

La pensée dominante est en ce sens une pensée libérale, en accord par exemple avec ce que développe Nozick :

Il n'y a que des individus, des individus différents, avec leur vie individuelle propre [...] Parler de bien social général, c'est dissimuler cela (1974, trad. 1988 : 52).

A l'appui de sa pensée, Nozick développe l'idée que « rétrograd[er] ou diminu[er] une dimension » (299) constitutive de la compétition entre individus au sein du système social est inutile, puisqu'on ne fait alors que déplacer le problème, et que la société invente immédiatement un nouveau domaine où puisse s'exercer la lutte des envies. Or, pour Nozick, « l'envie ne peut être réduite que par une élimination radicale de toutes les différences » (301), perspective évidemment totalement utopique. Je reviendrai plus loin sur un certain nombre d'aspects de la pensée libérale, mais il me semble important de constater, au stade de l'analyse où je suis parvenu, qu'à la dynamique fuyante de l'envie que décrit Nozick correspond tout à fait la fuite sophistiquée du discours libéral sur l'école qui déplace le cadre d'analyse d'un concept à un autre. Par exemple, devant la difficulté qu'il y a à maintenir un discours convaincant sur l'égalité dans le système scolaire, que de nombreux témoignages de sociologues ou d'enseignants de terrain contestent aujourd'hui avec pertinence et virulence, d'autres concepts sont convoqués, comme celui de *démocratisation*, utilisé, par exemple, par l'ancien ministre de l'Éducation Nationale Xavier Darcos lorsqu'il présente les avancées constatées dans le domaine scolaire dans les dernières décennies :

Création de la filière économique et sociale, création des séries technologiques, création des lycées professionnels, refonte des filières : le lycée a su s'adapter en permanence pour répondre aux évolutions de la société, sans rien sacrifier de son niveau d'exigence (2008).

Dans le discours du ministre, on sent bien la hiérarchisation qui prévaut, depuis l'enseignement général jusqu'au professionnel en passant par le technologique, puisque la présentation des filières est faite selon un ordre qui correspond aussi à la chronologie de la « démocratisation » du système par création de filières de moins en moins prestigieuses. Ce qui est évoqué comme une adaptation est en fait la rationalisation de la relégation, comme l'indique Terrail, en utilisant, d'ailleurs, les mêmes termes que Darcos :

Les parcours possibles sont organisés en filières hiérarchisées (enseignement général, technologique, professionnel) entre lesquelles les élèves sont distribués selon leur valeur scolaire [...] L'ouverture des filières techniques et professionnelles accompagne la massification du collège ; la création du bac professionnel signale la généralisation de l'accès au lycée. Et de fait on voit, avec le recul historique, que les nouvelles filières ont absorbé l'essentiel des nouveaux publics. Ainsi, des années 1960 à aujourd'hui, le taux des bacheliers d'enseignement général est passé de 11 à 22% chez les enfants d'ouvriers, et de 55 à 72% chez les enfants de cadres [...] La progression des scolarités populaires s'est [...] principalement réalisée dans les filières les moins valorisées de l'enseignement secondaire ; et en quatre décennies, l'inégalité des chances de réussir un bon parcours scolaire n'a pas été le moins du monde affectée par la création d'une école unique (2005 : 12-13).

Le discours sur « *l'adaptation [...] aux évolutions de la société, sans rien sacrifier de son niveau d'exigence* » est un slogan rhétorique destiné à masquer la réalité agonistique sous l'apparence de l'irénisme social. Rancière indique que l'opération de réduction de l'inégalité reproduit indéfiniment l'inégalité (2007 : XI), et c'est bien ce qui semble se passer dans le système éducatif, où le divorce entre discours officiel sur la méritocratie et réalité des inégalités semble s'accroître. L'antienne officielle, qui décline sous toutes leurs formes l'égalité, l'unicité, la communauté, la démocratie, a pour fonction de tenter de dissimuler la réalité du système qui, sous couvert de démocratisation, hiérarchise et exclut davantage. Il conviendra donc d'essayer de s'interroger sur les raisons de cette réalité d'apparence aporétique : j'explorerai différents domaines avant de revenir vers le modèle d'égalité proposé par les philosophes Badiou et Rancière.

2.5.2. Un curriculum caché

Empruntant le terme à Dewey (1929), pour lequel il signifiait simplement une stratégie pédagogique implicite utilisée pour atteindre un objectif explicite (Berthier, 2009), Rochex utilise le concept de *curriculum caché* pour évoquer « *les 'règles du jeu' irréductibles aux contenus de savoirs proprement dits, et qui, sans faire l'objet d'une transmission ni d'une élucidation explicites, ne sont maîtrisées que par quelques-uns alors qu'elles sont implicitement requises de tous* » (1998 : 118). Il y a, selon le sociologue, une zone non réductible aux savoirs, dans laquelle seuls certains des élèves ont une compétence, fondée sur des « *routines, [...] règles de conduite et de communication, de déplacement ou de prise de parole* » (117-118),

mais aussi des « *modes de pensée* » (117) spécifiques. Le glissement de sens depuis Dewey jusqu'à l'acception moderne est patent : ce qui est dissimulé aujourd'hui, ce ne sont plus les techniques pédagogiques, mais des savoir-faire, des règles de comportement, des règles de vie en collectivité, un accès au langage et à ses registres.

Le terme *curriculum* fait référence à un programme, et la notion de *curriculum caché* présuppose l'existence d'une instance de programmation qui cherche à masquer ses objectifs réels en prétendant en avoir d'autres. La question que la notion de *curriculum caché* permet de soulever est celle de la contradiction entre l'égalité posée comme fondement du système éducatif et la réalité inégalitaire des objectifs du système. On devra se demander si, plutôt que d'un *hidden curriculum*, on n'aurait pas plutôt affaire à un *hidden agenda*, des objectifs idéologiques cachés.

En premier lieu, on peut remarquer que, si l'école est reproductrice des inégalités, c'est qu'elle s'appuie sur une endoculturation, qui est transmise, avant tout, par le corps enseignant. Dubet indique que :

Les enseignants forment un monde [...] produit et sélectionné par l'école pour produire et sélectionner des élèves à leur image (1987 : 320).

Cette endoculturation implique et présuppose, de manière parfois implicite, la maîtrise d'un ensemble de savoir-faire cognitifs et comportementaux, qui, dans le modèle du curriculum caché, ne seraient jamais enseignés en tant que tels, mais auraient une importance fondamentale dans le processus de sélection et d'élimination au sein du système scolaire. Lorsque Florian évoque sa sortie au théâtre ou Soufien sa soirée à l'Opéra-Bastille, ils portent clairement des jugements qui mettent en évidence l'influence sur leur mode de pensée de préjugés de classe, qui, dans leur cas, rendent problématique l'accès à l'habitus cultivé attendu, et parfois sous-entendu, par l'école.

L'évocation, rapportée dans les sections précédentes, du mode de pensée des jeunes des grands ensembles par Dubet ou celle des collégiens du Nord parisien par Bégaudeau montre aussi que le raisonnement ne se construit pas de la même manière selon que l'on appartient aux classes dominantes ou aux classes dominées. Le brouillage continu, avec son ancrage dans les affects, est même en quelque sorte l'exact opposé du code de l'école, qui privilégie et exige enchaînements logiques et cohérence discursive.

Le mode de pensée ne se perçoit, se construit et se définit que dans et par le langage. Bernstein (1971, trad. 1975) avait mis en évidence la manière dont le « *code élaboré* » des enfants issus des classes aisées et cultivées favorisait leur réussite scolaire, alors que le « *code restreint* » des milieux populaires faisait pour leurs enfants obstacle à l'apprentissage et à l'emploi de la langue de l'école. Le code restreint « *will emphasize verbally the communal rather than the individual, the concrete rather than the abstract, substance rather than the exploration of processes, the here and now rather than the exploration of motives and intentions, and positional rather than personalized forms of social control* » (1972 : 472). Le code élaboré s'apparente davantage, de ce fait, à la langue de l'exposé scientifique, structuré et évolutif, qui caractérise le discours magistral en contexte scolaire, alors que « *th[e restricted] code directs the child to orders of learning and relevance that are not in harmony with those required by the school* » (472-473).

Le choix des termes *élaboré* et *restreint* fait par Bernstein est critiquable, parce que le « code restreint », comme tout code oral, possède en fait une grande complexité lexicale, syntaxique et discursive. Ce qui me paraît pertinent par contre, et me fait conserver le modèle proposé par ce sociologue, est la distinction dichotomique entre un mode conversationnel et interactionnel qui facilite l'adaptation à la langue de l'abstraction scolaire et un autre qui la permet moins. Cette dichotomie sous-tend, de manière plus ou moins ouverte, un pan important de la réflexion des sociologues de l'éducation français de la fin du XX^{ème} et du début du XXI^{ème} siècles, qui se sont particulièrement attachés à remonter aux sources des inégalités sociales conditionnant la réussite scolaire, sans pour autant se reconnaître dans une conception de la société qui analyserait le succès des enfants à l'école en termes de déficiences ou de déficits. Duru-Bellat par exemple note que « *c'est dans le domaine de la logique verbale que les inégalités [scolaires] sont le plus marquées* » (2003 : 25) et qu'elles recouvrent en partie les « *inégalités sociales* » (26), Dauvieu et Terrail remarquent que les élèves de milieux populaires, qui sont souvent aussi des élèves en difficulté, « *ayant le plus grand mal à distinguer l'essentiel de l'accessoire, [...] alimentent de bric et de broc une discussion qui part dans tous les sens* » (2005 : 66), Terrail établit un lien entre correction formelle du langage familial, compréhension par l'enfant qu' « *il faut qu'il y mette les formes* » (2004 : 39) et esthétisation du langage, qui facilite « *l'appropriation des bases de la culture écrite* » (15). Si ces chercheurs contemporains développent des théories néo-bernsteiniennes, ce n'est aucunement par désir de stigmatiser une classe ou un groupe, mais pour mettre en évidence l'effet des conditions d'appropriation de la culture orale de L1 sur la manière dont le

passage à la culture écrite de cette même langue va pouvoir se faire. Or, puisque, selon Terrail, qui cite des statistiques émanant du Ministère de l'Éducation Nationale, « 15% des élèves arrivent en 6^{ème} hors d'état de tirer quelque profit des enseignements du collège, et [...] 26% encore ont un rapport à l'écrit extrêmement problématique » (2005 : 162), cette question devrait être un des enjeux majeurs de toute réflexion sur le système scolaire :

L'école a pour mission première d'assurer l'entrée dans la culture écrite, de conduire le passage de l'oral à l'écrit (39).

L'adaptation de l'élève à la langue de l'école est évidemment nécessaire si l'on souhaite lui donner les moyens d'accès aux domaines du raisonnement, de l'abstraction, ainsi peut-être qu'à la décentration, qui lui permettront d'acquérir les processus cognitifs et métacognitifs indispensables au succès dans le système scolaire. Mais certains élèves « ne veulent pas entrer dans des pratiques langagières et dans des formes d'activité intellectuelle qu'ils ne dominent pas, qui les dominent, qui les dévalorisent, qui leur imposent une image négative d'eux-mêmes » (Charlot, 1999 : 249) : ils vont donc soit se réfugier dans la critique bougonne de l'institution ou dans la révolte, soit adopter des « stratégies de paresse » (Cazenave, 2004 : 234) ou de fuite, comme l'absentéisme, soit imposer aux adultes une « transgression normalisée » (Meirieu, 2008 : 29), définie par la formule « Ne me demandez pas de m'intéresser à ce que vous [...] enseignez. Et estimez-vous heureux si je fournis le travail nécessaire pour limiter les dégâts » (30).

Nous retrouvons ici la question des comportements, puisque la paresse et l'indifférence ne peuvent avoir de sens que si elles sont manifestes et perçues par les professeurs. Meirieu nomme d'ailleurs l'attitude de transgression normalisée « le modèle indifférent/agressif » (30), ce qui signifie bien qu'il s'agit d'un comportement extériorisé. Certains des informateurs adultes dans la recherche de Dubet sur les déviances juvéniles dans les grands ensembles restent interdits devant les comportements de leurs propres enfants, qu'ils attribuent à « une crise d'identité profonde », « le lien social détruit », « la désorganisation sociale », « une absence de communication », « le laisser-aller général » (1987 : 302-303). Dubet conclut :

Avec ce qui est ressenti comme l'absence totale d'éducation, les jeunes ne savent même pas comment se comporter. La disparition totale des règles de politesse fait qu'il devient difficile de croiser un groupe de jeunes dans une cage d'escalier. [...] Des jeunes et des enfants sont décrits comme des sortes de bandes d'animaux qui errent dans les cités, qui passent leurs journées dans les cages d'escalier et qui font planer une peur diffuse (303-304).

L'incompréhension des parents devant ces « *bandes d'animaux* » montre bien qu'il est impossible d'accepter la dimension comportementaliste de l'échec scolaire telle que la présente la pensée libérale. Des millions d'enfants ont appris (à la maison et/ou à l'école), intégré et transmis, des règles de comportement, dont certaines ne peuvent d'ailleurs s'apprendre qu'à l'école (lever la main pour demander la parole, parler à son tour). La résistance aux apprentissages en contexte scolaire, manifeste chez certains jeunes en échec ou en paresse a, me semble-t-il, d'autres causes, de nature psychosociale.

2.5.3. L'école comme instance de promotion d'un habitus cultivé

Bourdieu définit l'habitus cultivé comme « *une disposition générale, génératrice de schémas particuliers susceptibles d'être appliqués en des domaines différents de la pensée et de l'action* » (1967 : 373). Cet habitus implique donc d'une part une aptitude à la décentration (« *La culture populaire se définit, dans son essence, comme privée de l'objectivation et même de l'intention d'objectivation qui définit la culture savante* » (381)) et d'autre part l'accession à ce que Bourdieu nomme la « *fonction d'intégration culturelle (ou logique) de l'institution scolaire* » (369). La parenthèse n'est bien évidemment pas anodine : l'intégration culturelle ne se réduit pas à une somme de pratiques cultivées (pouvoir nommer un opéra et connaître vaguement le contenu de son livret au lieu de dire, comme Soufien, « *C'était une scène tragique, mais je me rappelle plus. Je crois que c'était sur un prince et une princesse, un truc comme ça* » (4 : 106)), mais consiste aussi en un accès à un mode d'organisation de la pensée selon des critères légitimes, c'est-à-dire « *un système de catégories de perception, de langage, de pensée et d'appréciation* » (1967 : 381). La culture savante est donc perçue par Bourdieu comme un processus raisonné, un « *système de schèmes cultivés par l'Ecole* » (381), qui se manifestera, dans les productions des élèves, sous la forme d'une logique argumentative.

Certains lycéens issus de classes populaires dotées d'un faible capital culturel peuvent acquérir la culture savante et un habitus culturel légitime. C'est ce que mettent en évidence les tentatives de discrimination positive menées, par exemple, à Sciences Po, qui sont aujourd'hui l'un des symboles de la perpétuation de ce qu'on nomme communément *l'ascenseur social*. Si cette acquisition n'est pas le fait de tous les élèves, c'est-à-dire si le système reste inégalitaire, c'est d'une part parce que l'intégration culturelle et logique possède une dimension inconsciente, mais aussi parce qu'existent chez certains élèves des résistances liées au refus symbolique de l'acculturation ou de l'embourgeoisement, tacitement exigés dans les supports

proposés par l'école, le parler qu'elle promeut, le mode d'intervention argumenté qu'elle réclame.

Duneton parlait d'« *embourgeoisement par les textes* » (1976 : 67), et je trouve pertinent de le suivre dans cette direction, parce que le rapport aux textes, ceux qu'on écrit soi-même comme ceux écrits par les autres et *a fortiori* les auteurs légitimes, est un enjeu extrêmement problématique de l'école pour les enfants de milieux peu cultivés. Bourdieu parle, à propos de ce divorce entre langue de l'école et langue de l'extérieur de l'école, d'une « *dualité de cultures* » ou d'un « *schisme culturel* » (1967 : 380). Pour les enfants des milieux populaires, la dichotomie entre *intellos* et *ouvriers* (Charlot, 1999 : 234) est claire, et le signe de l'intellectualité est ce que Charlot, dans une analyse proche de celles de Bernstein, nomme « *processus d'objectivation-dénomination* » (245), par opposition à la logique binaire (« *on sait ou on ne sait pas, il n'y a rien entre les deux* » (196)) des enfants d'ouvriers, qui est une « *logique de l'action* » (315), ce que Charlot nomme « *processus expérience-explicitation* » (245).

Duneton, avec l'ambiguïté qui caractérise son travail d'humoriste didacticien, ne dit rien sur le sens de cet embourgeoisement : s'agit-il de la trahison d'une éthique de la classe ouvrière et d'un embrigadement intellectuel ? s'agit-il de ce que Bernié nomme « *la propriété centrale de l'apprentissage scolaire, amener le sujet à s'inscrire dans des communautés discursives élargies, autres* » (2003 : 20), c'est-à-dire, encore une fois, l'accession à une décentration, « *au niveau ontogénétique une réorganisation [...des] capacités cognitivo-langagières* » (20), que Bernié présente comme parallèle au processus phylogénétique qui a permis l'invention de l'écriture, c'est-à-dire une décentration métalinguistique par rapport au fonctionnement strictement référentiel d'un code qui n'était qu'oral :

L'écrit apparaît quand de nouveaux besoins matériels et sociaux se font sentir (pour un pharaon, arriver à dénombrer son bétail et ses soldats) (20) ?

Faire acquérir des savoirs et des savoir-faire est « *la mission première* » (Terrail, 2005 : 39) et la tâche quotidienne de l'école. Bernié plaide pour une *secondarisation* des pratiques langagières (29), par laquelle il faut entendre le passage d'un genre discursif à un autre, qui est commentaire sur le premier. L'élève peut ainsi passer d'abord de l'oral immédiat, « *linéaire et transparent* » (Jurado et Milhaud, 2004 : 75), « *relationnel et affectif* » (Charlot, 1999 : 16) à « *l'échange avec d'autres* » (245), qui est négociation du sens, de la prise de parole, de la place, puis de l'échange avec d'autres à l'écriture, ensuite de l'écriture à des « *interventions*

sur la cohérence et la cohésion de la présentation » (Bernié, 2003 : 20), c'est-à-dire à des opérations métalangagières, enfin de ces opérations à des opérations métacognitives, dans la réflexion sur les processus mis en œuvre dans les activités de rang inférieur. C'est ainsi que se conquiert « *une position d'énonciateur légitime par rapport à un monde de savoir [...] incarné dans des pratiques sociales* » (21).

L'apprentissage des langues étrangères s'inscrit de toute évidence dans une logique en tous points identique, puisqu'elle promeut et valorise chez les lycéens pratique d'un lexique abstrait, psychologique ou critique, et recherche d'une logique argumentative : il ne s'agit en fait, par rapport à la démarche didactique qui est à l'œuvre dans l'apprentissage et la pratique de genres discursifs secondaires en L1, que d'une secondarisation de la secondarisation, un degré supérieur dans la prise de distance cognitive entre l'énonciateur et son discours. Trévisse parle d'un « *code caché* » (1992a : 11), pour évoquer « *les enjeux sociaux d'échec scolaire et de sélection* » qui sous-tendent « *la trame des échanges* » (11) langagiers en L2 en contexte scolaire, et il est logique de penser que, pour un certain nombre d'élèves, ce code caché, surajouté aux codes langagiers propres à L1, qui ne sont pas toujours identifiés et encore moins maîtrisés, rend quasiment opaque tout discours lu ou entendu en L2 et inconcevable l'expression d'une pensée autre que rudimentaire et chaotique dans la langue étrangère.

Il semble difficile d'imaginer que le processus de secondarisation décrit par Bernié n'est pas la préoccupation constante de l'institution scolaire. Si, malgré le souci de secondarisation qu'ont les professeurs des écoles, de collège et de lycée, et qu'ils mettent en pratique lors de fréquentes activités, un nombre non négligeable d'enfants ne parvient pas à accéder à la décentration par rapport aux savoirs de l'école, ni à adopter l'habitus et les pratiques de l'institution, c'est sans doute en premier lieu parce que leur insécurité sociale, psychologique ou affective les place en situation de blocage auto- et hétéro-généré face aux processus acquisitionnels. Pourtant, seule la maîtrise de ces processus permettrait aux élèves de milieux moins favorisés de s'adapter à un système conçu pour d'autres et défendu par des agents qui servent l'ordre social hiérarchique en pensant assurer l'égalité de tous les enfants devant l'école.

D'autres facteurs allant à l'encontre de la secondarisation existent sans doute. Pour les mettre en évidence, il faut aller plus avant dans l'exploration de la critique bourdieusienne du processus institutionnel de classement.

2.5.4. L'école comme instance de classement

Cette idée est récurrente – on a déjà pu s'en rendre compte – dans la pensée de Bourdieu, pour qui le système scolaire possède « *l'efficacité symbolique de tous les rites d'institution* », nommés aussi « *rites de consécration* » ou « *rituels d'adoubement de la noblesse* » (1995 : 90). Une analyse plus précise de la conception bourdieusienne de l'école est sans doute importante pour se faire une idée du rôle de l'Etat en la matière.

2.5.4.1. La notion de rite d'institution

Pour Bourdieu, le sens du rite est la séparation, le tri (1982). C'est pour cela qu'il préfère parler de rites d'institution, de consécration, de légitimation, plutôt que de rites de passage. La séparation entre « *les élus et les éliminés* » (1995 : 90), si elle est définie comme un adoubement, est donc aussi un « *rite d'incorporation* » (1989 : 10), voire de naturalisation, ce que Bourdieu résume par le terme de *sociodicée*, la légitimation du pouvoir des dominants (103).

Il ne s'agit donc pas seulement de séparer les élèves, par exemple en séries hiérarchisées, mais aussi de légitimer ce classement en créant une « *noblesse d'école* » (1989 : 534). L'adoubement des chevaliers avait, on le sait, une dimension sacrée, que l'on retrouve évidemment dans « *le miracle de l'efficacité symbolique* » (10), qui est la transformation de « *produits hiérarchisés selon un classement social implicite* » en « *produits hiérarchisés selon un classement scolaire explicite, mais très proche en réalité du classement initial* » (56).

Il est donc logique que ce rituel d'institution refuse de dire son nom et érige le mensonge en règle de fonctionnement (Rancière, 1983), c'est-à-dire qu'il présente le processus de classement qu'il fonde comme une méritocratie. La critique que Rancière adresse à ce système, en s'appuyant sur les trois classes hiérarchisées de citoyens de *La République* de Platon, les gardiens, ou magistrats, les guerriers et les travailleurs, est qu'il ne peut fonctionner que dans le sens du déclassement, puisque l'institution ne permet jamais aux élèves mal classés de s'orienter vers les séries prestigieuses, où se retrouvent majoritairement les enfants des milieux les plus favorisés :

L'on voit bien comment l'apprenti guerrier pourra révéler une âme de cordonnier. Mais on voit mal où et comment l'apprenti cordonnier aura loisir de faire remarquer une âme de guerrier ou de gardien (Rancière, 1983 : 39).

L'instrument principal du mensonge en question, c'est l'idéologie du don, qui produit des conduites d'auto-élimination des élèves déclarés pas ou peu doués ou qui se perçoivent tels. La croyance dans le déterminisme génétique, véhiculée par cette idéologie, permet en fait la naturalisation de la fonction d'élimination de l'école. Bourdieu résume cette réalité par la formule frappante : « *Les dominés sont dominés aussi dans leur cerveau* » (1987 : 55).

2.5.4.2. Le modèle de la machine cognitive

Dans deux textes, Bourdieu compare le système scolaire à une machine. Le premier établit clairement la fonction classificatoire de l'école :

Si l'institution scolaire fait penser à une immense machine cognitive qui redistribue continuellement les élèves soumis à son examen conformément à leur position antérieure dans la distribution, son action classificatoire n'est en réalité que la résultante de milliers d'actions et d'effets produits par des agents qui agissent comme autant de machines cognitives à la fois indépendantes et objectivement orchestrées (1989 : 8).

Cette image correspond à une vision fordiste du travail mécanique : gigantisme, fonctionnement continu, rouages multiples s'engrenant avec d'autres rouages. Cependant, cette machine qui, en apparence, a pour objectif le classement des élèves qui lui sont soumis, ne sert en réalité à rien, puisque le classement demeure ce qu'il était avant son intervention. La seule raison d'être de la machine cognitive est sans doute de donner aux agents l'illusion que leur activité a un but et qu'elle a été décidée et choisie par eux. Transposée à l'institution scolaire, l'image de la machine signifie que les élèves, impliqués dans des activités censées les rendre acteurs (au sens de *personnes qui prennent en charge leur activité*) de leurs propres progrès, deviennent en fait acteurs (au sens de *comédiens*) impliqués dans un simulacre.

D'autre part, dans le contraste entre l'immensité de la machine et la faible utilité de son travail, on ne peut manquer de repérer un fonctionnement « parlementaire » du système, qui mobilise des moyens considérables dans le simple but d'empêcher l'union des exclus et la constitution d'une conscience commune. Si Badiou a choisi ce terme de *parlementarisme* pour évoquer le primat de la gestion sur la solidarisation des acteurs, on peut supposer que c'est en partie du fait de la racine du terme : le parlement est à l'origine le lieu où l'on parle, c'est-à-dire celui où le discours dans le meilleur des cas organise l'action, mais où il peut aller jusqu'à se substituer à elle, n'organisant plus l'action mais la bureaucratisation de l'action, où la « *règle n'est que de fonctionnement, donc d'extériorité* » (1992 : 238). L'analyse de Le Goff montre bien à quel point cette bureaucratisation est à l'œuvre dans « *les activités qui apparaissaient auparavant comme les plus désintéressées – la science, la philosophie, la*

littérature et les arts » (1999 : 6), et également dans l'Education Nationale, qui « est devenue un service public comme un autre, comme les postes ou les chemins de fer », avec des « usagers – élèves, étudiants, parents, entreprises, administrations » qui « réclament » une gestion (« obtenir des moyens, opérer les transformations nécessaires »), « au risque d'oublier le sens profond de la mission de l'Ecole » (Jospin, 1991 : 267¹⁵, cité par Le Goff, 1999 : 118-119). Cette bureaucratisation se décline dans « la manie [...] de vouloir tout chiffrer, tout évaluer, tout mesurer grâce à une invraisemblable batterie d'indicateurs' » (Coupechoux, 2009 : 33), selon un mode de gestion inspiré de l'entreprise :

Le mélange entre le jargon des formateurs et celui du management va atteindre un paroxysme. La pédagogie devient avant tout affaire d'« ingénierie », de méthodologies, de « boîtes à outils »... la logique des compétences va s'accompagner des discours les plus confus sur la motivation et l'esprit d'entreprise (Le Goff, 1999 : 90).

Le deuxième texte où Bourdieu emploie une image mécaniste (1994) ajoute deux éléments : d'abord, l'activité de la machine, le « démon de Maxwell », n'a plus pour effet de laisser les choses en l'état, mais, comme dans la parabole des talents rappelée par Baudelot et Establet (1971), d'accentuer les différences (la température des particules chaudes s'élève, celle des particules froides s'abaisse) ; ensuite, son activité est nécessaire au maintien de la différence en question, qui, sans elle, tendrait naturellement à s'estomper :

Le système scolaire agit à la manière du démon de Maxwell : au prix de la dépense d'énergie qui est nécessaire pour réaliser l'opération de tri, il maintient l'ordre préexistant (Bourdieu, 1994 : 40).

De fait, la métaphore du démon de Maxwell est en adéquation avec ce qui se produit dans le système scolaire, où les enseignants « offrent aux meilleurs élèves les plus grandes chances de s'améliorer encore, en multipliant les interactions et les stimulations positives, l'inverse valant pour les groupes faibles » (Duru-Bellat, 2003 : 49). Milner dit la même chose en termes plus crus : le rôle du système scolaire et universitaire est de fabriquer « de la bourgeoisie salariée » (1997 : 69) et cette manufacture est la mission principale des professeurs. Il s'agit là sans doute d'une forme typiquement « parlementaire » d'efficacité, qui permet de faire émerger l'élite dont l'Etat a besoin pour continuer à fonctionner, parce que la pente naturelle de la société serait que les différences interpersonnelles s'estompent, comme les particules chaudes et froides harmonisent leurs températures au contact les unes des autres.

¹⁵ Jospin, Lionel (1991) : *L'invention du possible*, Paris, Flammarion. On peut supposer que la critique de Jospin est d'autant plus fondée qu'elle a été écrite à l'époque où il était ministre de l'Education Nationale et faisait donc au quotidien l'expérience des pesanteurs bureaucratiques du système.

De fait, « une des caractéristiques de 'l'étatisme', c'est la division classificatoire, le contrôle des 'passages' entre catégories » (Delilez, 1986 : 182). C'est-à-dire que l'image bourdieusienne de la machine étatique de classification scolaire fonctionne à un double niveau : parlementaire pour les élèves, opposés les uns aux autres, et nouante pour les agents, qui ont l'illusion d'être les décideurs d'une décision qui leur échappe.

2.5.4.3. La règle du jeu

Une autre métaphore employée par Bourdieu et Passeron est celle du jeu (1964). Les règles qui régissent un jeu ne valent que dans le cadre de celui-ci et « pour autant que l'on accepte de jouer » (68). La machine cognitive ne s'arrête jamais et ne peut qu'exclure ceux qui refusent les règles du jeu, ou les garder en jeu, mais dans une fonction subalterne, dépourvue de sens ou de prestige, qui tient du *sparring-partner* ou du ramasseur de balles. On a déjà vu des exemples d'exclusion génératrice de révolte et de brouillage continu, dans les pages précédentes, avec les informateurs de Dubet ou les collégiens mis en scène par Bégaudeau. Sallenave illustre avec verve la passivité calme et la résignation creuse des collégiens qu'on garde dans le système comme des *sparring-partners*, c'est-à-dire pour entraîner (ou motiver) les autres :

C'est tellement accaparant tout ce temps qu'on passe à ne rien faire, à se demander si on va sécher le collège, à glander, à se chercher, à chercher encore autre chose (2009 : 25).

Il semble que la (relative) paix scolaire se maintient en fait grâce à la « *servitude volontaire* » (Bourdieu, 1989 : 11) des éliminés et des déclassés.

2.5.5. L'assignation des places

Aucun sociologue, qu'il soit d'obédience libérale ou marxiste, ne conteste que l'une des fonctions légitimes de l'école dite unique est d'organiser la distribution des élèves en différentes filières. Les critères qui président à la répartition sont de toute évidence hiérarchiques, ne serait-ce que parce que les trois parcours sont toujours évoqués dans le même ordre de prestige descendant : enseignement général, technologique, professionnel. L'existence de filières n'est pas en soi gênante, puisque la différenciation des parcours individuels est à tous niveaux souhaitable dans une institution de formation au service du public et de l'Etat; cependant, la hiérarchisation des offres proposées et l'absence de passerelles entre elles créent un effet d'assignation des places, qui ne peut être que choquant.

De fait, mes informateurs de lycée professionnel indiquent souvent que leur orientation s'est faite, on pourrait dire, par l'échec, c'est-à-dire du fait de l'impossibilité pour eux d'aller en 2^{nde} générale, impossibilité établie par les enseignants (Florian, 1 : 4) ou ressentie par les élèves eux-mêmes (Clément, 1 : 72 ; Romain, 1 : 32).

Le modèle est décrit de manière sarcastique par Terrail :

Les élèves qui ont des difficultés en maths [...] sont [...] invités [...] à passer en section littéraire ; si leurs résultats en français sont insuffisants, ils sont orientés vers l'enseignement technique, etc. (2005 : 165).

Le etc. de Terrail fait évidemment allusion à l'enseignement professionnel, qui est la troisième voie académique. Comme l'indique Dubet :

Aujourd'hui, lorsque vous entrez dans un lycée professionnel, c'est toujours parce qu'on a fini par vous convaincre que vous étiez indigne de faire autre chose (2007 : 153-154).

Cette hiérarchisation des filières s'accompagne, on l'a vu avec le témoignage de Levent, d'une séparation géographique des espaces dans les lycées polyvalents (Baudelot et Establet, 1971), qui s'apparente à une ghettoïsation douce.

Le modèle que Boudon propose du système éducatif est celui d'« *une suite de bifurcations* » (1984 : 159) :

A ces points de bifurcation, on peut associer un espace de décision : la voie empruntée par un individu à un point de bifurcation dépend de sa caractérisation par rapport aux variables constituant l'espace de décision (159).

Celles de ces variables qui sont citées par Boudon sont la position sociale, les coûts, risques et bénéfices anticipés, le retard ou l'avance scolaire, la réussite. On a donc ici une conception qui, comme celle de Bourdieu, s'appuie sur le modèle du jeu, mais il s'agit d'un jeu de stratégie : chacun a des cartes en main, différentes, évidemment, et en fonction de ces différences, estime ses aptitudes à acquérir un statut ou à confirmer celui qu'il possède.

Ce qui est gênant dans la théorie de Boudon n'est pas tant sa représentation du système éducatif comme une série de bifurcations, mais le fait qu'elle semble ignorer l'interdépendance des différentes variables : l'évaluation des coûts, risques et bénéfices n'est pas un modèle macrosociologique, mais une opération faite par des êtres humains dans un espace de décision, où les choix sont contraints ou déterminés par des variables de natures diverses, scolaires (l'avis des professeurs), sociales (les conseils de voisins ou d'amis, les

parcours des frères et sœurs aînés, la pression du groupe de pairs), culturelles (l'accès à l'information), psychosociales (la peur d'une institution classante, avec son jargon administratif et sa langue châtiée), psychologiques (le manque de confiance en soi), matérielles (le temps et la disponibilité), etc. Le modèle de la bifurcation épouse la vision doxique de l'école, que Baudelot et Establet nomment « *le point de vue de la bourgeoisie* » (1971 : 18), c'est-à-dire l'illusion que l'école est « *unifiée* » (19) ou « *démocratique* » (18).

De plus, l'image de la bifurcation n'est pas pertinente, puisque les échanges, on l'a vu, se font toujours dans le même sens. Dans le système éducatif, on ne bifurque pas, on est « *déversé* » comme « *le trop-plein du premier [réseau] dans le second* » (Baudelot et Establet, 1971 : 106), et ainsi de suite, depuis la série S jusqu'aux séries professionnelles considérées comme les moins nobles, et qui sont les filières industrielles les plus salissantes, celles qui débouchent sur des emplois qui ne portent pas le « col blanc ».

Cette réalité est mentionnée par Duru-Bellat, qui compare voie technologique et séries scientifiques de l'enseignement général et note le phénomène troublant de l'« *accentuation des écarts entre filières* » (2003 : 71). Pour Terrail, la situation de l'école d'aujourd'hui

est très comparable au rôle que jouait sous la Troisième République le système des réseaux de scolarisation séparés : l'enseignement primaire qui formait des paysans, des ouvriers, des soldats ; l'enseignement primaire supérieur, les détenteurs d'emplois intermédiaires ; l'enseignement secondaire, l'élite des professions libérales et supérieures (2005 : 14-15).

Les conséquences sont multiples. D'abord, une telle hiérarchisation des filières ne peut que dévaloriser l'orientation et l'image de soi de ceux qui se trouvent relégués dans les parcours les moins prisés. Dans un monde où l'activité économique dominante est la technologie de haute précision, la culture scientifique pratique et la culture technologique, qui pourraient permettre l'accès à de nombreux qualifications et emplois, sont dépréciées, en vertu d'un préjugé des classes dominantes très profond (Bourdieu, 1966, rééd. 2002 : 58). Il s'agit en fait d'un « *mépris du travail ouvrier* » (Dubet, 1987 : 320), qui constitue selon Baudelot et Establet « *l'un des ressorts principaux de l'exploitation du travail* » (1971 : 120), divisant les enfants, dès leur adolescence, en classes « *antagonistes* » (120), niant la culture ouvrière :

Le contenu idéologique de l'enseignement dispensé par le réseau [...] professionnel n'est ni la 'culture' propre au réseau secondaire-supérieur, ni une 'culture' originale, spontanément populaire ; c'est un sous-produit idéologique dérivé et adapté de la 'culture' inculquée à la classe dominante et à ses alliés (144-145).

S'il s'agit, pour les classes dominantes, d'acheter la paix sociale au prix de la dévaluation des cultures des classes populaires, même si cet objectif semble plus ou moins atteint dans la société contemporaine (Noiriel, 2011), on ne peut que constater l'inefficacité des choix en termes d'imaginaire social, de dynamisme intellectuel, de compétitivité internationale, de fuite des cerveaux, etc.

Pour les individus eux-mêmes, et quelles que soient la qualité et la dignité des apprentissages professionnels qu'on leur propose, la possibilité d'effectuer des cursus courts alimente la tentation d'interrompre les études à la suite de l'obtention d'un premier diplôme, en l'occurrence le BEP. J'ai indiqué à ce propos à quel point les lycéens professionnels de l'enquête hésitaient entre marché du travail et poursuite d'études, c'est-à-dire entre un emploi sous-payé et peu stable mais immédiat et un rêve de carrière plus valorisante et plus valorisée, au niveau bac ou BTS. Or, les statistiques le montrent depuis des années : « *le chômage touche davantage ceux qui présentent les niveaux d'étude les plus bas* » (Sorbe, 2008 : 26). La poursuite d'études au-delà du baccalauréat ne concerne aujourd'hui que 38% des enfants d'ouvriers (Establet, 2009), ce qui signifie que ce sont massivement les enfants issus des classes populaires qui risquent de se retrouver chômeurs.

Les conséquences psychologiques sont également nombreuses. L'étiquetage *lycéen technologique* ou *lycéen professionnel* peut-être vécu comme une véritable stigmatisation. Anne-Fleur rapporte à ce propos que son orientation en 1^{ère} STG a été pour sa mère, issue d'un milieu bourgeois aisé, « *la fin du monde [...] parce que c'est une voie technologique* » (1 : 252-254), même si Anne-Fleur elle-même acceptait cette orientation, qu'elle trouvait intéressante. D'autres lycéens ont sans doute beaucoup de mal à accepter ce qu'ils vivent comme un déclassement, et ce qui peut constituer pour eux une misère subjective, d'autant plus que « *l'image [que les élèves] ont d'eux-mêmes est entièrement subordonnée à leur profil scolaire* » (Dubet, 2007 : 153). En d'autres termes, ils en arrivent à accepter « *inconsciemment l'image que les dominateurs leur font représenter* » (Erikson, 1968, trad. 1972 : 60), incorporant et naturalisant leur exclusion. Chez certains adolescents, cette misère subjective provoque par contrecoup l'apathie (c'est-à-dire « *la vocation d'être assistés et dépendants* » (Dubet, 1987 : 155)), le manque d'ambition (« *on veut simplement un boulot, pas monter* » (155-156)), le manque de confiance en soi. Le langage utilisé par Bourdieu pour décrire cette perte de face est très fort : il parle de « *traumatismes de l'identité* », de « *grands facteurs pathogènes de*

notre société » (1985), de « *stigmates de l'échec* » (1993b), d'atteinte à la « *dignité* », à l'« *humanité* », à l'« *être* » (1977).

Evidemment, cette misère subjective, lorsqu'elle est partagée par des groupes importants (et c'est forcément le cas, puisque la ségrégation scolaire est étroitement liée, comme je l'ai indiqué, à la ségrégation des espaces urbains), a des conséquences sociales. La théorie de l'étiquetage, telle qu'elle est développée par exemple par Rist, met en évidence un cercle vicieux :

Les forces qui exercent un contrôle social produisent souvent un effet inintentionnel, qui est de confirmer encore plus dans leur identité de déviants ceux qu'elles définissent ainsi, parce qu'elles les marquent de cette étiquette stigmatisante. Ainsi, les réactions de la société à la déviance favorisent les carrières de déviants (1977, trad. 1997 : 302).

Cet effet est décrit par Moulrier-Boutang, en référence à la supposée « *idiotie naturelle* » ou « *'légendaire' placidité* » des esclaves, doxique aux XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècles, comme un « *effet miroir* », « *l'esclave renvoyant au maître blanc et aux Blancs en général l'image qu'ils désirent avoir de lui de façon à avoir la paix ou à endormir leur méfiance* » (2006 : 149).

Dans cette optique, on peut supposer que l'étiquetage *lycéen professionnel* risque d'induire chez l'adolescent concerné un désir de se comporter comme un *âne*, pour reprendre le mot du collégien cité par Beaud (2003 : 53), c'est-à-dire d'alimenter la spirale de l'échec dans laquelle il se trouve pris, par un effet miroir, une prophétie auto-réalisatrice. On voit donc ici à l'œuvre ce « *redoublement de la dépossession* » dont parle Bourdieu, et qui « *ne laisse[...] d'autre issue que la fuite* » (1993a : 261), dans la déviance, la galère, ou « *l'individualisme de classe dominée* » (Terrail, 1990 : 77).

Tous les facteurs qui viennent d'être évoqués ont des conséquences extrêmement graves sur la société :

La plupart des luttes pour l'égalité apparaissent comme des luttes pour la reconnaissance. Lorsque le sens collectif du combat a du mal à s'exprimer, la question de l'estime de soi devient enjeu social. Les mobilisations actuelles se fondent [...] sur la recherche de la dignité (Ion, 2005 : 105).

2.5.6. La violence symbolique et la question du sens

Nombre des facteurs cités dans la section précédente révèlent déjà l'existence d'une *violence symbolique*, que Bourdieu définit comme un « *pouvoir de nomination* » (1989 : 165). La

violence réside dans la performativité des énoncés produits par ce pouvoir de nomination (« *Ce travail vaut 13,5/20* »), et cette violence est symbolique, à la fois parce qu'elle est signe d'autre chose que de ce qu'elle affirme (« *13,5/20. Bon travail. Votre anglais est presque impeccable* ») et parce qu'elle transfère la responsabilité de la situation conflictuelle de l'énonciatrice (« *Expliquez-moi la plaisanterie !* ») à sa victime (« *Je n'ai que 13,5/20* », « *Mon devoir vaut 13,5/20* », « *Je vau 13,/20* »). Bourdieu écrit également que

la violence symbolique est une violence qui s'exerce avec la complicité de ceux qui la subissent et aussi, souvent, de ceux qui l'exercent dans la mesure où les uns et les autres sont inconscients de l'exercer ou de la subir (1996 : 15-16).

Tout le système que je viens d'analyser, celui de l'assignation des places dans le système éducatif, est construit sur l'exercice de la violence symbolique, puisque l'institution se présente comme égalitaire, et que ceux qui en profitent, ceux qui la font fonctionner et une bonne partie de ses « *victimes structurales (c'est-à-dire socialement désignées, donc désignées)* » (1980 : 266) sont inconscients de la force agonistique des rapports humains qui s'exerce en son sein.

Un des dangers de la violence symbolique, avec sa dimension inconsciente, c'est qu'elle prive les mots de leur sens. Bourdieu relève l'emploi paradoxalement péjoratif de l'adjectif *scolaire*, par exemple dans l'expression « *vos traitement de la question est trop scolaire* », qui dévalue « *les aptitudes qu'ont acquis à l'école, grâce à un effort scolaire, ceux qui ne les ont pas héritées de leur milieu* » (1966, rééd. 2002 : 59), comme si les seules aptitudes acceptables étaient celles que l'école ne peut enseigner à ceux qui ne les ont pas acquises par d'autres moyens.

Budelot et Establet relèvent un autre paradoxe, celui des programmes qui, dans certains lycées ou certaines classes, sont faits « *non pas pour être remplis mais pour être dépassés* » (1971 : 135). Du professeur qui n'accomplirait que sa mission, on dirait peut-être qu'il suit les programmes *servilement*, en dévalorisant là aussi le travail d'un fonctionnaire qui ne fait pas le choix d'aider certains élèves à « *être en avance* » (135). D'ailleurs, dans mon enquête à Chartres, certains des lycéens de section européenne du lycée Marceau évoquent cette même pratique, qui ne doit donc pas être rare dans les bonnes classes :

En 3^{ème}, en fait, et en 4^{ème}, j'avais eu la même professeur, elle avait fait beaucoup de choses, et même un peu plus que le programme et, du coup, on avait des bonnes bases pour rentrer au lycée (François-Xavier, 5 : 92) ;

On nous prépare pour le post-bac. [...] par exemple, Monsieur L., il nous dit « Ca, vous le verrez si vous continuez une prépa sciences, c'est des choses que vous pouvez voir », ou il nous explique. Il aime son côté scientifique, donc il nous le fait passer, et c'est intéressant. En SVT, [...] on sait que ça nous prépare pour le bac, certes, mais un tout petit peu plus (Agathe, 6 : 50).

Ce « *tout petit peu plus* » fait toute la différence, évidemment. Mieux préparés à l'entrée au lycée, mieux préparés au post-bac, les lycéens qui réussissent, et qui, indéniablement, méritent cet investissement remarquable de leurs enseignants, creusent l'écart avec leurs camarades qui ne traitent qu'un programme « *adapté* », *a fortiori* lorsque le cours se déroule, pour certains d'entre eux, dans le brouhaha d'une classe peu motivée et/ou peu concentrée.

2.5.7. La postulation égalitaire

Il semble que le terme de *curriculum caché* ne permette pas de prendre en compte la totalité des non-dits en jeu dans l'institution scolaire. Ce qui est dissimulé dépasse largement le cadre de savoir-faire ou de comportements que les enfants des milieux populaires ne possèderaient pas au même titre que leurs pairs de milieux au capital économique et culturel plus élevé. Ce qu'on cherche à cacher aux « usagers » du système scolaire, c'est plutôt les effets de la reproduction, qui est organisée de façon à permettre le développement maximal d'une culture qui est celle de la fraction sociale dominante, au détriment d'autres élèves, qui reçoivent un enseignement d'autant plus appauvri que celui des élèves favorisés est plus stimulant et diversifié. L'exemple des sections européennes de lycée général est particulièrement révélateur : terres de colonisation des groupes dominants, ces classes protégées donnent un avantage scolaire, culturel et linguistique à certains enfants qui présentent toutes les caractéristiques du mérite scolaire le plus exceptionnel et que l'institution cherche, à juste titre, à aider dans l'exploitation maximale de leurs capacités cognitives. Il n'y aurait rien de plus faux que de considérer que le privilège dont jouissent ces enfants est la conséquence d'une conspiration tacite : le processus n'est sans doute jamais présent à la conscience des enseignants, des chefs d'établissement, voire même des décideurs institutionnels. Il s'agit résolument d'une violence symbolique, qui ne perd pas pour autant sa nature violente, c'est-à-dire qu'elle ne peut exister que parce que certains acteurs de l'école vont jouer le rôle de perpétrateurs de la contrainte, d'autres celui de victimes.

On voit bien qu'en tant qu'institution, l'école est profondément parlementaire, dans les deux dimensions du concept proposé par Badiou : d'une part, elle « *cherche à diviser* » et « *ne considère que les intérêts des parties* » ; d'autre part, elle privilégie la gestion sur le sens. Si on suit le raisonnement de Badiou jusqu'au bout, il s'agit donc d'une « *mauvaise institution* ».

Il est bien évidemment extrêmement difficile d'admettre ce jugement péremptoire sans nuances. L'école a une fonction irremplaçable de socialisation, c'est-à-dire qu'elle est une des institutions dont le but est de faciliter pour chaque individu l'acceptation des autres : l'école permet à l'enfant de s'extraire du giron familial, le domaine par excellence de la prédominance des affects, pour se constituer une pensée et un discours décentrés, c'est-à-dire altruistes, sociaux, tolérants, et en même temps, susceptibles de favoriser l'acquisition de savoirs, savoir-faire cognitifs et savoir-faire comportementaux. En d'autres termes, empruntés à Michéa, l'institution scolaire est une des instances qui permettent aux humains de se détacher des « *caprices impitoyables de [leur] ego, [...] héritage encombrant de notre idéal de toute-puissance infantile [...] afin de pouvoir advenir comme sujets* » (2003 : 20). L'école n'est pas mauvaise en soi : elle l'est lorsqu'elle ne remet pas en cause le déterminisme social mais qu'au contraire, elle en renforce les effets. Cela signifie que l'école, qui pose *a priori* l'égalité abstraite, sans définir ce que cela signifie dans une société inégalitaire, est forcément inefficace dans sa lutte contre les inégalités de la société.

L'intérêt des dominants est de continuer à tirer le maximum de profit de leur domination (Nozick, 1974, trad. 1988), donc de proposer un modèle statique, c'est-à-dire déterministe, de la situation de compétition entre groupes sociaux, qui renvoie les exclus à une infériorité naturelle ou un déficit ou une déficience qui ne peuvent se combler que par imitation des habitus, stratégies et comportements des groupes dominants. Au contraire, dans la vision tocquevillienne de la société démocratique, le propre des institutions est d'être sans cesse en mouvement, en évolution. Une des lois de la démocratie est l'impossibilité de la stase, économique, sociale, mais aussi, dans le cas de l'école, ontologique. L'égalité des sujets devant l'école ne peut que progresser ou régresser, et quand elle progresse pour les enfants d'une catégorie sociale, elle doit nécessairement régresser pour ceux d'une autre. Le modèle de la compétition entre groupes sociaux, dominant dans notre société organisée en fonction des principes du management libéral des collectivités, où l'orthodoxie idéologique consiste en une défense de ce que Michéa nomme la « *magnifique Modernité* » (2003 : 30) et qu'il définit en termes de « *culte constitutif de la Technique, de l'ordre industriel et de l'homme nouveau* » (30), doit donc être dépassé, comme doivent être dépassées les « *représentations systématisées, voire hautement systématisées, qui ont pour essence la collaboration de classe* » (Badiou et Balmes, 1976 : 38) où l'« *idéologie dominante garantit qu'au-delà des différences concrètes perdure, fût-ce à titre de promesse, une égalité abstraite* » (39).

On voit bien ici que Badiou et Balmes ne nient pas l'existence d'inégalités abstraites entre élèves, mais de même qu'en démocratie, les votes de tous les citoyens ont la même valeur, quelles que soient leurs différences innées ou acquises, de même le système éducatif doit postuler l'égalité entre les élèves, c'est-à-dire le droit d'être pris en compte dans ce qu'ils sont, tels qu'ils sont, pour être amenés à progresser vers plus de culture et plus de responsabilité. Il s'agit de proposer un glissement depuis l'égalité abstraite, axiome posé par les classes dominantes dans leur lutte pour apaiser les velléités de révolte des classes dominées contre le système étatique que les premières gèrent et auquel les secondes doivent se soumettre (Rancière, 2004 : 89), jusqu'à une égalité réelle, qui est une singularisation de l'universel politique (Rancière, 2006). Par cela, il faut entendre que, malgré les différences individuelles, il y a égalité des individus dans le sens où les différences ne donnent pas lieu à une hiérarchisation. Il ne s'agit pas moins que de fonder en droit et dans les esprits ce que Badiou nomme la « *postulation égalitaire* » (1998 : 126), qu'il revendique comme prémisses à toute analyse politique et sociale.

Evidemment, cette postulation égalitaire peut passer pour un sophisme, qui substituerait à une démagogie parlementaire une utopie naïve ou un jeu sur les mots. Cependant, on doit bien percevoir, en premier lieu, qu'il s'agit d'une postulation : l'égalité n'est pas en soi, elle n'est pas non plus une catégorie transcendantale (Panopoulos, 2006 : 168); elle doit être prescrite, décrétée. L'Etat doit faire acte d'« *opinion autoritaire* » (Badiou, 1998 : 89), c'est-à-dire interdire que l'on puisse s'opposer à une postulation d'intérêt général pour créer « *l'illusion du lien* » (87), qui est, évidemment, une prise de position philosophique, en « *rupture avec l'opinion* » (89), ce que Panopoulos, dans l'article qu'elle consacre à la notion d'égalité chez Badiou et Rancière, nomme « *une mise en œuvre de l'égalité attestant effectivement que l'on est dans la justice* » (2006 : 173).

En lieu et place de la vision « parlementaire » ou « *de gestion bourgeoise* » (Badiou, 1998 : 82), qui considère les groupements humains comme des « *foules homogènes* » (82), mues par l'intérêt, il convient de faire advenir à la fois des sujets autonomes et ce que Badiou nomme *les masses* et définit comme « *l'infini des singularités, intellectuelles et pratiques, dont toute politique de justice exige qu'il soit détenu dans son effectuation* » (82-83). A l'intérêt, qui est un « *impératif de survie* » et pas une « *capacité proprement humaine* » (111-112), Badiou veut substituer « *le seul signe de la capacité proprement humaine, [...] la pensée* » (111-112). Le

philosophe plaide pour une transformation du concept d'*égalité* en dogme républicain dont la négation serait sanctionnée. La postulation égalitaire a donc pour fonction de donner à chaque sujet une place en tant que sujet pensant (« *les gens pensent, les gens sont capables de vérité* » (Badiou, 1998 : 112)), pour faire advenir « *la communauté des intelligences* » (Rancière, 2004 : 162), contre le parlementarisme, qui est « *déraison inégalitaire des corps sociaux* » (162), fiction « *qui rapporte [...] l'autorité à la fonction sociale* » (Panopoulos, 2006 : 188). Cela revient donc à accomplir à nouveau le glissement sémantique qui a eu lieu de *l'arkhe* à *l'auctoritas*. A *l'arkhe*, imposée d'en haut, il faut pouvoir substituer *l'auctoritas*, qui enrichit l'individu et le transforme en co-auteur de son parcours personnel.

La postulation égalitaire est donc une posture militante contre la *doxa*, une posture nécessaire en démocratie, le seul moyen d'« *atteste[r] que l'égalité est, non pas du tout réalisée, mais réelle* » (Badiou, 1998 : 127). L'école doit être fondée sur « *l'illusion du lien* » (87), illusion nécessaire, parce que, sans elle, l'égalité de tous les enfants, et par conséquent de tous les citoyens, sur laquelle se construit la démocratie, volerait en éclats. C'est ce que Rancière résume par ces mots :

L'égalité est [...] une présupposition. Entendons par là que ce n'est pas un principe ontologique fondateur, mais que c'est une condition qui ne fonctionne que lorsqu'elle est mise en œuvre (2006 : 145-146) ;

Il faut partir de l'égalité, partir de ce minimum d'égalité, sans lequel aucun savoir ne se transmet. [...] L'égalité est une présupposition, un axiome de départ, ou elle n'est rien (2007 : XI).

Le rôle d'un philosophe n'est pas de proposer, encore moins de mettre en place, une réforme du système éducatif : il doit plutôt agir, comme le dit Badiou, comme un *sismographe* (1998 : 71). Cependant, comme je me propose de l'analyser plus loin, Rancière s'aventure aussi sur le terrain pédagogique et didactique, et il ne sera donc pas sans intérêt d'imaginer brièvement en quoi et comment l'égalité pourrait être postulée dans le système éducatif, en réduisant considérablement les effets de l'assignation statutaire. La tendance constante des dispositifs de gestion de la massification (c'est-à-dire la hiérarchisation par établissements, filières, séries, et, enfin, spécialités), comme des dispositifs d'aide et de remédiation mis en place (ZEP, ambition réussite, aujourd'hui CLAIR, bientôt Eclair, etc.) est d'exclure les exclus en les étiquetant comme tels. L'école comme *arkhe* fixe *a priori*, comme il est logique, l'archétype de l'élève qui réussit, puis oriente vers des parcours moins prestigieux ceux que leurs résultats scolaires représentent comme incapables d'atteindre le niveau modélisant fixé. Une école émancipatrice et égalitaire tenterait, sans étiquetage, de proposer à chacun le parcours

personnel le plus riche et le plus épanouissant, en fonction des goûts, des motivations et des projets de chaque élève. Il s'agirait évidemment d'une révolution dans le système éducatif français, mais l'exemple de certains pays étrangers, qui, selon les enquêtes triennales PISA de l'OCDE, ont réussi à la fois à amener leurs élèves à des niveaux de littératie, de raisonnement mathématique et de connaissance scientifique enviés et à réduire l'écart entre les résultats des mieux classés et ceux des moins bien classés, montre qu'une conception plus égalitaire du système éducatif n'est pas uniquement une postulation philosophique.

Les propos de Badiou et Rancière invitent aussi à prendre en compte la contradiction qui réside au cœur de toute parlementarisation institutionnelle. L'école libérale est parlementaire dans le sens qu'elle a mis la gestion, et par conséquent le vocabulaire du management, au cœur du système, qui fixe, à tous les étages de son organisation hiérarchisée, des objectifs critériés, soumis à l'évaluation et au pilotage institutionnel. Or, force est de remarquer que la gestion entrepreneuriale de l'école ne peut être menée qu'en marginalisant et en minorant ce qui est, par principe, central dans l'institution scolaire, c'est-à-dire la transmission de savoirs, de savoir-faire et de comportements heuristiques à des élèves. Le traitement gestionnaire de l'inégalité, en la posant (parfois avec la complicité inconsciente ou complaisante de sociologues de l'éducation) comme une réalité sociologique, rend impossible la suppression de l'inégalité. Par contre, la postulation de l'éducabilité universelle, c'est-à-dire la centration de l'école non sur les enfants ou les savoirs, mais sur l'acte pédagogique, donne un objectif réaliste à l'institution, celui d'amener chaque élève à faire l'expérience de l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de comportements pertinents et adaptés.

2.5.8. Conclusion

Comme je l'indiquais plus haut, ce chapitre a été conçu comme une mise en regard de théories sociologiques, de thèses philosophiques, et d'analyses des représentations révélées par mes informateurs lycéens lors de nos entretiens. La conclusion va tenter de croiser ces différentes sources de manière à faire ressortir une direction de recherche pour le reste de cette étude.

Par souci de gestion, le système éducatif tend à classer, hiérarchiser et diviser les élèves, selon des critères qui se veulent méritocratiques, mais qui en fait reproduisent, à quelques exceptions près, la réalité socioculturelle et socioprofessionnelle de la société. Les sections européennes peuvent être, dans certains établissements prestigieux, l'un des instruments classants du système, de ceux qui accentuent les disparités sociales au profit d'élèves

largement dotés en capital économique et culturel, même si le cadre particulier dans lequel se situe mon étude met en évidence que les groupes sociaux culturellement dominants à Chartres sont une bourgeoisie moyenne, à laquelle se mêlent des enfants de milieux ouvriers particulièrement ouverts à la culture et soucieux de favoriser la promotion sociale de leurs rejetons.

Ces familles investissent l'école de manière particulièrement intense et transmettent sans doute à leurs enfants une foi dans les pratiques et les valeurs de l'institution scolaire, qui se trouve ainsi instrumentalisée dans un but d'ascension sociale. Cette représentation de l'institution trouve un écho favorable auprès de ses propres acteurs, et particulièrement des enseignants, qui se reconnaissent particulièrement dans ces élèves, puisque bien souvent, les milieux d'origine, les parcours, les valeurs, les codes langagiers des élèves qui réussissent sont proches de ceux de leurs professeurs.

Si l'autre type de dispositif protégé que j'ai évoqué, les CHAM, s'appuie sur une activité culturelle classante, la musique classique, les sections européennes s'inscrivent dans une logique de développement des capacités dans une langue vivante étrangère, discipline qui, dans le monde globalisé du début du XXI^{ème} siècle, n'est pas perçue de manière neutre. La plupart des informateurs de ma recherche se font l'écho du prestige socioéconomique de la connaissance approfondie d'une langue étrangère, en l'occurrence l'anglais, qui est le véhicule privilégié des échanges économiques et culturels internationaux. Les élèves du lycée Marceau ont dû écrire, dans leur dossier de candidature préalable à leur admission en 2^{nde} européenne, une lettre de motivation, et l'argument de l'importance économique internationale de l'anglais semble y avoir été fréquent (Sébastien, 1 : 24 ; François-Xavier, 1 : 20).

Les élèves de section européenne du lycée Jehan de Beauce développent le même discours (Florian, 2 : 26 ; Romain, 2 : 20 ; Clément, 2 : 36 ; Jonathan, 3 : 180), même si la plupart reconnaissent ne pas avoir utilisé l'anglais du tout lors de leurs stages en entreprise (David, 5 : 54). Cela semble montrer que le discours sur l'importance de l'anglais dans notre monde globalisé est en fait un discours doxique, voire une litanie d'autodénigrement, puisqu'en général, ceux qui font l'apologie de l'enseignement des langues ajoutent une remarque sur leur propre faiblesse dans le domaine ou l'absence supposée de talent de nos concitoyens pour leur étude et leur exploration. Il s'agit peut-être là d'une autre manière de produire des exclus de l'intérieur.

Par définition, l'exclusion se perçoit en termes d'opposition entre places, donc entre groupes. Mais cette exclusion qui maintient à l'exclu une place au sein du système est « *douce [...], insensible* » (Bourdieu et Champagne, 1993 : 918), ce qui tend à prouver que l'institution scolaire cherche à conserver l'image d'un système nouant, inclusif, égalitaire et ouvert. Mais sa réalité est celle d'un appareil d'état « parlementaire », c'est-à-dire un système fondé sur la division et l'opposition sociale, qui semble de plus en plus bien davantage préoccupé de la gestion de ses propres ressources et de sa propre bureaucratie qu'intéressé par l'organisation de la transmission de savoirs, de savoir-faire et de comportements en direction des futurs citoyens que sont les élèves. L'école trie et exclut et elle ne parvient pas très bien à compenser les inégalités de la société dans laquelle elle existe.

Dans le domaine des langues, l'exclusion de certains s'auto-renforce en prenant l'apparence du naturel. Ceux qui ne parviennent pas à atteindre en peu de temps un niveau de compréhension et une aisance d'expression tels qu'ils peuvent se percevoir comme utilisateurs légitimes d'une variété intermédiaire de L2 proche de la norme ont tendance, à l'image d'Inès, à s'auto-étiqueter comme « nuls », et à incriminer l'éternelle absence de « bases ». Ce concept étant évidemment extrêmement flou, il ne peut se perpétuer qu'au prix d'un appui sur des théories fumeuses, comme celle du don pour les langues (qu'auraient tous les locuteurs de L1, mais qui ferait défaut à certaines personnes lorsqu'elles entreprendraient l'étude d'une L2) ou celle de l'impossibilité d'apprendre une L2 en contexte scolaire. Même si la représentation des élèves « nuls en langue » ne résiste pas à l'épreuve du raisonnement (puisque l'apprentissage par cœur des verbes irréguliers n'a jamais aidé qui que ce soit à comprendre l'anglais ou à exprimer une pensée dans cette langue), elle permet de sauver la face et de continuer à s'ennuyer trois heures par semaine dans un cours tout en anglais, qui se fait « par-dessus la tête du public ».

Bien que les remarques qui précèdent obligent à un constat pessimiste ou négatif, il ne s'agit aucunement ici de développer la thèse que l'école est inutile ou nuisible. Son rôle est absolument nécessaire, puisqu'elle est l'instance sociale qui, de manière privilégiée, permet aux enfants de s'arracher au cocon affectif familial pour préparer leur accession au statut de citoyens en se confrontant à l'altérité et à la différence, aussi bien que de se poser les questions d'accès au savoir, à la culture et à l'esthétisation des affects, dans toutes leurs dimensions. Si parfois, l'école est empêchée de jouer son rôle émancipateur, c'est sans doute

parce qu'elle est une institution parlementaire, gestionnaire, bureaucratique, et non une institution novante dont les objectifs premiers seraient d'aider les enfants qui lui sont confiés, et surtout de les aider à s'aider, individuellement et mutuellement.

Les disciplines non linguistiques, qui permettent à la langue étrangère d'être perçue et traitée comme une « langue pour faire quelque chose », donc comme un instrument au service de la communication, en donnant plus de « naturel » à la pratique scolaire de cette langue, pourraient servir à nuancer, voire à combattre, une vision déterministe de la réussite en langue étrangère. L'enseignement de ces disciplines reste évidemment scolaire (ne serait-ce que parce qu'il est organisé d'une manière en tous points semblable aux autres enseignements, en termes d'horaires, de localisation des cours, de contrôle des absences, d'évaluation, de pédagogie même), mais il est peut-être suffisamment atypique pour provoquer chez les élèves qui le reçoivent une prise de conscience métacognitive de leurs capacités pragmatiques de communication en L2. Cette prise de conscience, qui accompagne l'accession des élèves à une plus grande autonomie langagière, a sans doute aussi des effets sur l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et de leurs capacités de locuteurs de la langue étrangère. Le reste de cette étude sera consacré à cette question centrale et tentera d'établir dans quelle mesure le traitement instrumental de la langue permet aux élèves d'acquérir davantage d'autonomie. En premier lieu, je me propose d'analyser les productions écrites de certains lycéens de cette étude, pour mettre en évidence dans quel(s) domaine(s) ils progressent grâce à un traitement instrumental de la langue, et s'ils le font davantage que les élèves du groupe de contrôle.

CHAPITRE III : L'EVOLUTION DE L'INTERLANGUE DES ELEVES DANS LEURS PRODUCTIONS ECRITES

Dans un contexte où l'emprise des données socioculturelles est très forte, il convient de se demander si l'enseignement des disciplines non linguistiques, c'est-à-dire l'utilisation scolaire de la langue étrangère comme langue de communication, permet d'atténuer l'importance des facteurs sociaux et de développer les capacités langagières et discursives de tous les élèves, quels que soient leurs milieux d'origine. Ce chapitre sera consacré à une observation et une analyse critériée des productions écrites qui m'ont été remises par les lycéens de mon enquête, élèves de section européenne en lycée général de centre-ville ou en lycée professionnel. Pour les raisons évoquées plus haut, j'ai pensé que cette partie de mon étude gagnerait en efficacité à ne porter que sur 6 élèves, 2 de chacun des établissements et 2 du groupe de contrôle, soit :

- pour le lycée Marceau, Antoine et Victoria ;
- pour le lycée Jehan de Beauce, Clément et Soufien ;
- pour le lycée Racine, Alexis et Philippine.

Dans certains cas cependant, il m'a semblé également nécessaire, dans un souci d'exhaustivité, d'analyser les productions écrites de certains autres lycéens que ceux du groupe retenu comme échantillon. Entre autres, un sort particulier sera réservé plus loin dans ce chapitre aux travaux d'Alexandra F. et d'Elodie, pour qui l'anglais est une langue maternelle.

Parmi les élèves très à l'aise en anglais du lycée Marceau, qui parviennent en terminale à écrire quasiment sans erreur, Victoria a une plume en apparence infatigable et très naturelle. Antoine, Alexis et Philippine sont des élèves sérieux, soucieux de leur réussite scolaire, mais qui font un nombre relativement élevé d'erreurs. Celles-ci, tout au moins pour les deux

garçons, semblent être vécues avec un certain sentiment de frustration. Clément et Soufien sont deux élèves assez semblables, plutôt à l'aise dans la communication orale en français, mais relativement inhibés dans l'écriture en anglais. Ils ne sont évidemment pas les seuls dans la série professionnelle du lycée Jehan de Beauce à posséder ces caractéristiques, mais mon choix s'est porté particulièrement sur eux, parce que Clément semble être celui des lycéens professionnels qui, malgré sa dyslexie initiale et un nombre encore très important d'erreurs, possède le français écrit le plus normé, tandis que celui de Soufien est presque incompréhensible.

Il serait sans doute fastidieux de fournir des références précises pour chacun des travaux des élèves. Je me contenterai, dans la plupart des cas, d'un repérage minimal, avec, si nécessaire, des précisions complémentaires. Les copies d'Antoine, Victoria, Clément et Soufien recouvrent les trois années de la recherche, soit de la 2^{nde} à la terminale pour les deux premiers, de la terminale BEP à la terminale bac pro pour les deux autres, celles d'Alexis et de Philippine les années de 2^{nde} et de 1^{ère} seulement.

3.1. La nature des productions analysées

Toute étude de textes se heurte à la question du sens de l'acte d'écriture. Tout utilisateur d'une langue, maternelle ou étrangère, qui n'est pas strictement débutant, possède une série de registres qu'il peut faire varier en fonction de la situation d'énonciation. Dans un contexte scolaire, d'autres facteurs entrent en ligne de compte, qui peuvent être pédagogiques (approche choisie par le professeur, nature de l'évaluation), psychologiques (histoire personnelle, événements extérieurs, représentation de la langue, du professeur, du groupe classe), cognitifs (type d'apprentissage, type de mémoire), métacognitifs (méthode d'apprentissage), etc. Chacun de ces facteurs a sans aucun doute un impact sur la nature de l'activité d'écriture réalisée par les apprenants dans le contexte de la classe. Il est donc nécessaire, pour commencer, de s'arrêter plus en détail sur certaines des questions soulevées.

3.1.1. Écrits scolaires et écrits sociaux

La distinction entre *écrits scolaires* et *écrits sociaux* revêt une grande importance, dans la mesure où les écrits scolaires, comme je l'ai signalé plus haut, ne peuvent échapper à la *simulation*. Dans le cadre d'une recherche en contexte scolaire, l'analyse ne peut porter que sur des productions destinées à un seul lecteur relativement immatériel dans le cadre de l'interlocution, qui ne répondra pas, ou ne répondra que sous une forme codée elliptique et

sibylline, et qui aura de plus le droit exorbitant de clore l'échange et de ne jamais le reprendre. Pour une majorité d'élèves, les attentes du lecteur-évaluateur sont sans doute difficiles à appréhender, c'est-à-dire que, lorsqu'ils produisent un texte en classe, ils sont dans la situation, quasiment impossible dans le cas d'écrits sociaux, de ce qu'on pourrait nommer une mono-construction (par opposition à une collaboration ou co-construction) du texte. En dehors des situations scolaires, en effet, le scripteur a toujours une vague idée des attentes de son futur lecteur, et cette anticipation produit une décentration qui justifie l'existence de la variation diaphasique (« *la capacité des locuteurs à moduler leur façon de parler en fonction de différents interlocuteurs et activités* » (Gadet, 2003 : 124)), qui « *s'acquiert par l'usage en contexte, et non dans la salle de classe* » (103). La théorie de Bernstein, évoquée plus haut, montre que les élèves qui ont accès à ce que le sociologue nomme *code restreint*, c'est-à-dire qui sont davantage inscrits dans le concret et l'immédiat de l'interlocution, auront davantage de mal que leurs pairs à comprendre et partager les objectifs évaluatifs du professeur.

La production d'écrits scolaires en vue d'une évaluation sommative est forcément un simulacre de communication, où la langue n'a d'autre fonction que celle d'être objet d'étude. Comme, de plus, cet objet d'étude est évalué, il s'éloigne encore davantage de la communication naturelle, du fait du poids d'une norme scolaire parfois artificielle imposée par un grand nombre de professeurs au nom d'une idéologie du standard, de pressions psychologiques (« *ne pas perdre la face, [...] maintenir une bonne note vis-à-vis des parents* » (Tochon, 1998 : 187)) et de phénomènes de « *surcharge cognitive* » (définie comme une situation où « *le nombre d'opérations mentales à effectuer et à conserver mentalement présentes est trop important* » (Astolfi, 1997 : 85)), qui provoquent des « *emplois chaotiques des formes* » (Avila, Grubert, Garat et Villecco, 2002 : 243), et donc augmentent le nombre d'erreurs formelles. C'est par exemple ce qui ressort des propos de Paul, élève de 2^{nde} au lycée Racine, lorsqu'il cherche à expliquer la récurrence de ses erreurs :

C'est dû à la peur, pas forcément du prof, mais du contrôle un peu continu, on va dire. Oui, c'est l'évaluation qui fait peur. Oui, voilà, avec mes copains, c'est différent, parce que, si je fais une faute, il y a toujours mon copain, il va peut-être me corriger, mais je vais pas prendre ça comme un échec. (1 : 204).

Enfin, ce que les lycéens écrivent est rarement personnel. Il s'agit souvent d'un « faire comme si », d'une production guidée où le genre discursif convoqué est imposé par l'énoncé, ou bien d'une activité de *secondarisation*, pour reprendre le terme de Bernié. Brum de Paula remarque que l'organisation textuelle interne diffère selon que les apprenantes de sa recherche font des

récits personnels ou fictionnels (1998). La brièveté des travaux des lycéens professionnels s'alimente peut-être autant de leur maîtrise moindre de la langue cible que de leur difficulté à imaginer qu'on leur demande de parler d'eux et de leurs impressions. Les sujets qu'on propose à leur réflexion ne se prêtent que rarement à un traitement expérientiel personnel, mais il faut remarquer que, lorsque c'est le cas, leurs productions sont pauvres et banales dans un premier temps (19 mots dans le cas suivant) :

I think is it importante because it can make me an experience. With this trip i can talk English (Clément, 1^{er} devoir de terminale BEP).

Elles ne s'étoffent et n'expriment des sentiments et impressions personnels qu'en année de terminale, lorsque la simulation scolaire diminue et se teinte d'aspects expérientiels (stages professionnels de 2 fois 3 semaines avec des élèves d'un lycée tchèque, d'abord à Chartres, ensuite à Opava, en République tchèque), où les lycéens s'accordent le droit de s'exprimer en leur nom propre. Leur anglais ne devient alors pas forcément plus normé (au contraire, le nombre de calques s'accroît sensiblement), mais leurs productions écrites s'allongent nettement, pour atteindre 130 à 150 mots.

3.1.2. Productions écrites et productions orales

Les textes de lycéens sur lesquels je vais me pencher sont une partie seulement de leurs productions langagières, puisque je n'ai eu accès à aucune production orale, et pas même à leurs écrits d'entraînement. J'avais à l'origine souhaité travailler aussi sur des productions orales de ces élèves, mais les enregistrements réalisés se sont révélés désastreux (avec notamment un recours fréquent à la langue maternelle), bien moins fluides et étoffés en tout cas que les échanges auxquels j'ai pu assister, notamment lors de cours d'histoire-géographie ou de sciences physiques au lycée Marceau. L'explication ne peut tenir qu'à l'artificialité du contexte d'interlocution créé par ma demande intempestive de passer d'une situation d'enquête, caractérisée par un échange sur des représentations personnelles mené en français, à une interaction qui n'était ni naturelle, ni assimilable à une interlocution naturelle, menée en anglais à propos d'un support iconographique totalement déconnecté des thèmes abordés dans l'entretien. De plus, dans le contrat tacite passé *a priori* avec mes informateurs, il n'avait jamais été mentionné que j'enregistrerais leurs textes oraux, alors que la collecte des productions écrites avait été stipulée.

Les travaux de Gadet mettent en évidence qu'il n'y a pas de sens à opposer langue écrite et langue orale, et que la représentation la plus pertinente est celle d'un continuum (Gadet, Le

Cunff et Turco, 1998) soumis à variations. Il n'en demeure pas moins que l'école est une des instances (et probablement l'instance la plus normative dans cette fonction) qui développe une idéologie du standard, valorisant, dans une « *construction discursive sur l'homogène* », un « *état idéal* » de la langue (Gadet, 2003 : 18), qui serait la variété écrite savante, oralisée pour les besoins de l'interaction pédagogique. En classe, on parle rarement comme entre camarades, en famille, ou même dans des interactions quotidiennes avec des adultes extérieurs au cercle le plus proche. Par exemple, dans le cas du français, Gadet fait remarquer un certain nombre de différences variationnelles entre l'écrit et l'oral (« *une tendance orale actuelle à ne pas distinguer l'interrogation indirecte de l'interrogation directe* » (1997 : 109), la « *subordination universelle* » avec *que* (126), une absence de subordonnant ou la présence d'un subordonnant « *qui n'est pas le signe certain de la subordination* » (1992 : 87), des « *dislocations avant* » (76), etc.)¹⁶. Les variations diaphasiques, diastratiques (« *la diversité des façons de parler dans une communauté, rapportées à la diversité démographique ou sociale* » (2003 : 124)) ou diamésiques (la variation oral /écrit) ne sont pas toujours perçues par tous les élèves comme signifiantes. En tous cas, puisque je n'ai eu accès qu'à un type d'écrits scolaires, je ne pourrai pas mettre ces dimensions en perspective.

3.2. Variété des productions d'élèves

3.2.1. Le nombre de mots

Les travaux d'écriture demandés aux élèves sont de natures, et surtout de tailles très différentes. Il ne sera pas surprenant de constater que la longueur des productions varie de moins de 20 mots (les premiers écrits en terminale BEP) à 6 000 mots (le dossier sur l'Irlande rendu par Victoria au retour des vacances de Pâques de son année de 1^{ère}).

En lycée professionnel, les productions écrites en anglais ne dépassent pas 130 mots pour Clément, et 230 pour Soufien, en terminale. Dans les deux cas, il s'agit de la même tâche, l'écriture d'une lettre (fictive) de motivation pour l'obtention d'un stage en République tchèque. La longue production de Soufien est cependant refusée par sa professeur (« *Ce travail*

¹⁶ On pourra donner les exemples suivants :

- interrogation : « je te raconte pas qu'est-ce que je lui ai dit »
- subordination universelle : « le type que je lui ai prêté mon stylo »
- subordonnant absent : « je lui ai dit j'y vais pas »
- subordonnant sans subordination : « il y a l'eau qui arrête pas de couler »
- dislocation avant : « ton père, son caméscope, il faudra bien qu'il apprenne à s'en servir ».

est à refaire !! Ce travail n'est pas de Soufien !!! »), et la deuxième version, visiblement plus personnelle, ne dépasse pas 150 mots, c'est-à-dire à peu près la taille de la production de Clément pour la même tâche.

En lycée général, il est très rare de trouver des textes de moins de 150 mots, même en classe de 2^{nde}. La première production demandée à Victoria donne lieu à des écrits totalisant 200 mots (230 pour Antoine ou Philippine, 260 pour Alexis). L'entraînement à l'expression écrite prend donc une forme beaucoup plus intensive pour les élèves qui en ont le moins besoin, ce qui n'est pas surprenant, mais pose évidemment la question de l'efficacité réparatrice de l'écriture dans le cas d'élèves peu à l'aise dans la langue enseignée. Si l'on ajoute à cela que les élèves de lycée professionnel prennent moins de notes en cours, que ces notes sont plus souvent la copie de ce que l'enseignant a inscrit au tableau (4 ou 5 phrases en résumé du cours, quand il est attentif et concentré, selon Clément (2 : 129-140), c'est-à-dire à peu près ce qu'on demanderait à des élèves de début de collège, alors qu'Antoine (2 : 176) évoque l'existence de moments de prise de notes personnelles dès la classe de 2^{nde}), et qu'ils rendent moins de travaux écrits que les élèves de lycée général, on ne peut que conclure que l'aide qu'apportent la structuration et la remédiation par l'écriture va davantage à ceux qui possèdent un bon anglais en entrant au lycée qu'aux moins favorisés dans ce domaine.

3.2.2. La nature des textes : exercices, activités et tâches

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) fait la distinction entre ces trois types de textes que les élèves sont amenés à produire en contexte scolaire :

Les activités langagières impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche (Conseil de l'Europe, 2005 : 15).

On considèrera, en accord avec ce référentiel, que l'on entend par *exercice* la pratique d'une compétence scolaire (comme faire un thème d'imitation), par *activité* un exercice ayant une fonction de communication contextualisée (des questions de compréhension écrite), et par *tâche* une activité qui a une visée pragmatique, c'est-à-dire perlocutoire (écrire une lettre de motivation). Seule la tâche est dialogique, en ce sens qu'elle prend véritablement en compte le co-énonciateur, réel (on écrit pour informer la classe) ou quasi-virtuel (on écrit pour être évalué). En d'autres termes, seule la tâche met en œuvre la fonction interactionnelle (Nattinger et DeCarrico, 1992) ou implicative (Gadet, 2003) de la communication, qui est la

raison d'être de l'acte d'écriture en contexte naturel, sens qui n'est que rarement convoqué dans les écrits scolaires.

Cette distinction est importante, parce que, sur l'échelle proposée par le CECRL de l'exercice à la tâche, plus on se dirige vers cette dernière, moins le contexte d'énonciation est artificiel. Pour prendre des exemples tirées de copies d'Alexis, traduire *une brosse à dents de poche* dans une série de dix énoncés décontextualisés et indépendants (« *une course de chevaux, une brosse à dents de poche, un donneur de sang* », etc.) n'a de lien avec aucune pratique langagière naturelle, alors que l'activité « *Vous êtes un scientifique de renommée et vous présentez votre invention à la télévision* » implique une mise en contexte distancée, qui est l'équivalent scolaire du jeu de rôles, et, de ce fait, constitue un monologue qui prend toutes les apparences du dialogue. En revanche, la question « *Is the Western involvement in the wars in Irak and Afghanistan acceptable ?* » nécessite une réflexion personnelle, qui pourrait être menée par un adolescent anglophone du même âge en contexte non-scolaire, ou par un locuteur non natif de l'anglais en contexte exolingue (c'est-à-dire, selon Porquier (1984), un contexte caractérisé par un déséquilibre entre les expertises langagières des interlocuteurs). Pour traduire des syntagmes nominaux en appliquant le schéma N + N, l'élève va faire appel en priorité à sa mémoire à court terme du cours ou à celle de règles apprises lors de sa scolarité précédente, avec toutes les défaillances que cela implique (Perrin cite le cas d' « *une élève anglophone, qui, pour se rassurer sur le contenu [d'un devoir maison], a fait comme ses camarades et écrit un anglais sous lequel se lisaient les structures françaises (adjectif placé après le nom par exemple)* » (2001 : 311)) ; dans le cas d'un jeu de rôles et *a fortiori* d'une question de réflexion où l'on attend de l'apprenant qu'il fasse part de ses propres idées, l'objectif sera, d'une manière générale, en priorité d'assurer l'intelligibilité du discours, donc de subordonner la forme au sens. Dans un contexte guidé comme celui de l'école, la distinction entre activité monologique et activité dialogique reste souvent floue, même lors de ce que les auteurs de manuels ou les didacticiens proposent comme « tâches » aux lycéens. Une chose semble évidente, cependant : même si certaines des « tâches » proposées aux élèves n'en sont pas (puisqu'elles sont des monologues adressés à des co-énonciateurs fictifs ou virtuels), seules les pratiques pédagogiques dialogiques permettent aux élèves de fonctionner en L2 en intégrant la dimension perlocutoire des situations de communication non guidées. En dépit des discours institutionnels récents, ou tout au moins ceux que j'ai personnellement pu entendre de la part de formateurs et d'inspecteurs, qui encouragent les professeurs, notamment ceux qui enseignent dans des établissements qui accueillent des

publics peu disposés et adaptés au travail et aux compétences valorisés par l'école, à proposer des jeux de rôles comme tâches, il paraît logique de considérer que seules les activités qui imitent des actes sociaux non scolaires authentiques sont véritablement actionnelles. Le CECRL insiste clairement sur ce point, lorsque ses auteurs affirment la nécessité de considérer les apprenants comme des « *acteurs sociaux* » (Conseil de l'Europe, 2005 : 15) et assignent à l'enseignement des langues des objectifs sociolinguistiques et pragmatiques (15). Il me semble parfaitement illogique d'imaginer qu'on puisse, dans un cours actionnel, mener une analyse pertinente de genres discursifs à partir de supports didactiques (c'est-à-dire ici fabriqués pour l'occasion), ou proposer aux élèves un jeu de rôles sans aucun lien avec une question sociale réaliste, autrement que dans un contexte d'entraînement.

Les copies en ma possession ne peuvent évidemment être le reflet fidèle de politiques d'établissements ou de professeurs, parce que j'ignore la nature du travail mené en classe préalablement à ces travaux, parfois même la nature facultative ou obligatoire, formative ou sommative, de ces évaluations. Dans de nombreux cas, je ne possède pas la totalité des travaux écrits rendus par les élèves au cours de l'année scolaire. Cependant, il me semble qu'on peut dégager des copies que les élèves ont bien voulu me remettre un certain nombre de traits saillants.

Le terme *activité* pouvant prêter à confusion, il sera utilisé dorénavant, sauf mention contraire, uniquement dans le sens générique de *pratique proposée aux élèves dans le cadre d'un contrat pédagogique*. Si l'on analyse le type d'activités données en production écrite aux élèves, on se rend compte de la grande diversité qui règne dans les pratiques d'évaluation des enseignants. Au lycée Racine, par exemple, les évaluations de Philippine en classe de 2^{nde} sont à 64% des exercices (substitutions structurales, questions à poser sur un texte qu'on vient d'écrire, et surtout traduction), alors que la proportion tombe pour Alexis à 27%. A l'inverse, la proportion de tâches est de 21% pour Philippine et de 37% pour Alexis.

Le constat qui émerge le plus nettement est que l'accession à l'autonomie langagière requise, ou au moins encouragée, par les tâches ne se fait qu'exceptionnellement au lycée professionnel (18% à 20% en classe de terminale, contre 33% dans la classe d'Antoine et 100% dans celle de Victoria). A l'inverse, entre 60% et 82% des activités d'évaluation proposées sont des exercices au lycée professionnel (items lexicaux isolés, traductions), alors qu'Alexis et Philippine n'en font aucun en classe de 1^{ère}, ce qui est aussi le cas de Victoria en classe

terminale, Antoine faisant (à peine) exception avec 11% (soit un exercice de traduction) en terminale. Il semble bien qu'il y ait une très nette corrélation entre le niveau des élèves et le recours à des exercices mécaniques lors de leurs évaluations (et sans doute lors de leurs entraînements). On a vu à la section précédente que la tâche communicative la plus longue entreprise par les deux lycéens professionnels n'excédait pas 150 mots. Les deux éléments concourent à montrer que la pratique de l'expression de pensées personnelles est très réduite en lycée professionnel.

3.2.3. Les genres discursifs convoqués

Les tâches langagières requises des élèves de lycée professionnel ressortissent à des genres discursifs très codifiés, comme la lettre de motivation, ou, dans une moindre mesure, l'analyse de documents iconographiques, visiblement menée en fonction d'un canevas. De même, on remarque, pour les deux élèves du lycée Jehan de Beauce, qu'on leur demande d'écrire des dialogues d'imitation (conversation avec un fournisseur), en suivant là aussi peu ou prou le canevas d'un dialogue préalablement travaillé en classe.

La palette est plus large en lycée général. Il est surtout demandé aux élèves de se livrer à deux types d'analyse, sociopolitique et littéraire, mais on trouve aussi des analyses de documents iconographiques, des présentations de personnages réels ou fictionnels, la description d'un quartier, le compte rendu de travaux faits en classe, en particulier de débats, des récits de films, ou encore l'écriture de scènes de théâtre. Il semble bien qu'à de nombreuses reprises, les enseignants aient choisi de travailler à partir de la spécificité d'un genre, qui a été analysée et discutée avec la classe. A titre d'exemple, on mentionnera une séquence complexe menée en 2^{nde} par la classe d'Alexis.

Il s'agit d'un travail à partir de gravures qui sont sans doute tirées de la série *Marriage à la mode* de Hogarth. Après trois travaux écrits consacrés à la description des gravures (dont un organisé selon un canevas donné (*Describe the painting, Imagine a context, Anticipate what's going to happen*)), il est demandé aux élèves de procéder à un découpage scénographique, puis, dans un cinquième texte, d'expliquer qui jouait quoi et comment lors de la représentation des scènes. On perçoit qu'un travail de ce genre ne peut aboutir que si les élèves se sont livrés à une série d'analyses de genres artistiques et textuels, de la représentation picturale réaliste (Alexis fait allusion à plusieurs portraits par Holbein) et de la caricature, de la représentation dramatique, ou encore du compte rendu d'un événement. La

construction ambitieuse d'une séquence de travail sur une notion culturelle légitime a facilité la réflexion des élèves sur différents genres.

Un tel travail ne peut se faire que grâce à l'acquisition ou la connaissance préalable d'un large vocabulaire descriptif (Alexis utilise, par exemple, les termes *still-life*, *foreground/background*, *full-face*, *contour*), mais aussi abstrait (*warmth*, *a tragic event*, *betrayed*, *highly detailed*). Mais on peut dire aussi qu'il ne peut se faire que si les élèves comprennent et partagent le sens des termes *imagine a context* et *anticipate* employés dans l'énoncé, ce qui n'est peut-être pas le cas de tous. La capacité d'abstraction permet évidemment aux lycéens dotés d'un capital culturel et d'un accès à la conceptualisation dans leur langue maternelle de réussir de manière plus évidente en cours de langue en second cycle. Mais d'autres lycéens, et notamment les lycéens issus de milieux au capital culturel plus limité ou moins légitime, n'ont probablement pas le même accès à la conceptualisation. Et on risque de ne pas leur proposer autant de tâches nécessitant l'emploi d'un vocabulaire abstrait, qui aurait pour effet de valoriser leurs émotions et expériences tout en leur permettant de trouver plus de motivation à l'apprentissage de l'anglais, qui cesserait ainsi d'être une matière uniquement scolaire, un pur objet de savoir.

3.2.4. Des productions écrites pour quels destinataires ?

Les productions d'Alexis mentionnées dans la section précédente sont intéressantes aussi parce qu'elles semblent s'adresser au professeur comme co-énonciateur authentique et non comme destinataire institutionnel d'un texte qui ne serait qu'un prétexte à l'obtention d'une note. Je ne veux pas dire par là que le lycéen attend une réponse, mais, par le sens même de la tâche proposée, il se doit d'évoquer ses camarades de classe nominativement dans le cadre d'une situation de communication et d'interaction (« *I was the lawyer* », « *Antoine [...] was the merchant* »), ce qui inscrirait son texte dans un contexte de complicité avec sa lectrice, si celle-ci n'avait de toute évidence pas assisté à la mise en scène évoquée (qu'elle avait d'ailleurs peut-être même organisée). Le *you* de Philippine dans une critique de film en classe de 1^{ère} (« *I'm going to tell you the story* », « *you are going to say me : who is the nasty of the serie ?* ») a peut-être cette fonction, mais pourrait aussi ne représenter qu'un procédé rhétorique d'implication de l'allocutaire du discours, peu fréquent, certes, dans les critiques cinématographiques, mais commun à l'oral et dans un certain type de fiction.

Il n'est pas exclu non plus que d'autres écrits d'élèves tiennent compte, de manière tacite, de l'existence d'un lecteur. Il s'agit sans doute d'une convention, mais, par l'inscription du texte produit dans un genre discursif légitime (par exemple l'analyse politique), le scripteur propose un genre de contrat de lecture à son professeur, en tous cas bien davantage que lorsque celui-ci lui demande de décrire une image qu'il a sous les yeux (qu'il a choisie et donnée à l'élève), et d'imaginer ensuite la cause parfaitement évidente des propos d'une des personnes représentées. Dans ce genre d'exercices, il n'y a, par définition, pas de co-énonciateur. On est dans le cadre de ce que Bruner nomme des « *interactions de tutelle* », dans lesquelles « *l'un des membres 'connaît la réponse' et l'autre ne la connaît pas* » (1983a : 261).

La composante tutélaire de l'énonciation scolaire est évoquée de différentes manières par les linguistes. Py parle de « *cosmétique des énoncés* », quand l'attention de l'énonciateur se porte sur la « *forme grammaticale et le respect des normes en vigueur* » plutôt que sur le contenu informationnel des énoncés (1989 : 88) ; Bange (1992) évoque une *bifocalisation* entre objet thématique de la communication et *monitoring* (ce second terme, emprunté à Krashen (1988), fait référence à l'auto-surveillance et l'autocorrection des productions interlinguales) ; Trévisse emploie l'expression de « *double énonciation* » (1992a). Selon elle, la conséquence de l'artificialité énonciative de l'apprentissage scolaire, qui est, je l'ai indiqué, une simulation d'interaction authentique, est que « *le cours de langue implique [...] une superposition de deux systèmes de représentation, contrainte et non justifiée par les besoins de la communication* » (11), « *une translation d'énonciation, de type fictionnel, ou théâtral* » (13), qui fait « *qu'il n'y a pas alors d'énonciateur, mais uniquement un locuteur* » (14). L'élève s'adresse à la fois à son professeur, qui est aussi évaluateur et, à ce titre, accorde une importance « cosmétique » à la forme normée du discours, et à un auditoire qui va s'intéresser au sens du message, ou, tout au moins, le reconnaître en tant que discours potentiellement signifiant. On peut donc, me semble-t-il, considérer les deux notions de bifocalisation et de double énonciation comme équivalentes.

Il convient de remarquer que Py, Bange ou Trévisse posent *a priori* que le contexte de l'énonciation est un contexte communicatif. Dans le cas d'exercices, où le discours ne véhicule pas de sens en soi et où la focalisation est uniquement formelle (c'est-à-dire où seule la dimension linguistique de la prise de parole est convoquée), on pourrait imaginer qu'il n'y a plus de raison de parler de double énonciation, que l'élève ne parle que et sait qu'il ne parle que pour ne pas signifier. En réalité, les choses ne sont pas aussi simples : d'abord, en contexte

d'énonciation en L2, le locuteur est souvent pris dans un dialogue pour ainsi dire avec lui-même, qui induit une forme de co-énonciation ; ensuite, en contexte scolaire, même lorsqu'il s'agit de renvoyer vers l'interlocuteur adulte un énoncé artificiel et décontextualisé en réponse à un stimulus, l'élève est au fond, de manière tacite mais réelle, toujours engagé dans un dialogue avec son professeur (et son public de pairs), ne serait-ce que par désir de séduction, de connivence, de sécurité, voire de prise de pouvoir sur le groupe ou, dans certains cas, même sur l'enseignant. Il ne sera donc pas inopportun d'employer les modèles de Bange et de Trévisse dans les contextes d'enseignement non-communicatifs de L2.

Ce constat constitue un problème majeur dans toute analyse de productions langagières en contexte scolaire : même lorsqu'il y a énonciation véritable, même lorsque l'enseignement est communicatif, c'est-à-dire co-construit en interaction entre pairs et professeurs, du fait de la structure institutionnelle dans laquelle l'énonciation a lieu, l'élève est toujours impliqué dans une interaction quelque peu marquée du sceau de l'artificiel, donc toujours dans une double énonciation.

D'autre part, plutôt que de bifocalisation, on pourrait multiplier les niveaux de superposition et parler, comme Bouchard, de *trifocalisation* (1991 : 13-14) ou même de multi-focalisation, puisque l'écriture d'un texte implique un scripteur qui est ou n'est pas énonciateur, un lecteur qui est ou non perçu par le scripteur comme un co-énonciateur, et qui est de plus l'évaluateur de la production qu'il lit, selon des critères que le scripteur ne se représente pas toujours de manière adéquate et qui varient d'un enseignant à l'autre, d'une année à l'autre, d'une production écrite à l'autre.

De plus, Trévisse remarque que « *certaines sujets ne peuvent pas raisonner manifestement à partir de prémisses auxquelles ils n'adhèrent pas* » (1992a : 21), ce qui signifie peut-être, que, pour certains lycéens (et surtout ceux qui, d'après la théorie de Bernstein, ont accès à un « code restreint »), la réécriture d'un texte de fiction du point de vue d'un de ses personnages ou l'invention d'une lettre vantant les beautés du Kenya n'a d'autre effet que de les projeter dans une artificialité telle qu'ils en perdent la capacité de construire des énoncés cohérents dans une langue intelligible. De ce fait, leur activité peut devenir, tout comme un exercice structural, uniquement un « *jeu de langue* » (Trévisse, 1992a : 45). L'exemple cité par Perrin d'une élève anglophone capable de produire des énoncés agrammaticaux, avec postposition de l'adjectif par exemple (2001 : 311), prouve à quel point est grande la prégnance de la

situation d'écriture en cours de langue et à quel point la représentation qu'ont les élèves du langage comme jeu formel qui ne signifie rien entrave leurs capacités à communiquer. J'essaierai de démêler par la suite les constats objectifs (ce chapitre) et les représentations des élèves sur leur apprentissage et leur interlangue (chapitre 4), mais, au vu de ce que je viens de noter, la plus grande prudence interprétative sera de mise dans le traitement des données de l'interlangue et dans l'utilisation des notions de progrès et de régression.

3.3. Quelques exemples tirés des productions écrites des élèves

3.3.1. Remarques interprétatives

3.3.1.1. Un jugement qui porte uniquement sur des textes

L'étude que je vais proposer porte sur des textes, et non sur des personnes. Il ne s'agira nullement de stigmatiser tel ou tel lycéen et de considérer que ses productions écrites sont illégitimes ou ridicules, d'autant plus que, comme le rappellent Véronique *et al.*, la maîtrise d'une langue étrangère implique un ensemble de processus « *socia[ux] et cognitif[s], intrapsychique[s] et extrapsychique[s], dont l'apprenant n'est pas complètement conscient* » (2009 : 9). Même si les productions écrites en ma possession me permettent de tenter une étude longitudinale des évolutions interlangagières des élèves, les exemples cités ne sont précisément rien d'autre que des exemples d'un état d'interlangue observé à un moment donné dans un type d'activité, mécanique ou implicative, particulier.

Il ne s'agira pas non plus d'un jugement sur tel ou tel professeur ou telle ou telle option pédagogique. L'art et la noblesse de la pédagogie résident dans l'inscription des choix de l'enseignant dans une situation que lui seul a analysée, et qu'un observateur extérieur ne peut déchiffrer que de manière forcément lacunaire. Il paraît évident que les choix méthodologiques et pragmatiques des professeurs influent sur les progrès de leurs élèves, mais je n'ai pas suffisamment d'éléments pour émettre des jugements fondés sur ceux des enseignants dont je parlerai ici, même lorsque j'ai eu la possibilité d'assister à leurs cours.

Je ne prendrai pas non plus en compte la notation des copies des lycéens, d'abord parce que l'évaluation de travaux d'élèves ne peut se concevoir qu'en rapport avec des objectifs précis et un contenu de cours, auxquels je n'ai pas eu accès, mais également parce que les travaux en ma possession mettent en évidence d'importantes divergences dans les barèmes adoptés par les différents professeurs, en fonction du niveau (réel ou supposé) des élèves, du type

d'établissement et du type d'activité proposé en évaluation : j'ai déjà cité le 13,5/20 de Philippe au lycée Carnot, assorti d'un commentaire élogieux sur la qualité de son travail et de son anglais ; à l'inverse, certains exercices grammaticaux proposés en 2^{nde} au lycée Racine peuvent être notés 20/20 s'ils ne présentent pas d'erreurs sur les structures rebrassées ou enseignées, même si, par ailleurs, l'orthographe et la morphosyntaxe sont loin d'être parfaites.

On a beaucoup glosé sur les notions d'*erreur* et de *faute*, rejetant par exemple comme porteuse d'un jugement moral déplacé l'expression *faute d'orthographe*. Il ne me semble pas opportun d'établir une distinction entre les deux termes, d'autant plus que *erreur* est défini par le Petit Robert, comme par Quivy et Tardieu (2002), en référence aux notions de *vrai* et de *faux*. Cependant, la qualification d'*erreur* ou de *faute* n'impliquera rien d'autre que le constat d'un écart par rapport à la norme du genre discursif travaillé (ainsi, *he don't know nothing* sera considéré comme une forme erronée dans une copie d'élève de lycée, mais ne le serait pas dans certaines variétés de langue orale). Dans le cadre de mes remarques sur l'interlangue des lycéens, les termes d'*erreur* et de *faute* feront référence indifféremment aux écarts par rapport à la norme produits par les élèves, ou, en d'autres termes, aux hypothèses, conscientes ou non, qu'ils font sur le fonctionnement de L2, à partir de leurs connaissances, représentations et pratiques en L1.

En contexte scolaire, un écart par rapport à la norme est considéré comme erroné parce qu'il témoigne d'un échec performatif plus ou moins important (soit, pour prendre trois exemples dans le même texte de Philippine, *a subject different*, qui ne gêne en rien la compréhension, *Thomas had to be stay with him because he had been drunk so much*, moins facile à interpréter, mais encore à peu près intelligible, et *In this text, servants do the trough*, totalement opaque). C'est ce critère d'échec performatif, plus que l'idéologie du standard (qui consiste à minorer l'importance des possibilités variationnelles), que je retiendrai par la suite dans l'analyse des travaux des élèves.

3.3.1.2. Des évolutions de l'interlangue non stabilisées

La représentation des progrès comme un processus continu, uniforme même, est une fiction scolaire ou idéologique. Dans la réalité de la communication guidée, les progrès, lorsqu'ils sont présents, sont un processus erratique, caractérisé par des phases d'appropriation, des phases de régression et des moments de stagnation, aux niveaux lexical, syntaxique et discursif. On pourra admettre que, pour la majorité des lycéens, le mouvement global se fait dans le sens de

l'enrichissement lexical et de la complexification des énoncés et d'un gain en précision et en adéquation à la norme, mais il faudra cependant tenir compte de ce caractère « *asystématique* » de l'interlangue (Py, 1980 : 33), qui est un système en « *équilibre instable* » (35). Il me semble d'ailleurs que cette propriété n'est pas propre à l'acquisition scolaire de L2, et que notre capacité à exprimer nos idées en contexte non scolaire de manière claire, précise et grammaticale, dans le système beaucoup plus stable de notre propre L1, fluctue aussi en fonction de certains facteurs externes, comme le stress, la fatigue ou la situation d'énonciation.

Gaonac'h (2006) isole un certain nombre de facteurs qui influent sur la performance des apprenants de L2 : il mentionne par exemple le temps d'exposition à la langue, l'origine sociale des élèves, une certaine forme de *peer effect*, qui pousse les apprenants les plus avancés à se mettre au niveau de leur classe¹⁷, ou la maîtrise de la lecture en langue maternelle. Un apprenant de L2 n'est jamais une *tabula rasa*, puisqu'il possède toujours une L1, dont la présence sous-jacente, métalangagière et métalinguistique, ne peut pas ne pas avoir d'influence sur l'acquisition de L2 :

Les activités métalinguistiques ne sont pas dissociables des activités langagières, quelles qu'elles soient, dans le domaine des systèmes linguistiques stabilisés, ni, peut-être surtout, dans le domaine des systèmes linguistiques intermédiaires, en évolution (Trévisse, 1992a : 248).

Véronique *et al.* signalent, par exemple, que la maîtrise de la lecture ou la découverte de la langue écrite après celle de la langue parlée en L1 ont un effet sur l'apprentissage de L2, même lorsque son enseignement est au début uniquement celui de la langue orale, comme c'est le cas à l'école élémentaire (2009).

Dans l'interlangue des apprenants, on remarque des effets de plafonnement, autrement dit des plateaux de progression, avec figement temporaire du système interlingual (Gaonac'h, 2006), des disparitions temporaires de formes acquises (*ils vont* remplacé par *ils allent* dans l'étude de Bartning et Schlyter (2004) portant sur des apprenants suédophones du français), mais aussi la coexistence dans le discours de formes normées et de formes fautives, dont Véronique *et al.* donnent plusieurs exemples, dont celui de l'acquisition de la négation en français :

¹⁷ Flament-Boistrancourt cite le cas intéressant d'étudiants très motivés et plus matures que les enfants de 6^{ème} évoqués par Gaonac'h, qui, au contraire, s'évertuent, par des prises de risque et un recours à l'hypercorrection, à différencier leur interlangue de celle de leurs pairs (1987).

L'on ne saurait concevoir l'appropriation de la négation comme une succession de structures se substituant les unes aux autres ; *non* est encore quelques fois employé de façon non conforme aux usages de la langue cible, alors que d'autres formes de la négation sont également attestées (2009 : 123).

L'instabilité provient du fait que, dans ses tentatives de systématisation de son interlangue, chaque apprenant a recours à tous les moyens imaginables, puisant à tour de rôle dans les divers outils linguistiques à sa disposition, le lexique, la syntaxe et la cohésion discursive, inventant à l'occasion des termes, des règles de grammaire ou des agencements discursifs (Vogel, 1990, trad. 1995). C'est ce qu'évoquent, à propos de l'apprentissage du français, Véronique *et al.* :

Avant la mise en place de la morphologie verbale comme support d'informations aspectuelles et temporelles, la temporalité [...] est marquée à l'aide de moyens lexicaux et discursifs principalement (2009 : 164).

Le modèle que propose Py (1980) et auquel adhèrent Véronique *et al.* est celui d'un ensemble lié de microsystemes « *se développant de concert* » (Véronique *et al.*, 2009 : 163) :

Au lieu de [définir l'interlangue] comme système cohérent d'unités dépendantes, on l'envisage comme un ensemble formé d'un nombre infini de microsystemes. Leur coexistence entraîne une solidarité de fait, mais elle laisse assez de jeu pour que chacun jouisse d'une relative autonomie (Py, 1980 : 35).

Selon ce modèle, on a donc affaire à un processus complexe et multiforme, différent d'un apprenant à l'autre, difficilement réductible à des schémas préétablis. Certains énoncés en apparence aberrants peuvent s'expliquer par exemple par un recours à des structures réduites à leur contenu sémantique le plus simple. Si l'on considère les énoncés *The writer wants to put in side two opposite backgrounds ; The text speak about inegalities in the school the Burnells. The writer explain at the moment of playtime* (Philippine, 1^{ère}), certaines des erreurs sont sans doute des lapsus (*opposite*), d'autres des fautes d'inattention (*the text speak*), d'autres sont peut-être liées à l'ignorance, même si on peut difficilement imaginer que Philippine ignore les verbes *oppose, go, happen, evoke* ou le génitif, qu'elle emploie à d'autres moments. D'autres formes erronées sont des échecs performatifs dus au lexique (*inegalities*), à la syntaxe (*the school the Burnells* qui est peut-être mis à la place de *the Burnells' school*), aux enchaînements discursifs (la dernière phrase). Le « bricolage » auquel la lycéenne se livre montre qu'elle ne réfléchit pas en termes de lexique, de syntaxe ou de discours, mais en fonction d'une économie discursive mêlant les trois niveaux et permettant d'atteindre une certaine « *efficacité communicative* » (Py, 1980 : 45) c'est-à-dire de faire à peu près passer le message, même si la langue employée est éloignée des normes en vigueur.

3.3.1.3. Les représentations de l'objectif visé

La réalité des progrès des élèves risque de se heurter à une représentation si communément répandue qu'elle en est doxique, la croyance que l'objectif de l'enseignement scolaire des langues vivantes est d'atteindre le bilinguisme. J'ai signalé plus haut que le texte officiel portant création des sections européennes (MEN, 1992) n'échappait pas à cette représentation, même modulée sous la forme de « *niveau proche du bilinguisme* » (2311).

Cette représentation ne peut être qu'erronée, puisqu'elle pose *a priori* le bilinguisme comme un phénomène discret, distinct du monolinguisme, alors qu'il est, de toute évidence, impossible d'établir une limite identifiable, fondée sur des critères précis, entre les deux états. L'apprenant, au fur et à mesure de ses progrès en L2, parvient à rendre sa maîtrise de cette langue¹⁸ de plus en plus proche de celle de sa (ou ses) L1, sans, dans la plupart des cas, y parvenir tout à fait, dans la mesure où la connaissance d'une langue est liée à de grandes quantités de micro-repérages culturels effectués dans le cadre d'expériences de vie, qui débudent à la naissance. En contexte exolingue, dans le meilleur des cas, on peut acquérir une connaissance vaste de l'univers expérientiel qui sous-tend L2, mais certains éléments feront toujours défaut, parce qu'ils n'auront jamais été véritablement vécus. On peut donc dire que monolinguisme et bilinguisme ne peuvent qu'être les deux extrêmes d'un même continuum.

Porquier et Py partent d'autres prémisses sur le couple monolinguisme-bilinguisme, qui me paraissent plus fondées que celles de la *doxa*. Pour eux, « *tout apprenant est en un certain sens une personne bilingue. [...] Le bilinguisme n'est pas un état exceptionnel [...] mais l'état naturel [...] de toute personne amenée à utiliser régulièrement plus d'une langue, quel que soit le degré de maîtrise qu'elle en a* » (2004 : 20). Cette définition, que Porquier et Py nomment une « *définition coordonnée de l'apprenant et du bilingue* » (20), a l'intérêt de présenter l'interlangue comme « *déjà une sorte de langue* » (20), c'est-à-dire comme un système non stabilisé, distinct de la norme, mais doté d'une certaine efficacité pragmatique. L'interlangue n'est pas une langue dans la mesure où elle ne possède pas d'éléments ou de systèmes stabilisés, mais c'est bien « *une sorte de langue* », par le fait même qu'elle admet les variations sans pour autant perdre sa nature d'outil au service de la communication interpersonnelle. Les

¹⁸ Encore faudrait-il qu'on parvienne à définir ce qu'est une *langue* : « *Comment peut-on donner le nom global de « français » ou « d'anglais » à des ensembles de dialectes, de niveaux de langue différents, à propos desquels les sujets, pourtant convaincus de parler cette langue, pour eux « maternelle » vont avoir des jugements de grammaticalité divergents ?* » (Trévisse, 1992a : 155).

écarts par rapport à la norme sont plus nombreux et moins systématiques dans une interlangue, mais ils ne sont pas fondamentalement plus gênants que les formes non normées reconnues, voire acceptées, dans certaines variétés, orales, populaires, argotiques, voire même parodiques, d'une langue.

Poser le bilinguisme comme la fin de l'enseignement scolaire présente le risque de ramener sans cesse les apprenants à leurs ignorances plutôt qu'aux savoirs qu'ils ont acquis. Les moins courageux ou ceux qui sont le moins à l'aise dans la société ou dans l'école, ceux à qui on a répété pendant des années d'école primaire ou de collège qu'ils n'étaient pas à l'aise en français, ceux à qui on n'a pas proposé d'autre enseignement de langue vivante que celui de l'anglais (et c'est le cas des élèves de lycée professionnel), dans certains cas même ceux qui possèdent une langue maternelle autre que le français, qu'école et famille ont fait le choix de minorer ou de dénigrer, tous ces apprenants partent entravés dans leurs progrès vers la norme inatteignable du bilinguisme, qui devient de ce fait une construction idéologique.

Cette construction idéologique prend en particulier la forme d'un dénigrement de l'apprentissage scolaire, qui semble pernicieux. Le discours doxique ne s'arrête pas en effet à la fixation de l'objectif utopique du bilinguisme ; il dit aussi « *qu'il faut être dans un pays où on parle couramment anglais, et c'est là qu'on apprend mieux* » (Levent, 1 : 48), en d'autres termes que, pour apprendre une langue de manière efficace, il faut avoir les moyens financiers et culturels de faire des séjours dans les pays dont on apprend la langue. Diane, qui est une adepte des séjours linguistiques pendant les vacances, et qui a passé une année entière aux Etats-Unis entre la 2^{nde} et la 1^{ère}, le remarque d'ailleurs :

Ça apporte énormément. Déjà, pour mon enrichissement de la langue, et, en plus, pour nous-mêmes. C'est quelque chose, de partager notre culture avec des étrangers, moi, j'ai beaucoup aimé. C'est quelque chose, une expérience à vivre quand on peut le faire. Et moi, je sais qu'à force d'en parler à des copines, maintenant, elles ont envie de le faire. Mais il faut aussi avoir les moyens, parce que ça coûte très très cher (1 : 32).

Même si, dans certains milieux, le développement du tourisme a tendance à le faire parfois oublier, le voyage à l'étranger demeure pour certaines familles et certains élèves une activité classante. Le voyage à Anvers des terminales BEP a, de fait, été, pour la plupart des élèves, un premier contact avec l'étranger. L'angoisse et les doutes de plusieurs avant leur séjour en République tchèque ont été évoqués par eux beaucoup plus lors de nos entretiens que ceux des élèves du lycée Marceau lorsqu'ils se sont rendus en Irlande ou en Suède. La simple répétition de l'incantation « *il faut être dans un pays où on parle couramment anglais, et c'est*

là qu'on apprend mieux » a pour effet de contribuer à éloigner d'élèves socialement, culturellement et scolairement fragiles, le sentiment qu'ils pourraient avoir un jour une compétence acceptable en L2. Pour ces lycéens de milieux moins favorisés, le voyage se vit toujours un peu sur le mode du déracinement. Dans la même logique, lorsqu'Alexandra L. explique les raisons du meilleur niveau en anglais des jeunes correspondants tchèques de sa classe, elle ne peut que le lier au désir d'expatriation de citoyens d'un pays plus pauvre :

Je sais pas, l'anglais, c'est plus important pour eux, parce qu'ils comptent pas rester dans leur pays, la plupart, ils comptent pas rester, donc ils veulent voyager, et donc l'anglais pour eux, c'est primordial, quoi (4 : 96).

Si, pour rappeler les analyses de Dubet, de Baudelot et Establet et de Charlot, les élèves de milieu ouvrier sont plus ancrés dans la « vie » que dans les spéculations abstraites, c'est peut-être aussi parce que l'enracinement dans l'ici et le maintenant est pour eux l'illusion de conserver leur place, aussi négligeable fût-elle, dans un monde qui les angoisse, parce qu'ils en maîtrisent moins bien les codes et le fonctionnement.

3.3.1.4. Sémantique, syntaxe, discours, interaction et expérience

Les énoncés de Philippine que j'ai cités plus haut montrent à quel point l'étiquetage des types d'erreur est difficile à mener. L'énoncé *the writer explain at the moment of playtime* correspond-il à une omission lors du recopiage d'un brouillon, à une erreur de lexique, à un défaut de cohérence discursive? Il n'est naturellement pas possible de répondre à cette question dans le cadre de cette enquête.

En particulier, il n'est pas toujours facile de distinguer ce qui est du ressort de la sémantique et ce qui est du ressort de la syntaxe (Giacalone Ramat et Hopper, 1998). Trévisé rappelle que la disjonction entre les deux domaines est une distinction purement institutionnelle (1992a), ce que Lewis résume dans l'aphorisme « *Grammar is what has always made English a school subject* » (1993 : III). Dans l'approche qu'il préconise, Lewis tend à inverser l'ordre traditionnel des priorités et à recommander aux professeurs de langue de traiter les problèmes de grammaire comme des questions de lexique (« *Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar* » (VI)) en considérant la syntaxe comme un genre de jeu de construction. Les blocs (« *chunks* » (VI)) dont parle Lewis sont bel et bien présents dans l'interlangue des élèves, qui n'ont pas analysé chaque lexème d'énoncés (« *unanalyzed stretches of speech* » (Dulay, Burt et Krashen, 1982 : 232)) qu'ils ont appris comme des expressions toutes faites, et qu'ils utilisent à plus ou moins bon escient comme des blocs syntaxiques

insegmentables (Nattinger et DeCarrico, 1992) ou segmentés de manière erronée (Dulay, Burt et Krashen, 1982).

Les blocs lexicalisés sont traités par les apprenants comme des éléments de lexique, « *comparable to learning long vocabulary words* » (Dulay, Burt et Krashen, 1982 : 232), ils sont aussi à la jointure des deux fonctions que Nattinger et DeCarrico attribuent à la langue, et qui sont la *fonction interactionnelle* (opérateurs d'interaction) et la *fonction transactionnelle* (opérateurs d'organisation du discours) (75 ; 90). Nattinger et DeCarrico citent par exemple *you probably know that...* ou *it's really very interesting that...* (108), qui servent à la fois à (ré)impliquer le co-énonciateur dans l'interaction et à structurer l'argumentation développée par l'énonciateur. La réflexion s'appuie aujourd'hui plutôt sur les notions de *grammaticalisation* (le changement de catégorie d'un terme ou d'un syntagme, par exemple dans le cas de *directly* ou *the moment*, qui perdent dans certaines occurrences leur statut d'adverbe ou de groupe nominal pour devenir conjonctions de subordination), et de *pragmaticalisation* (le cas de *I mean*, qui est un marqueur discursif, permettant, selon les cas, de modaliser un propos, de sauver la face ou de réorienter le discours, voire d'accomplir plusieurs de ces fonctions en même temps (Beeching, 2010)).

Ce qui permet aux blocs lexicalisés d'avoir plusieurs de ces fonctions est la fréquence de leur usage pragmatique en tant que syntagmes non analysés, tout au moins dans les premiers stades de l'apprentissage. Nattinger et DeCarrico parlent d'une « *progression from routine to pattern to creative language use* » (116), c'est-à-dire que la pragmaticalisation d'un bloc lexicalisé est la conséquence d'un emploi référentiel routinier. Selon Trévis, la grammaticalisation de fragments de discours facilite considérablement leur acquisition par les apprenants, puisqu'elle sous-tend et alimente « *un désir puissant de liberté de plus en plus grande par rapport aux contraintes imposées au départ* », un « *désir d'être un vrai énonciateur* » (1992a : 150-151). On peut vraisemblablement dire la même chose de la pragmaticalisation des blocs lexicalisés.

Il me semble que l'on perçoit ici tout le processus qui a permis à Lecercle, dans le texte cité en introduction, de parler de la langue comme d'une expérience. Le désir d'être un vrai énonciateur est ce qui motive le parcours difficile des apprenants depuis des blocs lexicalisés acquis de façon automatique vers une langue de plus en plus développée dans ses dimensions syntaxique, discursive et interactionnelle. L'expérience que font les apprenants est, d'après

Badiou, « *la liberté possible du sujet, tel qu'il est en proie au langage, ce résumé de l'ordre symbolique* » (2010). De même que la politique est, selon le philosophe, « *juste pratique de l'égalité dans l'inégalité* » (1998 : 134), l'acceptation de l'ordre symbolique de la langue est, pour chacun, pratique de la liberté et accession à la position de sujet.

3.3.2. La ponctuation

Parce qu'il s'agit d'un aspect moins central de la compétence d'expression écrite, il me semble opportun de commencer l'étude de la langue des 6 élèves du groupe par la ponctuation. C'est, selon Catach, le domaine le plus négligé par les enseignants (« *pratiquement pas enseigné [au lycée]* », « *seulement 39% des erreurs sont corrigées par les professeurs étudiés* » (1994 : 14)), ce qui pourrait signifier que c'est un domaine auquel les apprenants ne prêtent que peu d'attention et où leurs progrès sont peu sensibles. Nous allons voir cependant que, dans le cadre d'un enseignement scolaire d'une L2, cela n'est pas absolument le cas.

Trois des élèves, Alexis, Clément et Victoria, ont une ponctuation adéquate en début de 2^{nde}, et qui le reste tout au long de leurs 2 ou 3 années de lycée. Clément est le moins systématique des « bons ponctueurs », avec quelques omissions de points d'interrogation, par exemple, et aucun emploi du point-virgule ou des deux points. En fait, ses énoncés sont souvent très courts, avec des séries de phrases, quelquefois rythmées au moyen de virgules, juxtaposées sans connecteurs interphrastiques. Alexis et Victoria ont une plus grande palette de signes à leur disposition, et peuvent de ce fait s'exprimer avec plus de souplesse. Alexis emploie les deux points avec une totale pertinence, et Victoria, qui ne le faisait pas en 2^{nde}, où elle utilisait le point-virgule pour introduire un argument paraphrastique ou explicatif, accède au sens de ce signe en début de 1^{ère}, avant de le faire proliférer avec aisance. Alexis et Victoria sont capables de jouer sur la ponctuation, utilisant par exemple les guillemets, le soulignement (dans le cas de Victoria), la duplication d'un point d'interrogation par un point d'exclamation, pour créer un effet d'incongruité (dans le cas d'Alexis).

On remarque le même genre de complexification chez Antoine et Philippine. En 2^{nde}, leurs premiers écrits sont des séries de phrases relativement courtes séparées par des points, qui sont à peu près, avec les guillemets, les seuls signes de ponctuation utilisés. Très vite, au premier trimestre ou au début du deuxième trimestre de la classe de 2^{nde}, on voit apparaître des virgules, au sein de phrases plus complexes ; d'autres signes sont employés, plus tôt et en

plus grand nombre chez Philippine. L'année de terminale d'Antoine lui permettra d'accéder lui aussi à une ponctuation normée.

Soufien a, au début, une ponctuation très personnelle, à l'image de sa syntaxe, comme on peut le constater dans des énoncés comme *they must change, their bad food habits* (terminale BEP) ou *I am we should going the look and him spick. thes women like, the beautiful man and the moment romantique* (1^{ère}). En milieu d'année de 1^{ère}, quand on lui demande d'inventer un dialogue entre un standardiste et un client qui se plaint d'un retard de livraison, Soufien produit dix phrases juxtaposées très courtes (sept mots maximum) bornées par des points, sans virgules permettant d'isoler, par exemple, une formule de civilité (*Hello. My name is pierre Durant the sit ; Jus't a moment. I we the pass*). En novembre de l'année de terminale, cependant, les énoncés de Soufien commencent à se complexifier, des virgules apparaissent, on trouve même un tiret devant un *but* adversatif.

A l'exception de Clément, qui possède une ponctuation correcte, bien que réduite, dès la terminale BEP et qui ne semble pas vraiment enrichir sa gamme de choix, les élèves sont donc tous capables de progresser dans leur emploi de la ponctuation sur les deux ou trois années où je les ai suivis. Leur progrès, en accord avec ce que dit Catach, n'est pas dû aux interventions de leurs professeurs d'anglais, puisqu'on ne trouve que très peu de corrections d'erreurs ou d'oublis de ponctuation sur les copies, et jamais la moindre remarque en marge sur l'inintelligibilité d'un énoncé pas ou mal ponctué. On peut donc se demander quelles sont les raisons du progrès constaté.

L'idée reçue en matière de ponctuation en L1 est qu'elle s'apprend par la pratique de la lecture. Or, les 6 élèves du groupe ont des pratiques de lecture très différentes : on se souvient que Victoria est une lectrice « *compulsive* » ; Antoine lit beaucoup aussi (2 : 70), Philippine (1 : 116) et Alexis (1 : 70) assez peu, mais tous trois, comme Clément d'ailleurs, viennent de familles où l'on accorde de l'importance et du temps à cette activité. Même si un tel environnement joue sans aucun doute un rôle important, la pratique de la lecture ne saurait constituer le critère le plus discriminant en matière d'accès à la ponctuation, puisque celui des 6 lycéens qui progresse le plus dans le domaine de la ponctuation est Soufien, qui lit très peu (2 : 44-46).

Catach a noté que les corrections des professeurs portaient davantage sur les formes que les élèves doivent mémoriser (l'accent circonflexe en français) que sur les situations « où la logique retrouve ses droits » (1994 : 12), c'est-à-dire celles qui obéissent à une rationalité plus immédiate, en tout cas verbalisable. On peut faire l'hypothèse que l'acquisition d'une ponctuation élaborée va naître de la réflexion des élèves sur des situations de communication où le besoin de structuration des énoncés, dans un contexte d'argumentation, provient de la nécessité d'être compris par son lecteur. Cette prise de conscience a une forte dimension motivationnelle, qui pousse les élèves à s'impliquer dans un processus de prise de distance par rapport à leurs écrits de premier jet, et qui prend sans doute la forme d'une relecture plus précise et d'une oralisation silencieuse des productions, où les groupes de sens deviennent signifiants et doivent être physiquement marqués. Dans ce domaine, il semble logique de considérer que les progrès, lorsqu'ils existent, sont indépendants de la langue dans laquelle les élèves rédigent : peut-être d'ailleurs, pour certains apprenants, la ponctuation devient-elle normée plus tôt en L2 (où l'objectivation est plus facile) qu'en L1. C'est en tout cas ce qui se produit pour Soufien, qui, dans son dernier devoir de terminale, peut écrire des choses comme :

c'est un centre de recyclage il remonte toutes les matiers qui peuvent utilisé (ex aluminium) et les boites de plastique) ;

non se n'est pas la seule préoccupation rassemblée et collecté les dechets pour l'environement. c'est les matiers premiers (bonne qualité) pour l'industrie.

Le cas de Soufien est significatif, me semble-t-il, puisque, quelques semaines avant d'écrire ces phrases en français, il s'est mis, dans ses travaux en anglais, à employer des virgules, donc à se donner les moyens d'articuler des segments de phrase ou des subordonnées dans un but à la fois de complexification et de structuration de ses énoncés pour les rendre plus intelligibles et plus normés. Le déclic s'est fait dans le cas d'un devoir où il devait rédiger une lettre de présentation pour un pseudo-employeur tchèque. Pour un lycéen de terminale, déjà confronté au monde du travail (3 : 50) et qui s'interroge sur la poursuite de ses études et son employabilité, ouvert aux autres et sans doute intéressé par l'échange de sa classe avec un lycée professionnel tchèque, même si lui-même n'y participe pas (4 : 26), l'activité avait un sens, et la motivation de la mener à terme de manière normée devait être importante. D'où l'accès à une langue plus réfléchie. On trouve par exemple, dans la lettre mentionnée, une phrase de 23 mots, avec une virgule séparant un groupe nominal d'un syntagme appositif.

Les déplorations de Catach sur le fait qu'en lycée professionnel, « *la mémoire prédomine* » (11), ou, dans le même ouvrage, celles de Pach, Jacquemin, Millet et Billiez sur le primat, dans cette voie d'enseignement, du *visage*, du *superficiel*, sur le *fonctionnel* (83), semblent négliger le fait que la réflexion est menée par les élèves en plus et à côté de l'enseignement quand elle ne peut se faire grâce à lui. Ce qui est en jeu ici n'est pas le besoin de soigner la cosmétique pour faire bonne figure¹⁹, mais celui de transmettre un message de manière efficace. Même dans un contexte de simulation scolaire, il existe des situations où les élèves adhèrent au modèle qui leur est proposé et s'y investissent comme s'il ne s'agissait pas de similitude, mais d'énonciation authentique, avec une visée pragmatique. C'est-à-dire que, dans certains cas, les apprenants peuvent faire de leur propre initiative le choix de transformer une activité en tâche. C'est par exemple ce qui peut se produire dans des situations de simulation, lorsqu'elles se transforment en jeux de rôles, et éventuellement en prises de position personnelles argumentées.

On peut se rendre compte ici de l'intérêt d'une approche vraiment actionnelle, c'est-à-dire centrée sur des tâches d'apparence authentique, dans l'accession des élèves à un domaine de compétence discursive que d'aucuns pourraient juger « cosmétique » et superfétatoire. Il s'agira d'étudier si l'on parvient aux mêmes conclusions en traitant des autres domaines de la langue.

3.3.3. Le lexique

Les méthodologies récentes d'enseignement des langues ont adopté le parti pris de Lewis mentionné plus haut, c'est-à-dire qu'elles défendent, dans un cadre de communication, la primauté du lexique sur l'agencement syntaxique. Les élèves sont d'ailleurs tout à fait persuadés que la pauvreté de leur lexique est leur plus gros handicap en anglais. Ils le déplorent presque tous. Et, de toute évidence, le premier problème que pose le lexique est en effet celui de la compensation de l'ignorance.

3.3.3.1. Les savoirs

Dans sa définition même de l'interlangue, Vogel note, entre autres paramètres, qu'elle est caractérisée par « *sa simplicité lexicale* » et « *son incertitude sémantique* » (1990, trad. 1995 :

¹⁹ Encore faudrait-il s'interroger sur cette attention particulière portée à l'apparence, dont Cusset remarque qu'elle se développe de manière corrélée à la montée de la précarité dans la société française des années 80 (2006).

28), dont l'effet ne peut être qu'un fonctionnement à un niveau manifeste de pauvreté ou d'inintelligibilité, comme je l'ai signalé à propos de certains énoncés de Soufien. Beaucoup d'élèves sans doute, à l'image d'Inès, élève de 2^{nde} du lycée Marceau qui se dit « nulle » (1 : 38), entrent dans le cercle vicieux de l'échec (« *je vois que ça fait déjà presque cinq ans que je fais de l'anglais et je vois que j'y arrive toujours pas, donc je commence un petit peu à désespérer* » (1 : 56)), travaillent peu ou mal et sans trop d'espoir de progrès, d'autant plus sans doute qu'ils sont souvent persuadés qu'ils doivent reprendre « *les trucs chiants* » (1 : 56), c'est-à-dire « *tout le vocabulaire, la grammaire, enfin, les bases* » (1 : 58), pour un résultat souvent dérisoire. Au contraire, pour certains autres élèves, l'ignorance motive et entraîne l'acquisition, pour des raisons diverses, psychologiques, motivationnelles ou cognitives : « *c'est [...] l'écart entre le savoir linguistique et les besoins communicationnels qui déclenche, alimente et maintient les processus de plus en plus complexes de l'interlangue* » (Vogel, 1990, trad. 1995 : 67). Cette idée, qui pourrait passer pour un truisme, n'en est évidemment pas un pour l'immense majorité des élèves, qui, comme Inès, ont l'impression qu'on leur demande de marcher sur la tête en les poussant à s'exprimer dans une langue qui est « *à l'opposé* » du français (1 : 44), et ne savent visiblement pas comment il faut s'y prendre pour enrichir son vocabulaire et acquérir, enfin, ces fameuses « bases ».

L'acquisition d'une langue étrangère ne peut se faire que lorsqu'on est confronté à un besoin ou un désir de communication intelligible, et donc d'interaction, même simulée. C'est même, d'après le CECRL, l'existence de ce besoin ou de ce désir qui permet de distinguer les tâches des exercices pédagogiques (Conseil de l'Europe, 2005). Pour certains élèves comme Inès, visiblement peu à l'aise dans la communication en français, donc en état quasi permanent d'insécurité linguistique en L1, la décentration nécessaire à la communication en L2 est extrêmement difficile. Le « manque de bases », surtout lorsqu'il est confirmé par les professeurs de langue (1 : 40), devient alors un alibi, un moyen de rationaliser un échec qu'on ne comprend pas, ou qu'on ne peut littéralement pas comprendre, sauf à convoquer des justifications plus ou moins fantasmatiques (« *quand je voulais apprendre, je comprenais pas par rapport aux cours, donc j'allais voir ma mère et elle disait que le cours n'est pas logique* » (1 : 28); « *[l]es contrôles [de la prof de 4^{ème}], ils étaient justes. Elle notait pas à la tête des élèves* » (1 : 62), etc.).

Trois types d'activités vont me permettre d'analyser de plus près ce qui se produit dans les cas où le lexique fait défaut, les descriptions de supports iconographiques ou filmiques, les

traductions, et, dans le cas des lycéens professionnels, les sketches et jeux de rôles qui simulent des situations d'entreprise.

La description d'un dessin humoristique par Antoine met en évidence une première stratégie, qui est ce qu'on pourrait nommer la métaphorisation, c'est-à-dire le recours à un terme imagé lorsque le terme factuel fait défaut (*informative press /people press ; his face seems to be dug by the pain ; the woman [is] very lighted by the painter*). Ce procédé est tout à fait naturel et fréquent en L1, donc il est probablement inconscient. Lorsqu'on met cette constatation en regard des propos d'Antoine lors de l'un de nos entretiens, on se rend compte de l'efficacité métacognitive de ce processus de métaphorisation pour cet élève, qui analyse une performance décevante en devoir en ces termes :

J'ai fait de nombreux calques sur le français, et j'ai pas vraiment réussi à ressortir le vocabulaire appris ou les mots de vocabulaire un peu recherchés. [...] C'est en les faisant que je m'en suis rendu compte. En écrivant, je me suis rendu compte, parce que c'est des expressions que je disais. Et une expression en français ne se traduit pas mot à mot en anglais.

Et vous savez pourquoi, dans ce devoir, vous avez fait ça plus que d'habitude ?

Peut-être parce que je savais pas vraiment quoi dire, ou pas tourner la phrase d'une autre manière. [...]

Et ça veut dire que, quand vous avez pas trop d'idées, vous pensez plus en français ?

Oui. [...]

D'habitude, vous vous obligez à utiliser du vocabulaire plus riche, plus recherché ?

Oui, je suis quand même fier de connaître du vocabulaire recherché, donc je me débrouille pour le sortir, pour l'introduire dans la copie. J'aime bien, quand je suis chez moi, apprendre des mots recherchés, ou demander à mes parents. [...] C'est une forme de culture (6 : 82-104).

Il est d'ailleurs aussi possible d'interpréter les métaphores d'Antoine comme des calques, en accord avec ce qu'il dit sur son recours à une réflexion en français et donc à des structures françaises sous-jacentes en cas de difficultés de réflexion sur la question posée. Une phrase curieuse, « *En écrivant, je me suis rendu compte, parce que c'est des expressions que je disais* » (6 : 84), me semble révéler l'existence d'une espèce de dialogue intérieur entre Antoine le penseur et Antoine l'élève en situation d'écriture scolaire, dialogue qui révèle qu'il y a chez ce lycéen une conscientisation d'un recul métalinguistique. D'habitude, Antoine, dans le meilleur des cas, se parle sans doute directement en anglais, mais, par un phénomène de rétroaction, il le fait en L1 en cas de difficultés, ce qui entraîne naturellement une augmentation du nombre de calques. On est là typiquement dans une situation de double énonciation, où l'activité « *n'est pas langagière mais métalangagière* » (Trévis, 1992a : 18), mais où le produit fini va être considéré (à la fois jugé et évalué) comme une production langagière. A ce propos, Antoine, qui est un élève adapté au système, désireux de satisfaire ses parents et ses ambitions sociales propres, rationalise sa recherche personnelle de vocabulaire en disant

« *C'est une forme de culture* » (6 : 104), mais, évidemment, cette forme de culture est aussi valorisée par l'école, et en particulier par son professeur qui, dans le décompte de points qu'il colle à la fin des devoirs que les élèves lui rendent, attribue 4 points sur 20 à la rubrique « *Composition and effect* » et 6 à « *Vocabulary and spelling* ».

Victoria, dont la connaissance de l'anglais, dans différents registres, est remarquable, du fait en particulier des multiples activités qu'elle a dans cette langue (« *je regarde toujours les films, les séries en anglais, toujours, toujours. Et je lis beaucoup de livres aussi* » (1 : 102)) compense ses lacunes lexicales de manière très naturelle, mais plus adaptée au registre oral, avec le recul métacognitif que cela implique, par exemple lorsqu'elle emploie le nom *stuff* (*they are wearing school stuff, like copy-books*) ou le marqueur discursif *kind of* (*people, who are kind of packed into groups*). Même si ces expressions ressortissent à un registre oral et si, de ce fait, elles sont refusées par la professeur de 2^{nde} de Victoria, elles ont une authenticité indéniable.

Ce qui est à l'œuvre dans ces imitations en registre écrit des procédés propres à l'oral quotidien est à la fois une simplification du discours (*stuff* et *kind of* évitent de chercher des termes plus précis) et une modalisation. Moins authentiques, les solutions que propose Alexis sont marquées par une réduction des difficultés en faisant appel à un verbe passe-partout (du moins Alexis le croit-il) comme *put* (*on the table cloth, there is a glass with maybe some vine into, a bottle of vine and some biscuits putting in a plot ; someone has put up the table for desert ; some light on the middle to put the glass [...] at the foreground*). Dans le même devoir, il est frappant de constater l'aisance lexicale d'Alexis lorsque sa professeur lui demande, non plus de décrire un tableau de Hogarth choisi par elle, mais un tableau qu'il a apprécié lors de leur visite au Louvre. L'enthousiasme ressenti devant les portraits de Holbein est retranscrit dans le texte du lycéen par une centration sur le message, qui libère en quelque sorte l'expression (*highly detailed pencil drawing ; the contour of the characters ; the king and the Christ were painted full face*). Et cette libération est telle qu'Alexis termine sa copie par un retour de deux lignes, sans doute spontané, sur la gravure de Hogarth :

1 Re-describe the painting

I dislike this painting because I can't feel any thing, it hasn't any feelings.

Le lexique rencontré en cours ou cherché pour l'occasion surgit spontanément et avec pertinence dans l'évocation des tableaux appréciés, parce que le désir d'impartir un message enthousiaste entraîne chez l'apprenant une mobilisation maximale de ses compétences

langagières. Dans un cas comme celui-ci, la langue a été fondamentalement mise en situation de rendre possible et exprimable une expérience. Le besoin d'expression d'un affect permet à la langue d'accompagner et de structurer l'expérience du sujet, et l'expression d'un ressenti personnel qu'elle permet vraisemblablement un très fort potentiel acquisitionnel. En effet, le modèle de la double énonciation ne signifie pas que l'énonciateur est nécessairement en état de surcharge cognitive et ne peut prêter attention qu'au domaine référentiel, ou au domaine syntaxique, ou encore à l'organisation de ses idées, au détriment des autres composantes. L'apprentissage scolaire d'une langue est sous-tendu, pour certains apprenants, motivés, sûrs d'eux et adaptés, d'un très fort besoin d'exprimer une pensée personnelle, du « *désir d'être un vrai énonciateur* » (Trévisse, 1992a : 150-151).

Les activités de traduction s'adressent uniquement aux élèves du lycée Racine et du lycée Jehan de Beauce. Le fait que, sur trois années, aucun exercice de thème ne soit demandé aux élèves de section européenne du lycée Marceau est d'ailleurs sans doute révélateur : les professeurs qui prennent en charge des classes européennes exigeantes font confiance aux méthodes communicatives qui, de toute évidence, fonctionnent bien avec ces élèves, actifs, curieux et à l'aise en anglais. Pour eux, la traduction prend sans doute son sens authentique d'adaptation en langue de scolarisation d'un texte en langue étrangère, comme c'est le cas au baccalauréat en série L ou lors des études universitaires. Dans le cas des 4 autres élèves, la traduction est un exercice d'évaluation des connaissances, souvent grammaticales, c'est-à-dire que l'on n'est jamais dans un cadre de communication, ou dans une activité vraiment transculturelle, mais dans un processus pédagogique de vérification des acquis, qui induit l'occultation des mécanismes mis en place lors des activités de communication, d'après ce qu'en disent Dulay, Burt et Krashen :

Translation tasks artificially increase the L2 learner's reliance on first language structures, masking processes the learner otherwise uses for natural communication (1982 : 110).

Cependant, dans le cadre d'une analyse des procédés de compensation lexicale, il m'a semblé pertinent d'étudier comment les lycéens s'y prennent pour rendre des termes inconnus ou temporairement oubliés.

La première réaction est le refus de l'obstacle (*je ne vois pas ce que vous voulez dire* traduit *I am look not you ; j'ai passé la commande hier, nous serons livrés demain* devenant *I am order yesterday you* (Soufien)). Un autre phénomène fréquent est l'emploi d'un terme français, à

peine transformé en général (ce qu'Alexis faisait aussi avec le nom *plot* substitué à *dish* ou *plate* dans la description du tableau de Hogarth, quand il écrivait *some biscuits putting in a plot*) : on trouve par exemple *I would Juste price* (Soufien) ou *it makes to reaper the ladder* (Philippine), ainsi que, sans transformation aucune, *the new système was introduced* (Clément).

Les simulations d'entretiens professionnels sont, dans ces domaines, très proches des traductions. L'exemple suivant, quelques lignes produites par Clément en fin de 1^{ère}, le montre bien :

Good morning. Microsoft compagnie
Hello. My name is Pierre Durant of the compagnie
Can you repeat name and spell please. What do you make for you?
D.U.R.A.N.D. I like speak a "directeur" please

On ne saurait imaginer caricature plus révélatrice de ce que pourrait être un exercice d'interaction « spontanée » préparé en classe. Clément empile anglicisation (si l'on peut aller jusque là) de termes français, terme français utilisé entre guillemets (ce qu'il ne fait jamais dans les autres devoirs en ma possession), phrases incomplètes, confusion ou omission dans l'emploi des pronoms personnels, et jusqu'à ce *Durant* épilé avec un D final. Sans parler des questions syntaxiques ou discursives soulevées par ce pseudo-dialogue. L'oubli du point qui pourrait être final dans la plupart des répliques me semble aussi témoigner d'un sentiment global d'inaccompli, d'absence de maîtrise, voire d'absence de sens d'un tel travail.

En fait, et même en se limitant à la dimension lexicale, on peut légitimement se demander ce que, en contexte scolaire, les activités de traduction ou de jeu de rôles préparé apportent aux élèves, puisque la langue qu'ils y emploient n'a rien de naturel ni de spontané. Ces exercices ne sont aucunement fiables dans le cadre d'appareils pédagogiques d'évaluation et semblent ne pas permettre l'acquisition lexicale, car les élèves ne cherchent visiblement pas à compenser leurs lacunes, comme ils le font parfois dans le cadre d'activités communicatives proches de l'authenticité, voire authentiques. De plus, ces activités sont souvent un encouragement à produire un discours en français et à le transposer ensuite en langue cible.

A la lecture des travaux écrits de Clément et de Soufien, on peut dire que, pour les élèves moins à l'aise, le français, en tant que système préalable, fait nécessairement écran de plusieurs manières. D'abord, par la présence d'accents ou de signes diacritiques français (*I am*

a vérification a talk you ; the new système was introduced (Clément)), quand ce n'est pas de mots français, en l'occurrence sans leurs accents, (*I am will spick directeur entrepot s.v.p* (Soufien)). On trouve également des non-sens provoqués par une recherche faite dans un dictionnaire, où le terme cible retenu correspond à une autre acception du mot recherché : par exemple, Clément cherche le mot *études*, peut-être au singulier d'ailleurs, et produit *This course is mandatory for validation of my review* ; Soufien cherche *bac* et produit *my diploma of level this year receptacle pro logistics*. Un autre phénomène, qui semble se développer, est celui du calque à partir d'une faute d'orthographe ou de grammaire en français : la confusion entre *et* et *est* entraîne l'énoncé erroné *your company which and very renowned* (Soufien), celle entre *mes* et *mais* provoque l'inintelligible *But principal quality are punctuality, serious, ...* (Soufien). Face à une telle insécurité linguistique, même en langue de scolarisation, on comprend que professeurs comme élèves se sentent démunis. Se lancer dans une interaction en langue étrangère la plus proche possible d'un échange naturel apparaît quasiment impossible, d'où le recours accru au français, à la traduction, aux exercices lexicaux ou grammaticaux mécaniques, qui ne font que retarder encore davantage le passage à un emploi de la langue cible comme outil au service de la communication véritable, et donc comme moyen d'accès à un statut d'énonciateur.

3.3.3.2. La mise en œuvre des savoirs lexicaux

Si la première difficulté des élèves dans le domaine du lexique est l'absence de moyens d'exprimer une pensée ou une idée, une autre dimension doit nécessairement être prise en compte, celle de l'acquisition de termes nouveaux permettant aux lycéens de complexifier et d'enrichir leur expression. Je me propose d'analyser l'aspect quantitatif de cette acquisition dans la prochaine section, et de porter mon attention, dans un premier temps, sur son aspect qualitatif.

On constate que certains professeurs d'anglais donnent à leurs élèves des exercices lexicaux. Ces exercices prennent différentes formes :

- demande de définition ou de synonyme ;
- prélèvement d'informations dans un support écrit, par exemple sous forme de résumé lacunaire ;
- traduction, quelquefois liée à un prélèvement d'informations dans un texte ;
- constitution de phrases à partir de termes fournis par le professeur.

Le premier constat que l'on peut faire, c'est que les exercices proposés, quelle que soit leur nature, ressortissent presque toujours à du pur lexicalisme, c'est-à-dire qu'il semble bien que le professeur ne parvienne pas à obtenir de ses élèves qu'ils réemploient le lexique demandé dans ces exercices lors d'une tâche moins guidée, par exemple pour rédiger une réponse à une question de réflexion dans la suite du même devoir, ou dans les travaux écrits suivants. Même lorsqu'il y a une forte cohérence entre l'exercice lexical et le sujet de rédaction, le lexique appris et récité ne trouve que très exceptionnellement son chemin jusqu'aux tâches de production. La seule exception à ce constat est peut-être Soufien, mais les termes qu'il réutilise (*technology, education* et *babysitting*) sont tellement transparents qu'on peut se demander s'il y a vraiment eu acquisition de lexique. La même chose se produit pour Victoria, capable de réemployer *agreement* plusieurs fois dans un devoir sur la situation politique de l'Irlande contemporaine en fin de 1^{ère} (même si le terme n'apparaît dans aucun de ses devoirs précédents, on peut supposer qu'elle le connaissait déjà). Par contre, de manière assez amusante, alors que sa professeur lui demandait de produire les termes *an agreement, to commit oneself to* ou *jointly* dans l'exercice sur le lexique en début de devoir, Victoria va utiliser dans sa production personnelle *a settlement* (avant le terme *agreement*), *involved, involvement* et *together*. C'est ce que fera aussi Antoine dans un devoir sur *The picture of Dorian Gray* en 1^{ère}, où son professeur lui demande de fournir les 7 adjectifs *unbecoming, wrinkled, ugly, seared, branded, sluggish* et *degenerate* : Antoine obtient 6,5/7 à la question, puis écrit un commentaire sur une phrase du roman où non seulement il ne réutilise aucun des 7 adjectifs en question mais où il n'emploie que des adjectifs à sens mélioratif, *beamy* et *beautiful*, le nom *pleasure* ou l'expression *everything smiles to you*. On aurait presque l'impression qu'il y a de la part de ces élèves un choix délibéré de ne pas employer le lexique fourni par leur professeur, lexique que les lycéens semblent considérer (parfois à juste titre d'ailleurs) comme trop recherché, trop artificiel ou pas assez personnel. En fait, nous nous trouvons ici confrontés à la dichotomie langue objet/langue outil : lorsqu'il s'agit d'enregistrer des points sur un exercice d'évaluation sommative, on utilise le lexique enseigné, qu'on extirpe de son lexique passif, mais lorsqu'on écrit pour communiquer une pensée, on utilise les outils qui sont familiers, rodés et/ou ressentis. Le passage des items du lexique de compréhension vers le lexique de production ne va évidemment pas de soi.

On retrouve ce phénomène de manière particulièrement évidente dans un exercice proposé à Alexis en classe de 2^{nde} sur les constructions N + N. Il s'agissait de partir d'un groupe nominal en français, par exemple *un verre d'eau en cristal*, d'en donner une traduction en anglais, puis

d'employer le groupe nominal obtenu dans une phrase. Il est extrêmement révélateur que, dans 6 cas sur 10, Alexis ne parvient pas à procéder à ce qu'on pourrait imaginer n'être qu'un « copier-coller », et écrit des choses comme :

une campagne de publicité : a publicity campaign : Microsoft has opened a campaign of publicity for the new year,
un verre d'eau en cristal : a crystal glass water : my water glass is made off crystal.

Lorsque la langue n'est plus un jeu et devient le vecteur d'une intention de communication, aussi artificielle et guidée soit-elle, il devient presque impossible d'écrire sans se poser la question du sens des énoncés produits. De même que j'évoquais plus haut l'idée de Trévisse que « *certaines sujets ne peuvent pas raisonner manifestement à partir de prémisses auxquelles ils n'adhèrent pas* » (1992a : 21), je crois qu'on peut aussi affirmer que certains sujets ne peuvent raisonner à partir de situations langagières décontextualisées, où la langue n'est qu'un outil exhibé, un objet de parade, en d'autres termes, à partir de situations langagières artificielles, voire antinaturelles, auxquelles il est impossible d'adhérer.

De plus, en vertu du concept de la double énonciation, on peut affirmer que mobiliser le lexique nécessaire pour l'écriture d'un texte personnel est une activité plus difficile qu'il n'y paraît, puisque le défi scolaire en 2nd cycle, l'attente quelquefois tacite du professeur, pourrait-on dire, est souvent que l'élève soit capable d'aller plus loin que le simple constat ou la simple paraphrase et propose une analyse argumentée. Dans l'effort cognitif d'organisation de la pensée, l'attention portée à la forme peut avoir tendance à diminuer. C'est ce qui se produit par exemple dans un devoir de 1^{ère} de Philippine, où elle doit écrire une critique cinématographique. Le professeur note la copie 11/20 et signale des répétitions (en effet, en 22 lignes, on trouve par exemple 5 fois le mot *favorite*) et des fautes de langue. Philippine emploie en outre un vocabulaire assez plat, avec un semi-calque lexical (*the main character does his love declaration*) et un terme incompréhensible, *diep*, que le professeur, qui a sans doute vu le film que son élève raconte, corrige en *field*. Un mois plus tard, Philippine fait un travail du même ordre, sur une série américaine, et ses priorités semblent s'inverser : le lexique est nettement plus riche (un *yet* concessif, *skill*, *egregious*, *the upper milieu*, *an exterior point of view*, *the aim of the director*, *the audience's mood*), il y a un effort d'organisation du discours, un effort d'argumentation, avec prise en compte rhétorique d'un point de vue divergent (*you are going to say me...*), mais la syntaxe n'a presque plus de forme, avec un grand nombre de calques et des emplois apparemment asystématiques de certaines formes. La même chose se produira plus tard dans l'année lors d'une description de la couverture de

Animal Farm, que Philippine choisira de placer en introduction d'une analyse des implications politiques d'un texte tiré du roman. On a l'impression qu'on a ici affaire à une élève soucieuse de réussir, mais qui ne parvient pas à progresser d'un pas égal dans tous les domaines, son attention ne pouvant pas encore, en fin de 1^{ère}, se focaliser de manière intégrée sur tous les domaines langagiers et sur l'adéquation de ses écrits personnels aux modèles du genre discursif dans lequel ils se situent. On peut parler ici d'un cas typique de surcharge cognitive liée à une situation de double énonciation.

3.3.3.3. La complexification du lexique

Puisque je vais ici procéder à une comparaison longitudinale des productions des élèves, je vais utiliser des données tirées de textes écrits à des dates que j'indiquerai, lorsque cela sera possible. Le tableau XI présente ces extraits, tirés des premiers et derniers écrits produits par les élèves en situation actionnelle (tâches d'expression personnelle). Il permet, en dépit de la taille très réduite de l'échantillon proposé, de percevoir quelques éléments dans l'évolution des interlangues de ces lycéens.

Ces exemples de quelques lignes mettent en évidence que les élèves ont acquis du lexique. Même dans le cas de Soufien, dont l'intention de signification reste souvent obscure, il y a eu acquisition, de manière limitée, certes, mais patente, d'un lexique plus interprétatif (*slogan, option*), techniquement plus pertinent (*reduce the waste, environmentally, re-use*). On retrouve les mêmes tendances à l'œuvre chez les autres élèves, qui emploient des termes élaborés et précis en plus grand nombre. C'est d'ailleurs l'impression générale que laissent leurs productions de 1^{ère}, dans le cas des élèves du lycée Racine, de terminale pour les jeunes chartrains.

3.3.3.4. Conclusion : double énonciation et lexique

Le lexique est un des outils les plus saillants du discours, et si les lycéens ont toujours l'impression de ne pas en connaître assez, c'est parce que leurs moyens lexicaux sont insuffisants pour exprimer leurs idées et sentiments comme ils voudraient pouvoir le faire. Parce que le français est leur langue (ou une de leurs langues) de communication quotidienne et leur langue de scolarisation, ils se rendent sans doute moins compte que leur expression française normée est aussi parfois défailante, voire inintelligible. Lorsque Soufien écrit *Je passe beaucoup de temps en criontant devant la télé*, ou Clément *sela signifie que 90% de se que vous disent ne sortent pas de votre bouche*, ou Philippine *les personnes dans les portraits*

n'arrêtaient pas de visiter les autres, sommes-nous bien sûrs de comprendre exactement le sens de leurs écrits ?

Tableau XI

Extraits des productions écrites des 6 élèves du sous-groupe

Lycée Marceau	Premier écrit	Dernier écrit
Antoine	(2 ^{nde} , octobre) <i>I think the best thing to stop violence is to ban guns. People with guns are more aggressive than other people. For example, if a man want to kill me because I walked on his foot, he kills me. It's not fair.</i>	(T, janvier) <i>During my life, I experienced anxiety moments. I'm by nature confident in me, but some moments in life are emotionally though. The last I remember is the French oral exam. It took place in another institute than the one I'm using to study, and I didn't knew where it was situated, I never saw the road to go there before!</i>
Victoria	(2 ^{nde}) <i>Mrs Butler is an odd woman, who's quite old, too. So I imagine her dressed in a weird and funny way : she could be dressed in a flowery old-fashioned pink dress; perhaps she could wear some old, huge glasses wich make her eyes look very big.</i>	(T, janvier) <i>He is a flamboyant character, out of the ordinary. He is an old eccentric homosexual often trying to cheer up the others (as seen in "a night of eating and drinking" where he tries to cheer Tom up). We know that he's a rascal, having been to jail because he sold fake Alec Smith paintings.</i>
Lycée Jehan de Beauce	Premier écrit	Dernier écrit
Clément	(T BEP) <i>I think is it importante because it can make me an experience. With this trip i can talk English.</i>	(T) <i>Among threee picture, I would like from in the house of the picture N°1. Because is an attractive housse in the campaign at the edge of the water.</i>
Soufien	(1 ^{ere} , octobre) <i>I am we should going the look and him spick. thes women like, the beautiful man and the moment romantique</i>	(T) <i>The new slogan is the Beste because reduce the waste, pur environmentally. the option and is re-use the matter Alluminium, bottles pastic, bottles glass pur environmentally and has not money.</i>
Lycée Racine	Premier écrit	Dernier écrit
Alexis	(2 ^{nde} , novembre) <i>According to me, life in the Bahamas is very cool. The peoples there is very fun and the sun is here! Some people belong to the rastageny religion, They can cut their hair only when they are 18 years old and 30.</i>	(1 ^{ere} , mai) <i>During November 1939, It was hard to live, there was no food and the farm wasn't working good because of a disease which have contaminated a lot of cows. Mr Jones decided to buy a new bull to relaunch (launch again) the farm.</i>
Philippine	(2 ^{nde} , octobre) <i>Her name is Musique, she is fifteen years old; She lives in Paris in the 18 district. She was born in Paris the 27th march 1992. She is an only child. Her mother is a singing teacher and her father is a school teacher.</i>	(1 ^{ere} , mai) <i>There are two characters whom Winston. there are eating in a cafetaria and the other men explains his new dictionary. the subject concern the Newspeak, a new langage easier. He speaks about a simplified version, the Eleventh edition, it's a destruction of the opposite of some words like good, you destroy bad.</i>

Lorsque Soufien écrit *en criontant devant la télé*, à qui s'adresse-t-il ? Il essaie de gagner des points lors d'un contrôle en classe, en faisant appel à sa mémoire du cours plus qu'à sa réflexion (peut-être a-t-il entendu *crionter* au lieu de *grignoter*, peut-être n'a-t-il jamais enregistré l'orthographe de *grignoter*, peut-être la situation scolaire lui paraît-elle tellement opaque qu'il a cru entendre *crionter* et s'est persuadé que ce terme convenait à la situation d'énonciation). Comme le remarque Bange, « *la forme de l'oral agit* » prioritairement, même quelquefois lorsque les élèves ont la forme écrite sous les yeux (1992 : 83). En tous cas, il semble bien qu'en contexte scolaire, même en langue maternelle, toute production tende quelque peu à perdre son statut d'énonciation. Volochinov indique qu'« *il est impossible de désigner la signification d'un mot isolé (au cours par exemple de l'enseignement d'une langue étrangère) sans en faire l'élément d'un thème, c'est-à-dire sans construire une énonciation* » (1929, trad. 1977 : 143-144), mais, de toute évidence, il faut aller plus loin dans la même direction. Les énonciations véritables en classe (en L2 évidemment, mais aussi en langue de scolarisation, quelle que soit la matière) sont rares, parce que le contexte implique à la fois une artificialité de la situation d'interlocution et une double énonciation, focalisée sur le contenu et sur le contrôle que le professeur exerce sur l'échange interpersonnel. En outre, l'anglais du cours de langue est en général et par nécessité une espèce d'écrit oralisé, qui s'articule sur la propre langue des élèves, qui est dans certains cas un oral orthographié de manière extrêmement idiosyncrasique. Ecrire en anglais est un exercice qui implique de nombreux niveaux intriqués de sens dans une multi-focalisation parfois quelque peu vertigineuse. Il est donc à peine étonnant que certains lycéens, du fait de leurs origines sociales, de leur passé scolaire, de leur profil psychologique, de la qualité de leur motivation, ne parviennent pas facilement à s'abstraire de ce jeu formel pour devenir de vrais énonciateurs en L2.

3.3.4. La morphologie et la syntaxe

Le domaine morphosyntaxique est évidemment immense et ne peut être traité exhaustivement en quelques pages. Je n'en proposerai pas ici une analyse systématique et longitudinale dans les interlangues d'apprenants, même en me limitant aux 6 lycéens du sous-groupe étudié. Je me contenterai de quelques remarques sur les écarts par rapport à la norme les plus patents dans les devoirs d'élèves en ma possession, pour tenter de mettre en évidence les liens entre les représentations que les lycéens se font des langues (L1 et L2) et des codes et registres au sein de ces langues d'une part, et les réalisations erronées, provisoires ou récurrentes, voire systématiques, qu'ils produisent en contexte scolaire d'autre part.

Je commencerai par quelques remarques sur les représentations, à partir d'un cas particulier clairement verbalisé lors d'un entretien, pour poser le cadre de cette mise en regard des représentations et des productions interlangagières.

3.3.4.1. Effets de stagnation ou de régression

Dans l'analyse des productions d'Alexis, j'ai cru pouvoir mettre en évidence que les progrès en matière de lexique semblaient s'accompagner d'une régression occasionnelle dans le domaine syntaxique, que l'on peut attribuer à une difficulté à gérer tous les paramètres langagiers à la fois lorsqu'on est, de plus, occupé à construire et développer une pensée personnelle. Alexis a d'ailleurs remarqué ce phénomène :

Je pense que l'année de 1^{ère}, avec notre nouveau professeur, on a adopté une nouvelle façon d'apprendre l'anglais, parce que je pense (enfin, c'est mon avis personnel) dans les années antérieures, j'ai toujours appris l'anglais d'une façon un peu scolaire, toujours apprendre le vocabulaire, essayer de l'appliquer, alors que là, vraiment, on essaye, de retrancher l'anglais dans... comme si on parlait en français, essayer d'avoir une réflexion, la réflexion qu'on a en français de l'avoir en anglais, sans vouloir toujours rechercher le mot qui correspond à un cours d'anglais.

Et ça, ça vous paraît déstabilisant ?

Déstabilisant, oui, mais il fallait prendre la technique, mais je pense que je commence à bien comprendre comment il faut faire. Et je pense que c'est une meilleure technique pour apprendre l'anglais.

Pourquoi ?

Parce que ça nous permet un peu de lier le français et l'anglais... enfin, de lier notre esprit comme si on réfléchissait en français. [...]

Et l'an dernier, vous aviez encore un enseignement qui ressemblait un petit peu à l'enseignement de collègue ? [...]

On avait beaucoup plus de cours de grammaire, alors que pour l'instant, on n'en a pas trop fait. Mais voilà, on apprenait comme le squelette de la phrase, etc., alors que là, c'est plus expressif : on y va directement (1 : 54-64).

La transition d'un enseignement fondé sur l'apprentissage conscient décontextualisé de la grammaire, avec son ancrage dans la réflexion métalinguistique formalisée et verbalisée, donc menée en français, à un enseignement plus communicatif, où ce qui importe au « nouveau professeur » est de l'ordre de la simulation de l'interaction naturelle, est une transition difficile. L'apprentissage guidé de règles et leur application dans des exercices plus ou moins prévisibles peut avoir un effet rassurant pour les élèves, voire même donner à certains d'entre eux un sentiment de relative maîtrise de la langue qu'ils prennent du plaisir à manipuler et agencer, comme dans un jeu de construction. Cependant, cet apprentissage conscient ne conduit pas nécessairement à une automatisation des structures. Certains élèves, habitués à de bonnes notes dans des évaluations structuralistes très guidées, peuvent ressentir une certaine insécurité, du fait de l'impression, nouvelle pour eux, de ne pas parvenir à relier, lors

d'un devoir écrit, structures apprises et pratiquées et valeurs référentielles. Privés de cours formels de grammaire, ils peuvent avoir l'impression qu'ils ne progressent pas, ou plus. En fin de 1^{ère}, Alexis n'a toujours pas réussi à acquérir une syntaxe qui le satisfasse, c'est-à-dire qui lui permette exactement d'exprimer sa pensée. Il ne se décourage pas cependant, et pense qu'il reçoit un enseignement fondé sur une « *meilleure technique* », c'est-à-dire sans doute plus naturelle (« *de lier notre esprit comme si on réfléchissait en français* »), qui donne plus de sens peut-être à son apprentissage. Dewey résume cette problématique dans l'opposition qu'il fait entre « *idéal de la chambre froide* » (« *accumuler [de la connaissance] et l'exhiber à la demande* ») et « *développement éducatif* » (1916, trad. 1975 : 193). Alexis a, de toute évidence, la confiance militante et adaptable des gens impliqués dans leur propre développement éducatif (1 : 56-60).

Une explication de l'existence de plafonnements dans l'interlangue peut naître si l'on tente d'amalgamer différentes théories. Günther (2006) reprend la thèse développée par différents théoriciens qu'au bout de 5 ou 6 années d'apprentissage, se produit une fossilisation²⁰ temporaire dans la progression interlinguale, par un effet d'usure peut-être. A ce niveau, les élèves atteignent un plateau, en vertu d'un processus de sédimentation, repéré dans les pidgins et les interlangues d'apprenants. Lhéréte évoque, par exemple, la fossilisation qui imprègne la réalité d'« *un lycée à cursus français en Amérique latine* », mais il me semble que la question qu'elle pose est exactement celle qu'on est amené à se poser d'une manière plus générale pour tout apprenant en contexte scolaire :

Et si le phénomène de fossilisation était induit par le système ?

Alors qu'à l'école maternelle et élémentaire, la transversalité disciplinaire va de soi, au collège et au lycée, les cours se font en tuyaux d'orgue et le contenu disciplinaire prend le pas sur la langue. Les professeurs de disciplines traitent leur programme, transmettent des connaissances sans bien mesurer le fait que les capacités de production orale et écrite plafonnent et dans certains cas peuvent même régresser. Le vocabulaire, les structures et les typologies de discours spécifiques à leurs disciplines ne sont pas clairement identifiés, ils ne sont guère enseignés. Le registre de la langue des élèves garde à l'écrit les caractéristiques de la langue orale de communication²¹. On ne dépasse alors guère le bilinguisme fonctionnel qui permet certes de recevoir un enseignement scolaire en français, mais pas vraiment d'apprendre, de penser, d'argumenter ou de convaincre en français. Le français de ces élèves

²⁰ Le concept de fossilisation, qui vient, comme celui d'interlangue, de Selinker, décrit le figement de certains schémas lexicaux, syntaxiques ou discursifs. Certains sujets, notamment des personnes plus âgées et en contexte non scolaire, peuvent présenter des interlangues qui n'évoluent plus ou presque plus. La plupart des apprenants connaissent des plateaux de figement temporaires : leur interlangue peut se remettre à évoluer, par exemple lorsque les conditions d'utilisation de L2 changent.

²¹ Le constat de cette fossilisation de l'interlangue des apprenants en contexte immersif est fréquent et ancien, en particulier dans les études canadiennes (Mougeon, Canale et Bélanger, 1978 ; Swain, 1978 ; Stern, 1978).

de terminale n'est plus vraiment une langue étrangère mais ce n'est pas encore ce que l'on pourrait appeler la langue personnelle adoptive (2010).

Bautier et Rayou, quant à eux, pensent que les « *insuffisances* » dans l'expression des apprenants correspondent, de manière au fond assez normale, à « *leurs tentatives de mettre en mots leurs questionnements et de [...] construire cette élaboration même si les formes ne sont pas toujours correctes* » (2009 : 111). L'impression de stagnation ou de régression que certains apprenants peuvent avoir est l'effet visible d'une réorganisation conceptuelle qui permettra à une interlangue plus proche de la langue cible d'apparaître de manière plus affirmée. Un apprentissage de L2 ne peut évidemment se concevoir que sur le long terme, et les 3 années de suivi pour cette recherche ne suffisent pas pour voir émerger des schémas d'évolution de l'interlangue totalement significatifs.

Si l'on regarde les deux productions d'Alexis reportées dans le tableau XI, on peut au premier abord remarquer qu'elles ne manifestent pas une véritable régression dans la qualité de la syntaxe développée. Ce qui a changé peut-être pour ce lycéen est que son désir d'exprimer une pensée plus complexe se heurte en classe de 1^{ère} aux limites de son propre système syntaxique en anglais. On peut supposer que le professeur de 1^{ère}, à la pédagogie plus communicative, cherche à provoquer ce choc de façon à permettre à ses élèves de passer des obstacles et d'acquérir une plus grande aisance communicative parce qu'ils en auront à certains moments besoin. Dans cette hypothèse, on ne peut pas dire que, dans le cas d'Alexis, cette approche rencontre encore un succès net au cours de l'année de 1^{ère}. Peut-être est-ce dû au fait que le professeur, malgré ses méthodes communicatives, n'a pas encore réussi à susciter véritablement l'adhésion profonde de son élève. Alexis se dit persuadé que ces méthodes sont « *une meilleure technique pour apprendre l'anglais* » (1 : 58), mais, malgré ses propos, il est peut-être encore quelque peu réticent à abandonner le confort d'un enseignement plus mécanique de la langue.

L'exemple d'Antoine montre que l'amélioration nette de la syntaxe ne dépend peut-être pas du temps d'exposition à la langue, puisque cet élève continue à faire beaucoup d'erreurs de syntaxe, parfois étonnantes (*there was not any teachers since ten years ; I couldn't did alone ; I must had gone*), en classe terminale. Le facteur temps n'est pas aussi déterminant qu'on pourrait le penser lorsqu'il s'agit d'apprendre à gérer le domaine syntaxique, surtout quand on songe que, pendant trois ans, Antoine a reçu, en plus de ses cours de langue, un enseignement de sciences physiques en anglais, où la langue est véritablement un instrument de

communication d'idées, de raisonnements, de concepts. En fin de compte, Antoine ne semble pas progresser de manière sensiblement plus spectaculaire que Philippine ou Alexis en matière de syntaxe. Le tableau XII propose un relevé d'erreurs dans 5 devoirs de 1^{ère} et de terminale pour les 3 élèves en question, ainsi que pour Victoria, dont l'anglais est de très bon niveau.

Tableau XII
Quantité d'erreurs dans 5 domaines de la syntaxe pour 4 élèves
(sur 5 productions écrites de 1^{ère} (Alexis, Philippine) ou terminale (Antoine, Victoria))

	Alexis	Philippine	Antoine	Victoria
Formes verbales	13	18	42	2
Pronoms personnels	5	4	1	0
Articles	5	11	3	5
Déterminants possess.	3	0	1	0
Pronoms relatifs	1	1	2	0

Si la syntaxe d'Antoine est presque normée sur les différents domaines d'investigation à l'exception des verbes, la quantité de ses erreurs dans ce dernier domaine est spectaculaire et se détache très nettement. Il semble donc que la morphosyntaxe verbale soit le domaine où se joue prioritairement la question de la compétence individuelle, dans le cas tout au moins des élèves soumis à un enseignement communicatif de l'anglais.

A la lecture des copies d'Alexis, ce qui est frappant est que, lorsqu'il rédige un texte au présent, la syntaxe verbale ne présente en général pas d'erreurs. Au contraire, il possède, dès la classe de 2^{nde}, une aptitude tout à fait remarquable à manipuler avec pertinence les aspects *be + V-ing* comme *have + V-en* au présent. Par contre, lorsque la situation d'énonciation nécessite l'emploi des temps du passé ou de tournures verbales déréalisantes, la cohérence tend à disparaître. C'est sans doute la trace d'une construction de l'interlangue par strates successives, construction évidemment scolaire, puisque, dans l'apprentissage non guidé d'une langue, les formes verbales parviennent à chaque sujet de manière asystématique, en fonction des nécessités de la situation d'énonciation.

C'est sur le domaine verbal que vont porter les analyses qui vont suivre. Cela me paraît d'autant plus justifié que les autres domaines repérés sont davantage soumis aux calques (les erreurs d'articles et de déterminants possessifs sont en majorité des transferts du français, celles sur les pronoms relatifs tiennent souvent à une absence de distinction entre référent animé et référent inanimé, celles sur les pronoms personnels à des confusions phoniques

entre *it, it's, is, he, he's, etc.*, qui ressurgissent de temps à autre de manière asystématique dans les énoncés des lycéens).

3.3.4.2. Le domaine verbal

Comme on pouvait s'y attendre, le domaine verbal donne lieu à de nombreux calques. On trouve évidemment des emplois du présent avec *for ou since*, de *have + V-en* dans une phrase impliquant un repère construisant une rupture temporelle, par imitation du passé composé français, de *there* avec *have* au lieu de *be*, des erreurs sur l'emploi de *call* ou *name* (*the boy names Ryan* (Philippine)), sur celui de *dead* (*Leila's son is died* (Philippine)), etc. Un trait significatif est parfois le nombre de mots d'une forme verbale, qui, dans certaines interlangues, reste le même qu'en français, comme s'il existait une barrière inconsciente à l'emploi d'une forme plus courte (*I went* pour *je suis allé*) ou plus longue (*they have lived* pour *ils habitent*). Philippine, par exemple, a de temps à autre recours à des constructions négatives où l'auxiliaire, porteur de la négation, suffit à représenter le sémantisme du verbe omis (*he didn't that ; he hasn't a beard*). Cette manière d'appréhender les langues comme des systèmes syntaxiques superposables, où les éléments se correspondent terme à terme, provoque parfois des emplois figés de blocs lexicalisés : Philippine, par exemple, emploie *able to* comme un groupe adverbial, synonyme de *perhaps* (*Tom will be able to fired*), ou *should* comme équivalent de *advise*, dans des constructions où le sujet grammatical de *should* n'est pas l'allocutaire du discours, celui à qui l'énonciateur donne un conseil, mais l'énonciateur lui-même (*I should at all the lectors to watch Newport Beach ; I should you to visit « La Maison Balzac »*).

J'ai indiqué plus haut que certains élèves avaient parfois tendance à fonctionner comme si la langue cible n'était qu'une suite linéaire structuraliste de paradigmes, un jeu de construction, où des « *mots briques* » peuvent (presque) fonctionner sans « *mots ciment* » (Quivy et Tardieu, 2002 : 104). Ceci se produit aussi évidemment dans le cas des constructions syntaxiques, comme le montrent certains des exemples de calques signalés. La construction syntaxique, qui fait l'objet de l'axe syntagmatique, est, dans ces cas-là, en quelque sorte niée au profit d'une représentation de la langue comme concaténation de paradigmes. Dans le domaine verbal, cette représentation de la langue, se traduit par le recours à des verbes utilisés sans flexion ou comme une *archiforme* (Dulay, Burt et Krashen, 1982 : 55), comme *I've got* pour Philippine ou *there's no way* pour Victoria, qui restent au présent même dans des phrases au passé, ou *V-ing* pour Soufien, qui prend toutes les valeurs temporelles ou aspectuelles du verbe, ou presque

(*the number of Amish people grewing rapidly ; more people recycling their rubbish*). On a l'impression que c'est la première forme apprise, ou retenue, qui jaillit lorsqu'une intention d'expression se manifeste, ou bien qu'un choix, conscient ou inconscient, se fait de se mettre le moins possible en danger en utilisant la forme perçue comme la moins risquée (« *j'étais complètement perdue avant, je mettais tout au présent, au moins j'étais tranquille* » (Philippine, 1 : 60))²². C'est ce qui pourrait expliquer le peu d'attention que les lycéens semblent pouvoir porter à la morphologie verbale : malgré les nombreux rappels de leurs professeurs à propos de ce qui constitue des incohérences dans le marquage temporel, les apprenants ne perçoivent pas toujours la nécessité de penser et traiter leurs écrits de manière globale, comme si produire un énoncé en contexte scolaire ne pouvait être autre chose qu'une série de micro-décisions locales de recevabilité.

Certaines erreurs sur les verbes irréguliers, notamment la confusion entre *was* et *were*, toujours surprenantes vu la fréquence de ces formes dans la langue, sont sans doute explicables par ce recours, comme dans les pidgins, à une archiforme verbale, sans que l'utilisation occasionnelle d'une forme non normée soit nécessairement interrogée, puisque l'intelligibilité du discours est quand même assurée, comme dans le cas de ce dialogue entre un savant et un journaliste inventé par Alexis :

-... *that's why I've make this machine.*
- *So, how have you made this?*

La représentation de la langue comme enchaînement de paradigmes me semble expliquer la difficulté accrue des élèves dans les tâches communicatives plus signifiantes. J'ai abordé plus haut la question de la qualité du lexique selon que les activités proposées aux élèves étaient des exercices ou des tâches communicatives. La syntaxe me semble fonctionner de la même manière, en ce sens que plus la nécessité scolaire d'écrire un texte sur une opinion personnelle à défendre ou un affect à exprimer est grande, plus la quantité d'erreurs tend à s'accroître, notamment chez les élèves moyens ou assez à l'aise. A l'inverse, chez une élève très à l'aise comme Victoria, c'est lorsque la contrainte scolaire d'emploi de formes revues en cours existe que les fautes apparaissent, sans doute par hypercorrection, dans des systèmes parfaitement

²² Il semble que, victimes de l'illusion que comprendre un texte global est la somme de milliers d'actes locaux de microcompréhension, de nombreux professeurs des écoles privilégient aujourd'hui l'emploi du présent lorsqu'ils racontent des histoires à leurs élèves. Un tel désir de simplification d'écrits relevant d'un genre codifié provoque peut-être chez certains élèves l'illusion qu'un texte au passé, jouant sur différents temps et aspects, et un texte au présent sont identiques, et par conséquent que le marquage temporel est un phénomène plus décoratif que pragmatiquement fondé.

en place auparavant. Ainsi, cette lycéenne peut produire en décembre de son année de 2^{nde} *he might have thought that...* et *I would have loved to live in the sixties*, mais ne plus être capable d'utiliser la construction *would + have + V-en* en toutes circonstances un an et demi plus tard.

Qu'il s'agisse de calques ou de commentaires métalangagiers, le français est toujours par nécessité présent, de manière plus ou moins consciente, dans les contextes de communication exolingue scolaire. Or, force est de constater que le français écrit des élèves, à de rares exceptions près, est relativement fluctuant. On pourrait citer l'orthographe verbale « personnelle » de Philippine (*il aimerai aller au cinéma, elle lui reprochés d'aller au cinéma* ou *ils sont trompaient par la décision*), ou tout aussi bien donner en exemple des formulations fautives d'Alexis, Clément ou surtout Soufien, dont le français écrit est souvent une transcription phonétique de discours parlé (*se la peut causé des maladie ; j'applè mes amis tout le soir ; il y en na plus*), et dont le français oral, tel que le révèlent nos entretiens, se caractérise par une surutilisation du présent de l'indicatif et des constructions verbales non normées (*il a pas voulu que j'y vais* (1 : 32 ; 3 : 106) ; *si j'arriverais à travailler* (1 : 92) ; *pour qu'on se permet de corriger* (2 : 78)). La langue écrite par certains lycéens est souvent la transcription d'un discours intérieur, elle possède donc une logique propre qui fait qu'elle n'est pas forcément normée selon les codes de l'écrit. Peut-être ces lycéens n'ont-ils pas toujours conscience de l'existence de variations diaphasiques en français ; peut-être considèrent-ils que la morphologie verbale n'a pas grand intérêt communicatif, voire même que l'insistance de l'école sur des productions écrites est une de ces bizarreries qui n'ont que peu de rapport avec la réalité de la « vie ». Pour certains d'entre eux, l'incapacité à appliquer les règles normatives du discours écrit scolaire peut constituer un genre de contestation identitaire, à l'image de ce qu'exprime le poète réunionnais Christian Jalma :

Si je suis le dernier prestige de la France dans le monde, c'est pour ça que je dois écrire en français mais avec des fautes, parce que la faute a déjà été faite, et moi, je la montre (2000 : 110) ;

Quand je parle français, je bégaye : il y a une personne qui parle français en moi mais qui ne veut pas (109).

Je pense ici en particulier à Soufien, qui est peut-être, de tous mes informateurs, celui qui, du fait de ses aptitudes à la communication orale, a su le plus me permettre de connaître et de comprendre sa manière de ressentir les phénomènes et les situations auxquels il a été confronté, mais aussi celui qui a le français oral le moins normé. On peut, avec prudence, s'aventurer ici sur le terrain de l'analyse psychologique et faire l'hypothèse que chez cet

« *Africain* » (4 : 102), il y a aussi « *une personne qui parle français [...] mais qui ne veut pas* », par refus de la langue des « *bourgeois* » (4 : 102).

En tous cas, pour certains élèves, la fonction syntaxique des différents éléments phrastiques ne fait pratiquement pas l'objet d'une analyse, et l'anglais, même lorsqu'il s'enrichit et se complexifie au niveau lexical, peut difficilement s'appuyer sur le substrat de la langue maternelle. On trouve chez Soufien des confusions tellement élémentaires (celle entre *I* et *I am*, par exemple, qui entraîne des erreurs comme *I am look not you, I am hate having to get up early, I going to London, I am to talking to the manager on the phone*) qu'on reste étonné que son interlangue malgré tout fonctionne parfois de façon compréhensible. Certains opérateurs syntaxiques, particulièrement *to*, peuvent même acquérir, dans ce contexte d'emploi, une fonction quasi verbale (*if you to working hard, you'll get a good job ; they to starting to build a foctory*). A l'inverse, Clément emploie *is* comme simple relateur, parfois superfétatoire, entre éléments lexicaux, dont le sens n'est pas vraiment clairement identifiable (*if you is work hard ; the picture number three is represents building*), et omet *is* employé comme auxiliaire ou comme copule.

Dans ce cas plus que dans d'autres, on a parfois l'impression que la langue des élèves est une espèce de pidgin, dont elle a la simplicité morphologique et l'absence de recours à des flexions verbales. Je reviendrai plus longuement sur cette idée par la suite, mais, à ce stade de mon analyse, un élément d'interprétation me semble important à soulever : une des caractéristiques des pidgins est d'être des codes linguistiques où les éléments syntaxiques sont soumis à une lexicalisation. Il me semble que c'est aussi ce qui se produit chez certains élèves. Clément, par exemple, après quatre ans de lycée, dont deux en section européenne, ne parvient toujours pas à faire la distinction entre *it is* et *is it*. On peut expliquer cette erreur récurrente par l'habitude de la langue orale en français de ne pas procéder à l'inversion du sujet et du verbe en contexte interrogatif ; cependant, vu la quantité d'occurrences de *it is* et *is it* auxquelles Clément a dû être soumis, ne serait-il pas plus logique de penser que cette confusion tient à une fossilisation de l'interlangue de Clément, où *it is* et *is it* deviennent des blocs lexicalisés non analysés qui servent indifféremment à prédiquer l'existence ou à s'interroger sur la validation de cette prédication ? Vogel note un lien entre la fossilisation et l'insécurité linguistique des apprenants, la fossilisation étant en quelque sorte une bouée cognitive en cas de tension (1990, trad. 1995).

3.3.4.3. Conclusion : fossilisation et syntaxe

Si le lexique expose le contenu des énoncés, la référence aux entités du monde, la syntaxe a pour objet de présenter la pensée de manière intelligible pour les co-énonciateurs. Or, la tendance naturelle des locuteurs d'une L2 est de lexicaliser la syntaxe en construisant des énoncés par association linéaire de paradigmes et en se servant des opérateurs syntaxiques comme marqueurs sémantiques. Ceci explique peut-être l'extrême difficulté dans laquelle certains lycéens se trouvent face aux demandes de correction syntaxique qui émanent de leurs professeurs et qui sont parfois pour eux contre-intuitives.

Lhéréte, dans l'article cité plus haut, fixe comme but de l'acquisition scolaire celle d'une « *langue personnelle adoptive* », c'est-à-dire, d'après le rapport de la commission Maalouf pour l'Union Européenne où cette expression apparaît, une langue seconde amenée à un niveau d'appropriation proche de la compétence des locuteurs natifs et qui serait pour chaque apprenant une langue de vie plus qu'une langue d'étude, dans le domaine morphosyntaxique comme pour le lexique. En se faisant l'écho de cette construction idéologique et en la transposant en termes didactiques, Lhéréte va plus loin que la problématique langue outil/langue objet et soulève la question de la construction d'une expérience de et dans la langue.

Dans la section suivante, je chercherai à analyser si l'on retrouve la même impression que la construction de l'argumentation par les lycéens constitue une pratique contrainte par la situation scolaire, donc contre-intuitive.

3.3.5. Les suites discursives

Dans le modèle de Bruner, l'acquisition d'une langue, que ce soit une langue de scolarisation ou une langue étrangère, correspond à deux opérations successives, la décontextualisation, ou passage « *du savoir que au savoir comment* » (1983a : 75), et la recontextualisation, qui est le processus inverse. Tout savoir empirique (Bruner donne l'exemple de la navigation fondée sur l'observation des animaux et des végétaux) ne devient scientifique qu'au prix d'une décontextualisation (« *se différencier ou [...] s'abstraire d'une tâche ([...] prendre du recul par rapport à son propre acte)* » (48)), qui est gage d'efficacité, et doit ensuite acquérir des dimensions « *antifantasmatiques et antiludiques* » (75), par verbalisation scientifique pour obtenir l'adhésion des apprenants. « *Les deux ensembles – efficacité et adhésion – nous conduisent au cœur du sujet* » (75).

Le discours scientifique, qui extrait le savoir du fantasme et du jeu, est un discours qui « *logically coheres, partly through the use of connectives [...] and partly through purely semantic means* » (Corbluth, 1975 : 280-281), c'est-à-dire qu'il y a nécessité « *d'ordonnancer les événements* », comme l'écrit Bruner (1983a : 310), qui emprunte cette image à Labov. Cet ordonnancement est une activité intellectuelle difficile mais inévitable si l'on veut pouvoir parvenir à la maîtrise des codes de la langue écrite ou de l'écrit oralisé, fréquent dans le cadre scolaire, par exemple lors de prises de parole en continu.

Volochinov défend une théorie identique, qu'il place dans le contexte de l'acquisition des langues étrangères. Pour lui, la distinction fondamentale est celle entre *signe* et *signal* (« *On décode le signe, on ne fait qu'identifier le signal* » (1929, trad. 1977 : 100)). Volochinov établit :

Le mot isolé de son contexte, inscrit dans un cahier et appris en correspondance avec sa signification [...], devient pour ainsi dire signal, devient une chose unique [...]. Une méthode saine et correcte d'enseignement pratique exige que la forme ne soit pas assimilée dans le système abstrait de la langue comme une forme toujours égale à elle-même, mais dans la structure de l'énonciation, comme un signe souple et changeant (102).

La « méthode saine et correcte » d'acquisition d'une langue étrangère est donc le passage de la signalité à la signification, et ce passage doit être « pratique », c'est-à-dire inscrit dans une réalité expérientielle, qui seule peut faire prendre conscience de la labilité inhérente à toute énonciation en L2. Incrire dans un cahier l'équivalence « *guess = deviner* » (c'est-à-dire traiter *guess* comme un signal) ne permet que difficilement d'accéder au sens d'énoncés comme *I guess you're right* ou *My guess is they'll refuse the offer*. De très nombreux signaux lexicaux ou morphosyntaxiques ne peuvent devenir des signes que lorsqu'on peut les abstraire du contexte où ils ont été initialement lus ou entendus pour en construire le sens par accumulation et confrontation de micro-expériences d'emploi en contexte. L'inscription de ces notions lexicales ou de ces morphèmes grammaticaux dans des textes construits, dotés d'une portée argumentative, permet l'analyse des différents signaux du discours, et, à terme, leur transformation en signes. C'est en cela que la théorie de Volochinov et celle de Bruner se rencontrent : la scientification du discours, qui permet le passage de la signalité à la signification, se fonde sur un ordonnancement des événements discursifs.

C'est pour cette raison que je vais maintenant m'intéresser à l'ordonnancement des événements discursifs, et en particulier aux traces que cet ordonnancement laisse dans les productions des élèves. Dans ce domaine, la distinction entre pratiques d'oral et pratiques

d'écrit me paraît extrêmement importante, puisque les procédés d'organisation du discours y sont en général différents, le discours oral privilégiant la parataxe asyndétique, là où le discours écrit donne plus d'importance à l'exposé chronologique et aux procédés hypotaxiques.

3.3.5.1. L'ordonnement des événements discursifs

Une discordance existe inévitablement entre les pratiques d'oral spontané des adolescents, fondées sur un discours par définition labile, voire fuyant, les pratiques d'écrit fréquentes chez les adolescents dans la communication électronique rapide (blogs, chats ou SMS) et les pratiques d'écrit de l'école, qui demandent un ordonnancement discursif manifeste, rendu plus difficile pour les apprenants qui n'ont accès qu'à un code restreint d'interlocution et qui entretiennent un rapport rare et tendu aux registres de l'écrit, par exemple ceux qui étudient dans des filières où ils « *ont été depuis des années dans l'évitement des situations d'écriture longue et élaborative, souvent au profit d'un support de travail de type 'fiche à compléter' entraînant un format de tâche langagière et cognitive réduit à la 'réponse à des questions'* » (2009 : 127)²³. Si, pour ces élèves, la secondarisation est problématique, il y a fort à parier que l'accès à la décontextualisation, et partant à la signification, le sera aussi.

Guibert et Albernhe-Ruel notent que la distinction entre « *experts* » et « *scripteurs inexpérimentés* » repose principalement sur l'« *attention à la ponctuation et aux connecteurs* », le deuxième groupe ayant « *tendance à juxtaposer les unités linguistiques, sans bien distinguer les liaisons nécessaires* » (1990 : 101-102).

Les sections suivantes seront consacrées d'abord à une analyse de l'utilisation de l'hypotaxe et de la parataxe chez les élèves, ensuite à une étude sémantique des connecteurs qu'ils utilisent. Par *parataxe*, on entend l'absence de lien de subordination entre deux phrases sémantiquement dépendantes (c'est-à-dire soit la juxtaposition, soit la coordination entre elles), et par *hypotaxe* la matérialisation de ce lien au moyen d'une conjonction de subordination. J'utiliserai le terme de *connecteurs* pour faire référence aux opérateurs explicites de liaison interpropositionnelle ou interphrastique.

²³ Mais pas uniquement ceux-là. Même les élèves issus de milieux favorisés ne pratiquent certains genres discursifs caractéristiques de l'écrit que dans le cadre de l'école.

3.3.5.2. Hypotaxe et parataxe dans les productions des lycéens

Il est impossible de considérer qu'en termes d'organisation de la pensée, l'organisation hypotaxique permette l'accès à plus de complexité ou d'élaboration que l'organisation paratactique, puisque le discours littéraire le plus recherché peut se construire uniquement à l'aide d'enchaînements d'énoncés paratactiques. Cependant, en termes d'acquisition, il apparaît que le passage de la parataxe à l'hypotaxe traduit un développement acquisitionnel :

Le développement syntaxique s'apparente, à l'écrit [...], au passage d'un mode d'organisation paratactique à un mode hypotaxique (Véronique *et al.*, 2009 : 280).

En fait, le processus est compliqué par l'utilisation que font les élèves, dès les premiers stades de leur apprentissage, de blocs lexicalisés contenant des formes hypotaxiques (Avila, Grubert, Garat et Villecco, 2002), mais, pour l'instant, je propose de retenir l'hypothèse de Véronique *et al.*

Parmi les 6 élèves du panel retenu, 3 utilisent exclusivement la parataxe. En classe de 2^{nde} (ou de terminale BEP) Philippine et Soufien tendent à juxtaposer leurs énoncés. Antoine a un registre un peu plus varié, puisqu'il emploie le coordonnant *but, because* avec une valeur d'exemplification²⁴, non causale, les pronoms relatifs et des verbes recteurs de modalisation, comme *I think...* ou *I find....* Clément, quant à lui, malgré la brièveté de ses écrits, est capable de proposer quelques connecteurs interpropositionnels, comme *because* avec un sens causal. Alexis et Victoria organisent leurs textes de manière plus aisée et plus souple, grâce à des adverbes, des anaphores, des modalisations verbales ou adverbiales, des pronoms relatifs et des conjonctions comparatives (*as if*), temporelles (*when, while*) ou concessives (*whereas*).

Il est surprenant de constater que la situation de l'interlangue des lycéens est inchangée deux ou trois années plus tard. Soufien continue à juxtaposer des phrases courtes et Philippine n'a enrichi ses énoncés que du *because* causal et de l'expression adverbiale *to conclude*. Clément n'emploie toujours que *because* et Antoine une gamme réduite de connecteurs, mais toujours pas de conjonctions de subordination. Malgré deux ou trois années d'écriture, il semble bien que les élèves ne ressentent pas dans ce domaine le besoin de complexifier leur utilisation d'opérateurs de relations interpropositionnelles, et qu'ils se contentent de vivre sur les

²⁴ Je reprends ici la distinction établie par Véronique *et al.*, entre la *valeur micro-syntaxique* de *parce que* (une conjonction à sens causal) et sa *valeur macro-syntaxique* (élément de rupture ou de démarcation entre deux propositions) (2009 : 267).

quelques connecteurs acquis au collège, comme l'indique Victoria (5 : 128). Alexis et Antoine ont l'impression, sans doute fondée, de ne pas avoir acquis de connecteurs dans leur scolarité de lycée. Seule Philippine indique avoir appris de nouveaux termes de liaison, « *parce que les profs, à partir du lycée, on s'appuie plus sur ça* » (1 : 86), mais, comme on l'a vu, son apprentissage reste purement formel, puisque les connecteurs ne sont pas sensiblement plus nombreux dans ses écrits de 1^{ère}. Si en effet, les professeurs insistent plus sur les connecteurs logiques à partir du lycée et qu'on n'en trouve pas trace de manière évidente dans les productions d'élèves, c'est sans doute que l'apprentissage de ces termes reste scolaire, et peut-être même artificiel, et ce malgré les cours d'autres disciplines en anglais que reçoivent 4 des 6 lycéens en question. D'ailleurs, certaines des expressions employées donnent l'impression de ressortir à ces « *lettres de pédanterie* » dont parle Mounin, dans lesquelles « *l'expéditeur rivalise de science avec son destinataire, par une recherche et un étalage de mots rares* » (1967 : 38-39) : *given the fact that* (Antoine), *among the three picture* (Clément) ou le *according to me* récurrent qu'Alexis utilise fréquemment en 2^{nde} et dans son premier devoir de 1^{ère}, où le professeur le corrige en *in my opinion* et note « *according to + l'opinion de quelqu'un d'autre* », ce qui a pour effet de faire disparaître ce connecteur de l'interlangue d'Alexis.

3.3.5.3. Quelques remarques sur l'acquisition des connecteurs

Une question qu'il semble nécessaire de se poser de manière préalable est celle de l'emploi que les lycéens font des connecteurs en français. En d'autres termes, peut-on évaluer dans quelle mesure la gamme de connecteurs qu'ils emploient à l'écrit en langue de scolarisation se diversifie au cours de leurs trois années de lycée ? Je n'ai pas la prétention d'apporter une réponse à cette question, faute d'un nombre suffisant de productions écrites en français, et les lignes qui vont suivre ne seront qu'un survol rapide de la question de l'enrichissement de l'emploi scolaire des connecteurs en L1, avant de proposer une extension de l'analyse de L1 à L2.

Schneuwly indique qu'en langue maternelle, on note une complexification progressive des opérateurs de changement de perspective textuelle. Chez les enfants de 10 ans, on trouve presque exclusivement *mais*, mais avec une « *relative rareté* » (1985 : 191). Plus fréquent déjà chez les enfants de 12 ans, il est beaucoup plus présent dans le discours des adultes, qui « *utilisent une grande variété de procédures* » (190).

Bartning et Schlyter mettent en évidence un itinéraire acquisitionnel lors de l'étude des productions langagières d'un grand nombre d'apprenants suédophones du français :

L'apprenant commence par des énoncés simples, des juxtapositions en employant des connecteurs tels que *et, mais, puis* [...]. Ensuite, on voit apparaître des énoncés bi-propositionnels avec subordination : temporelle *quand*, causale *parce que*, et les relations avec *qui* et *que* [...]. Plus tard, on retrouve le *si* (conditionnel, interrogatif) et les complétives en *que* : *je crois que, je veux que*. Encore plus tard, apparaissent les énoncés bi-propositionnels avec *il faut que* (2004 : 292).

On peut donc admettre qu'il y a complexification progressive du système d'organisation du discours en L2 comme en L1. Si l'on rapporte l'itinéraire acquisitionnel de Bartning et Schlyter à ce que j'ai pu déduire à propos des élèves dont j'ai analysé les productions, on pourrait dire de manière schématique que Philippine et Soufien sont au stade initial, Antoine et Clément sont entre le stade de juxtaposition des connecteurs simples (*and, but* et *because*, selon la terminologie du CECRL (Conseil de l'Europe, 2005 : 28)) et celui de la subordination, Alexis et Victoria sont plus avancés.

Il faut prendre en compte un autre élément important : le domaine de la planification textuelle est extrêmement labile. D'une part, l'enchaînement bipropositionnel, par exemple consécutif, peut s'exprimer par différents moyens, sémantiques, syntaxiques ou discursifs ; et d'autre part, comme Bartning et Schlyter le signalent dans le cas du *si* français, le même opérateur a différentes valeurs. On peut faire l'hypothèse que cette labilité est effrayante pour la plupart des élèves, qui ont du mal à s'aventurer, en L2 comme sans doute en L1, sur les chemins mal balisés de l'organisation textuelle, de peur sans doute de commettre des erreurs.

Pour ne prendre qu'un exemple, Véronique *et al.* indiquent que la cause est d'abord marquée chez les apprenants du français par des constructions paratactiques, puis par des propositions juxtaposées séparées par des adverbiaux de consécution, comme *puis*, enfin par des constructions hypotaxiques (2009 : 261). Paradoxalement, lorsque *parce que* apparaît, il le fait en même temps avec ses deux valeurs différentes. La valeur macro-syntaxique de *parce que* est plus fréquente chez les locuteurs non natifs du français, qui se servent de ce terme pour « expliciter, clarifier ou développer le contenu propositionnel de l'énoncé précédent ou [...] illustrer un propos à l'aide d'un exemple » (268), que chez les francophones, qui ont un répertoire plus étendu et peuvent avoir recours à « des expressions comme c'est-à-dire ou autrement dit » (269) comme marqueurs de structuration du discours.

Lorsqu'on se penche sur les productions des élèves, on se rend bien compte que leurs écrits sont peu variés dans le choix des marqueurs. Pour reprendre l'exemple précédent, ils n'emploient jamais ou presque jamais *i.e., so to say* ou *in other words*. Et si *because* est employé de manière plus ou moins normée, c'est sans doute du fait qu'il est le calque parfait de *parce que*. Par contre, *since* n'est jamais employé avec une valeur causale, et tend à occuper la case dévolue en français à *depuis*, que *for*, qui occupe celle de *pour*, ne prend qu'exceptionnellement. Il convient donc de distinguer ici les connecteurs simples, usuels, familiers des élèves, ajustables en fonction des contextes d'utilisation, des autres, moins fréquents, qui sont des briques à usage unique dans la construction des énoncés. Les causes de la résistance que les lycéens manifestent face à l'emploi des connecteurs sont multiples et tiennent sans doute à la fois à leur pratique de l'organisation discursive à l'écrit en langue de scolarisation et à la manière dont elle leur a été enseignée en L2, davantage sans doute comme une mise en valeur « cosmétique » des connaissances que comme une organisation logique nécessaire du discours argumenté. Sur cette question complexe, je n'irai pas au-delà de ces quelques remarques, faute d'avoir eu accès à une grande quantité de textes produits par les lycéens en français et faute de connaissance de la manière dont les connecteurs ont été présentés aux élèves et pratiqués au cours de leur apprentissage scolaire ou non de l'anglais.

Ce qui ressort de l'étude menée jusqu'à présent – et ce n'est sans doute pas surprenant – c'est que les élèves progressent d'autant plus que le segment d'énoncé sur lequel ils font porter leur attention est plus réduit. Les champs de la ponctuation et du lexique (le « *item learning* » d'Ellis (1997 : 13)) donnent lieu à des acquisitions, la syntaxe phrastique et l'organisation discursive (le « *system learning* » (13)) beaucoup moins : il n'est donc pas étonnant que la représentation métalinguistique dominante soit celle, rassurante, de la langue étrangère comme chaînage de paradigmes, superposable à peu près terme à terme à la trame discursive du français. Il y a sans doute des procédés pédagogiques compensatoires, mais il semble à première vue que seules une histoire personnelle qui permette à la langue de s'incarner en expérience de vie et une exposition à L2 beaucoup plus importante que le maigre horaire dévolu aux langues au lycée, fût-il augmenté d'une ou deux heures par l'appartenance à une section européenne, sont susceptibles de transformer les lycéens en locuteurs d'une « langue personnelle adoptive ».

3.3.6. Le cas d'élèves qui travaillent deux années consécutives sur les mêmes supports

Le hasard, ou le manque d'imagination des professeurs, a fait que Philippine a travaillé en classe de 2^{nde} et à nouveau en classe de 1^{ère} à partir de supports identiques ou très proches : cela s'est produit deux fois, à propos de *Animal Farm* et de *The glass ménagerie*. La même chose s'est produite pour Imen, qui lors de sa première 2^{nde} au lycée Racine a travaillé (au mois d'avril) sur les *yearbooks* des écoles américaines, et retrouve le même thème lors d'épreuves communes d'évaluation des compétences de compréhension orale et d'expression écrite au début de sa seconde 2^{nde} (septembre). Il m'a semblé intéressant d'étudier en quoi, dans ces trois situations très particulières, on peut envisager qu'il y a eu progrès, stagnation ou déperdition entre la première et la seconde étude des mêmes supports.

3.3.6.1. Les deux *yearbooks*

Avant de faire écrire ses élèves sur *What would you mention in a yearbook for this year ?*, la professeur de la première 2^{nde} d'Imen leur fait copier la phrase *Un livre de l'année peut inclure trois différentes sections : les rêves, les fêtes, les messages personnels*. Imen confond à ce stade *dream* et *trip* et rend à plusieurs reprises le mot *rêve* par ce second terme. A la première occurrence, la professeur souligne le mot, met un point d'interrogation en marge et annote « → *voyages ?* ». La correction n'a sans doute pas été enregistrée par Imen, qui écrit dans l'activité d'anticipation qui précède l'épreuve commune de compréhension orale au début de sa seconde 2^{nde} *They may choose to have pages from trips, parties, personals messages*. On perçoit bien ici que ce que cette élève a retenu de la première étude d'un *yearbook* est de l'ordre d'un savoir civilisationnel, mais que la correction lexicale apportée par sa professeur d'anglais n'a pas été enregistrée.

De même, le premier devoir d'Imen révèle qu'un travail de révision grammaticale avait été mené sur un nombre important de domaines, dont le passif. Evidemment, ce choix paraît sans grande pertinence vu le sujet d'écriture proposé, et, de fait, Imen n'utilise aucune forme passive normée dans son texte de 160 mots. Au contraire, la seule tentative de réalisation d'un énoncé passif est un échec du point de vue morphosyntaxique : *all what happened during a year is recording*. L'année scolaire suivante, la seule tentative d'emploi est aussi un échec (*pictures make by a person*), et, symptomatiquement, lorsqu'Imen se sert du verbe *record*, elle écrit *a yearbook, is record, highlight, and commemorate the past year*. Là encore, la correction de la professeur d'anglais de sa première 2^{nde} n'a pas été gardée en mémoire, mais est restée

cependant sous la forme rémanente d'un auxiliaire *is* qui semble ici ne pas avoir de véritable fonction sémantique.

Le devoir sur les *yearbooks* de la première 2^{nde} avait visiblement été précédé aussi d'une révision des connecteurs, puisqu'il débute par un exercice de thème où les élèves devaient fournir 6 segments phrastiques brefs, dont un adverbe, deux groupes adverbiaux et une conjonction. Dans son texte, Imen utilise à bon escient un splendide *eventually* (qui ne faisait pas partie des items testés dans le thème) ; malheureusement, cinq mois plus tard, *eventually* n'est plus mobilisable, et l'on trouve à sa place *at finish*.

La planification discursive des deux travaux d'écriture d'Imen ne manifeste pas d'évolution notoire. On trouve un nombre assez important de connecteurs interphrastiques courants (*so, but, for example*) et la seule conjonction de subordination employée est *because*, dans ses deux valeurs, micro-syntaxique et macro-syntaxique (Véronique *et al.*, 2009).

En résumé, entre les deux productions d'Imen, il est difficile de parler d'un progrès. La seule trace vraiment notoire que les écrits de septembre portent du travail d'avril est la retraduction en anglais du sommaire d'un *yearbook* fourni en français par l'enseignante. Entre les deux productions écrites analysées, tout le travail linguistique semble avoir été effacé, sans doute et avant tout parce qu'il avait été effectué lors d'activités artificielles, répétitives et décontextualisées, qui, de ce fait, devenaient des exercices, favorisant le stockage du lexique et des structures morphosyntaxiques en mémoire à court terme, pour être utilisés lors du prochain devoir et aussitôt oubliés.

3.3.6.2. *Animal Farm* et *The glass ménagerie*

Il faut malheureusement arriver à la même conclusion dans le cas des écrits de Philippine, où l'on perçoit, en plusieurs domaines, une régression entre le premier et le second traitements des supports extraits du roman d'Orwell et de la pièce de Tennessee Williams. Philippine avait sans doute travaillé en 2^{nde} la construction du verbe *reproach*, puisqu'on a la phrase de version *Elle lui reprochés d'aller au cinéma*, et on obtient en 1^{ère} *Tom reproches to people to do the war*. La distinction entre *work* et *a job* semblait en place en 2^{nde}, elle ne l'est plus en 1^{ère}, où Philippine n'emploie plus que *work*. En 2^{nde}, la lycéenne pouvait produire (en traduction certes) *He might be dismissed*, cette même idée devient *Tom will be able to fired* en 1^{ère}. Employé notionnellement, *communism* était utilisé sans l'article *the* en 2^{nde}, ce n'est plus le cas en 1^{ère}.

Même les progrès dans le domaine du lexique, qui semblaient être la règle pour les apprenants dont les productions ont été analysées dans les sections précédentes, ne sont pas au rendez-vous. C'est en 2nde que Philippine emploie *movies stand for adventure, he wants break with the routine, to start everything from scratch, a dull and boring life, in so far as*. En 1^{ère}, on doit se contenter de *to change your life, to move his life, the war is like in the movies, to take on hand his life*. Là encore, il semble que le lexique utilisé en cours et appris par la lycéenne n'ait été mémorisé qu'en vue d'une réutilisation proche, et qu'il ne soit donc plus mobilisable l'année suivante.

Il me semble qu'on est ici au cœur d'une aporie. Lorsque les élèves sont soumis à un enseignement formel de la langue, manifeste dans les exercices de traduction lors de leur première année de lycée, le stockage des connaissances nouvelles semble se faire en mémoire à court terme seulement, et leur mobilisation est limitée aux exercices mécaniques proposés lors des évaluations. Mais lorsque l'enseignement se fait plus communicatif (dans le cas de Philippine), voire plus centré sur les compétences (dans celui d'Imen), leurs productions écrites sont erratiques, parce que l'intention de communication du message prime, et l'attention aux considérations formelles tend à diminuer, voire à disparaître. Dans l'enseignement de type communicatif ou actionnel, l'accent est souvent mis sur l'intelligibilité des énoncés produits plus que sur le respect des normes grammaticales et morphosyntaxiques de la langue cible. Il n'est donc pas étonnant qu'on ait, dans ces cas-là, l'impression que l'interlangue des élèves stagne ou régresse : ils ne peuvent manifestement pas veiller en même temps à l'intelligibilité de leurs discours et à leur conformité aux normes grammaticales, sans doute d'autant plus difficiles à comprendre et appliquer que la connaissance de la métalangue grammaticale par les élèves est moins assurée.

3.3.7. Le cas des lycéennes bilingues

Les deux élèves bilingues, Elodie et Alexandra F., ne citent pas, comme on peut s'y attendre, le lexique parmi leurs difficultés. Elles mentionnent plutôt l'orthographe et la grammaire comme points faibles (Elodie, 1 : 110 ; Alexandra F., 1 : 78 ; 4 : 48), ce qui est évidemment tout à fait pertinent, puisqu'on comprend bien que l'anglais a été acquis par ces lycéennes dans un contexte oral avant d'être écrit, et que le passage à l'écrit ultérieur s'est construit à partir de représentations phoniques de la langue et non, comme pour leurs camarades francophones, de calques inconscients ou d'une réflexion métalinguistique, aussi simpliste fût-elle, sur le lien

phonie-graphie. Ce manque de recul métalinguistique leur fait écrire des choses comme *propary, you're holidays are not a routine, brake the routine* (Elodie) ou *he often comes wround, a middle age lady who dosn't really anderstand* (Alexandra F.). Cependant, même si les difficultés lexicales ne se présentent pas tout à fait sous la même forme que pour leurs camarades, ces lycéennes bilingues mentionnent des problèmes de calques d'une langue à l'autre, qu'Elodie ressent aussi bien en anglais que dans les disciplines où elle doit rédiger en français (1 : 114-118), et de variation diatopique (la diatopie est « *l'étude de la diversité des façons de parler dans une communauté, rapportées à la diversité des localisations spatiales* » (Gadet, 2003 : 124)) : Alexandra F. reviendra à plusieurs reprises sur les termes écossais dont elle émaille son anglais scolaire, et qui provoquent l'incompréhension ou l'hilarité de ses différents professeurs (1 : 38-40 ; 5 : 54) et Elodie a eu l'impression que l'enseignement de l'anglais en contexte scolaire lui permettait d'acquérir un vocabulaire plus adulte (1 : 172 ; 1 : 186), qui rend l'interaction plus facile lorsqu'elle se rend aux Etats-Unis (1 : 58).

Si le domaine lexical est celui où les lycéens non bilingues semblent progresser le plus nettement, à la fois en précision et en aisance, c'est sans doute aussi celui où les lycéens bilingues peuvent le plus nettement gommer leurs particularités interlinguales, puisqu'aussi bien Alexandra F. qu'Elodie ont très sensiblement amélioré l'orthographe de leurs textes en anglais en classe terminale. On trouve une douzaine d'erreurs pour 1 000 mots dans le dernier devoir d'Elodie, 8 pour 800 mots dans le devoir équivalent d'Alexandra F., c'est-à-dire, dans un cas comme dans l'autre, environ 4 fois moins d'erreurs qu'en début de 2^{nde}. Par contre, la cause des erreurs reste identique : la transcription de l'image phonique des mots (*narrativ, unusuall, dispare, transgrace, naturly* (Alexandra F.), *nexto, the son and its effects on the water, exacly* (Elodie)).

Les progrès sont provoqués par la situation de guidage et de réflexion (Elodie, 1 : 172-174) en classe (« *Il y a même des mots que je ne connais pas, que j'apprends* » (Alexandra F., 1 : 72)), prolongée par une utilisation plus contrôlée (et donc plus mature) de l'anglais à l'extérieur de la classe, soit dans le contexte familial, soit même dans le pays étranger dont le père est originaire (« *j'ai beaucoup plus de vocabulaire qu'avant, que justement, les cours qu'on a faits en 2^{nde}, ça m'a permis à moi d'avoir beaucoup plus de vocabulaire, et ça m'a amené à l'utiliser plus souvent puis avoir de belles conversations avec ma grand-mère ou mes cousines* » (Elodie, 1 : 168)).

Elodie a le sentiment de connaître plus de connecteurs, grâce à ses lectures abondantes et à l'insistance de ses professeurs (1 : 176-178). Et de fait, ses écrits argumentatifs sont extrêmement riches dans ce domaine, avec une structuration progressive, qui repose sur une grande variété de termes, appartenant à des catégories différentes. L'emploi de l'hypotaxe est fréquent et toujours pertinent, les quelques défauts d'organisation logique venant d'emplois de marqueurs discursifs simples, comme *but* ou *then*, refusés par le professeur de terminale, sans doute désireux de voir son élève écrire de manière plus « savante ».

En revanche, Alexandra F., qui n'a pas le sentiment d'avoir appris de connecteurs au lycée (5 : 52), en emploie de fait beaucoup moins. Elle a aussi beaucoup moins recours aux constructions hypotaxiques et tend à relier ses phrases par une gamme importante d'adverbes. Pourtant, Alexandra F. est comme Elodie une lectrice assidue, en français comme en anglais, et parle régulièrement l'anglais en famille. La différence entre ces deux lycéennes ne peut venir que de caractéristiques psychologiques ou métacognitives spécifiques, qui orientent leurs progrès dans une direction ou une autre.

Malgré les inévitables différences individuelles, il semble que le progrès des élèves bilingues ne diffère pas fondamentalement de celui de leurs pairs. Il se manifeste davantage dans le domaine lexical, où l'auto-surveillance et l'autocorrection semblent plus faciles à mettre en œuvre. Peut-être le bilinguisme simultané des deux lycéennes favorise-t-il une attention métalinguistique plus développée.

3.4. Analyse de certaines sources présumées d'erreurs

3.4.1. Le stress

Le concept de double énonciation, déjà évoqué à plusieurs reprises, s'est construit à partir d'une analyse de l'artificialité relative inhérente à toute situation d'interlocution scolaire, qui fait que l'élève à la fois s'adresse à son professeur avec le souci de générer ou de maintenir sa bonne opinion et cherche à traiter une tâche de simulation qui implique peut-être qu'il s'adresse à ses camarades de classe ou à un interlocuteur imaginaire. En situation de production de texte, activité qui implique différentes compétences organisationnelles, syntaxiques, lexicales et orthographiques, ce stress énonciatif peut provoquer une angoisse de ne pouvoir tout maîtriser de manière adéquate :

On comprend que chaque centration de l'attention sur l'un des aspects nuise aux autres (Astolfi, 1997 : 86).

Dans les enquêtes internationales comparatives, les résultats modestes des lycéens français sont souvent corrélés au poids de l'évaluation dans le système scolaire, qui paralyserait les lycéens et les empêcherait d'atteindre les performances qu'obtiennent certains lycéens étrangers, moins soumis à la pression d'un système sélectif et à ses évaluations régulières.

Peut-être convient-il de distinguer deux types de stress, celui qui inhibe la mémorisation, qui empêche de se concentrer sur la tâche par focalisation excessive sur les éléments psychologiques et sociaux de l'échange conversationnel, et celui qui permet de se surpasser et de réussir avec un brio qui étonne. Cette dualité est évoquée par Soufien :

Par exemple, je sais pas, l'année prochaine, on aura un voyage en République tchèque, ou même je sais pas, là, cette année, là, nos correspondants de République tchèque, ils vont venir ici, on va parler avec eux en anglais, on va parler, on va se tromper, quoi. Et ça va nous faire un peu honte, de se tromper, des fois : soit on va se renfermer, soit on va s'ouvrir (3 : 92).

La « honte » est définie par Tisseron comme « *l'angoisse d'être rejeté par son groupe de pairs, et à la limite, retranché du genre humain* » (2000, cité par Pasquier, 2005 : 8). Ce qui est en jeu est la « face », qu'il faut sauver en toutes circonstances. Soufien évoque la peur de ne pas réussir, qui est aussi celle qui fait que parfois, en classe, il se contente d'énoncés étriqués, peu construits, par peur du jugement des autres :

Par exemple, regardez moi, l'année dernière, j'intervenais en cours, je disais des choses, mais j'osais pas développer, en fait. Là, il y a pas longtemps, quand j'ai eu un cours d'anglais, j'ai levé la main et j'ai réussi à développer, et la prof, elle était un peu étonnée, elle s'est dit « Ah, tant, au moins, il va sortir de sa carapace, quoi ». Mais en fait, c'est pas le fait qu'on comprend pas, des fois, c'est le fait qu'on a peur de se ridiculiser (3 : 92).

Evidemment, cette angoisse est induite, comme le fait remarquer Bange (1992), par les difficultés inhérentes à la communication exolingue, qu'elle ait lieu en contexte scolaire, ou *in vivo*, comme ce fut le cas pour les élèves de terminale BEP du lycée Jehan de Beauce lors d'un séjour à Anvers, où ils durent utiliser l'anglais, aussi bien lors des activités prévues que dans leurs interactions informelles avec des Flamands non-francophones.

Clément évoque son prochain séjour en République tchèque dans des termes qui montrent que, pour lui, il s'agit aussi avant tout d'une question de face :

Là, on va être tout seul dans une famille, où on va être le seul à parler français. C'est quelque chose qui me faisait peur, quelque chose où j'ai vraiment beaucoup réfléchi, parce que des fois, quand je les

voyais, quand elles étaient avec nous, pendant 2 heures, elles parlent pas, elles sont toutes seules dans leur coin, et elles peuvent parler à personne, à part nous en anglais. C'est pas facile, donc c'est quelque chose qui me faisait peur, mais, voilà, je me suis dit que de toute façon, fallait y aller et que ça allait bien se passer, quoi. Et que ça pouvait être que bénéfique pour moi. Que ça allait être dur, mais bénéfique (4 : 120).

Et c'est bien là que se situe l'ambiguïté de la prise en compte du stress, qui est à la fois, pour certains, facteur d'inhibition, et pour d'autres, le moyen de franchir des obstacles, de livrer bataille contre soi-même et d'en sortir grandi. Il est vrai qu'il s'agit sans doute de deux types distincts de stress, l'angoisse de l'inconnu dans le cas d'un voyage dans un pays dont on ne parle pas la langue, la peur d'être jugé sur des compétences qu'on sent mal assurées dans le cadre des cours.

3.4.2. Les « erreurs d'inattention »

On évoque sous le terme d'*erreur d'inattention* les écarts par rapport à la norme qui sautent aux yeux lorsque l'objectivation du regard est possible, comme par exemple, lors de la restitution d'un devoir corrigé, ou lors d'un travail d'autocorrection. Dans le but d'analyser si certaines erreurs commises lors de l'écriture étaient d'évidents lapsus ou des fautes liées à une inattention ponctuelle, j'ai, dans le cadre de nos rencontres, proposé aux différents élèves de section européenne une activité qui n'est pas développée dans le cadre scolaire, la relecture et la révision de textes qu'ils avaient écrits l'année précédente. Soufien a été un des rares élèves à proposer des changements, mais ceux-ci portaient surtout sur la ponctuation :

Texte initial : Today, there is many of youngs overweight in USA they eat a too fat they must change, their bad food habits there mus't can be dangerous for the heath.

Texte corrigé : Today, there is many of youngs overweight in USA. They eat a too fat. They must change, their bad food habit. There mus't can be dangerous for the heath.

Si la graphie *mus't* est une erreur d'inattention (on trouve l'orthographe correcte à la ligne précédente), elle ne saute pas aux yeux du lycéen. Les erreurs sur *health*, le *a* superfétatoire dans *they eat a too fat*, la virgule intempestive sont conservés dans le texte corrigé. Placés dans la même situation, Clément et Victoria n'apportent aucune correction à leur texte, et Antoine ne « corrige » qu'une seule erreur : il transforme un *it came* parfaitement correct en *it comes*, parce qu'il s'agit d'une 3^{ème} personne du singulier (4 : 195). Peut-être ce lycéen s'est-il aussi senti obligé d'inventer des erreurs là où il n'en trouvait pas, puisque je lui demandais de corriger l'un de ses textes !

Baruk récuse la notion d'*erreur d'inattention* (« *l'étourderie n'existe pas, l'erreur n'est pas le fait du hasard* » (1985 : 50)), qui est, selon elle un jugement d'adultes que les élèves s'approprient et répètent de manière mimétique (« *auto-imputation d'étourderie* » (50)) :

J'ai [...] des élèves qui sont l'attention même, qui se sont longuement concentrés avant de répondre, et qui, lorsqu'ils découvrent qu'ils ont fait une erreur, brusquement affirment sur un tout autre ton : « Oh, je ne voulais pas dire ça, c'est une étourderie » (50).

Et, de fait, on peut avoir le sentiment que, si l'erreur d'inattention se glisse dans un écrit d'élève, c'est à la manière d'un lapsus : le scripteur, dans sa concentration sur la multifonctionnalité de la construction de son discours non stabilisé, est attentif à autre chose. Certains traits récurrents cependant semblent difficilement explicables autrement que par l'inattention, sauf à convoquer des interprétations psychanalytiques invérifiables : pourquoi Victoria, par exemple, malgré des dizaines de rappels en trois ans de la part de ses différents professeurs, continue-t-elle à orthographier *which* sans le premier *h*, au mépris de la logique morphologique, qui consisterait à rattacher ce mot à *who*, *when*, *where*, etc. ? Si la fossilisation résiste tellement à la révision, c'est qu'il y a sans doute une raison très profonde à cela.

3.4.3. Les calques

Si l'on prend comme exemples les énoncés produits par Alexis dans ses travaux écrits, on se rend compte de l'importance que peuvent avoir les calques dans certaines interlangues : *the painting has been made during the XVIII century ; the old man haven't been fear ; she has lost his son ; she did the travel to the white house ; RM, the compagny supplying it, will make her more important sales*, etc. Ces erreurs ne sont pas systématiques, puisqu'on trouve dans les écrits du lycéen des emplois normés du prétérit temporel et des déterminants possessifs, des verbes *frighten* et *travel*, et on peut supposer qu'il connaît *be afraid*, même si on n'en trouve pas de trace dans ses productions.

Les erreurs de ce lycéen ne sont cependant pas en majorité des calques. Il ne se distingue pas en cela des autres apprenants, d'après Lightbown et Spada (1999), qui considèrent la théorie des calques comme douteuse. Vogel, quant à lui, remarque que « *certaines particularités de l'interlangue ne s'expliquent ni par l'influence de la langue-cible ni par celle de la langue maternelle* » (1990, trad. 1995 : 63).

Cela revient à dire que chaque apprenant se construit son propre système, ou son propre ensemble de micro-systèmes, où s'imbriquent éléments de la langue cible, éléments de la

langue maternelle, blocs lexicalisés et bricolages idiosyncrasiques, voire transferts depuis d'autres langues connues (Rivers, 1983). Mais à la réflexion, et toutes proportions gardées, on peut dire que c'est aussi ce qui se produit en langue maternelle. L'idée que la langue de notre quotidien est à chaque moment la même et à chaque moment normée est une représentation rassurante, mais un regard objectif sur nos propres productions réduit aisément cette représentation à néant : à certains moments ou dans certaines situations de communication, les mots nous viennent moins aisément, ou bien nous cherchons un terme connu qui nous échappe temporairement, ou encore nous ne parvenons plus à retrouver le terme qui donnerait pertinence et force de conviction à notre intention de communication.

Les écrits scolaires n'étant pas des écrits sociaux, les scripteurs sont sans cesse au cœur de situations de double énonciation. L'attention qu'ils portent à la forme de leur discours induit des dysfonctionnements performatifs, qui ont parfois, en tous cas pour les élèves qui réussissent le mieux, un caractère proche de l'hypercorrection. Par exemple, si on prend le cas de Victoria, dans un devoir sur l'Irlande de près de 500 mots en janvier de son année de 1^{ère}, elle écrit des dizaines de fois des groupes nominaux formés avec les adjectifs *Catholic* et *Protestant* sans dévier de la norme, mais elle produit deux calques, *Catholics areas* et *Catholic Irish* (à la place du *Irish Catholics* attendu). Plus nettement, la majuscule que l'anglais utilise sur certains noms et adjectifs est un problème pour Victoria, dont la pratique fluctue, comme le montre, dans le même devoir, l'énoncé « *they are compared to other peoples such as Native Americans or Native australians* ». C'est peut-être un défaut de conceptualisation qui est à l'œuvre dans ce genre de dysfonctionnements occasionnels, un savoir mal interprété et mal compris, qui entraîne soit des tentatives de normalisation au moyen d'hypothèses sur le fonctionnement de la langue cible, soit une inattention inconsciente aux formes mal connues ou mal maîtrisées.

Trévisé décrit cette réalité en parlant de « *code-switching [...] entre production en interlangue, compréhension de la langue cible et éclairs de langage intérieur en langue maternelle* » (1992b : 94). Ce type d'alternance codique n'est pas motivé par le confort discursif ou langagier, mais par la tension cognitive, qui, selon Gumperz, « *affecte la performance en langue seconde* » (1982, trad. 1989 : 171). Goodz rend compte de ce phénomène chez les jeunes enfants bilingues :

As their thoughts and experiences become more complex, they may be compelled to use more items from the other parent's language in order to fill in gaps in their vocabulary knowledge (1994 : 67).

Les calques d'apprenants non bilingues ont sans doute les mêmes causes, ce que Trévisse nomme une *rétroaction* (1992b : 88), c'est-à-dire le désir, tout à fait naturel, de ramener l'inconnu, le labile, le mal dominé, à du connu (90). Les calques seraient donc les traces de cette rétroaction, c'est-à-dire des tentatives pour stabiliser, autant que faire se peut, une interlangue débordante et non-normée, ce que Moore nomme des *bouées* ou des *balises de dysfonctionnement* (1996 : 101), dans leur double nature de « *signa[ux] de détresse en direction de l'expert* », « *d'appel[s] à l'aide* » et de moyens de « *rester à flot dans la conversation* », « *de maintenir le contact* » (101). Ces signaux posés ici ou là dans le discours sont en fait les traces à la fois de l'activité épilinguistique et métalinguistique inévitable des apprenants de L2 et de la plus grande complexité des productions qu'on leur demande, en termes de réflexion sur les concepts, d'argumentation et de respect de la norme discursive.

3.4.4. L'autocorrection

Lorsque je leur ai demandé de relire et de corriger une de leurs productions écrites de l'année précédente, un petit groupe de 4 lycéens de section européenne a proposé un grand nombre de changements. Agathe, par exemple, en propose 13, lexicaux, grammaticaux, syntaxiques, pour un texte de 100 mots environ. Ces changements sont dans leur immense majorité pertinents, ou tout au moins logiques, puisque le mot *ling* (*the man is ling out of long-chair*), sans doute mis à la place de *lying*, est interprété comme la forme non tensée d'un verbe et corrigé en *linging*. David et Florian proposent un nombre moins important, mais substantiel, de corrections, elles aussi pertinentes. Celles de Jonathan (8 pour 80 mots) le sont moins, ce qui signifie peut-être qu'elles correspondent chez ce lycéen dynamique, exigeant avec lui-même et idéaliste, à un désir de marquer dans les faits la volonté de progrès qu'il mentionne sans cesse. En fait, 3 de ces 4 lycéens ont visiblement l'habitude de la relecture et de l'autocorrection (Jonathan, 2 : 110 ; Agathe, 2 : 58 ; Florian, 2 : 104-106), ce qui développe sans doute leur conscience métalinguistique et métacognitive, et les aide à progresser, même si la syntaxe d'Agathe reste encore bien problématique en terminale, sans doute à cause du peu de travail qu'elle peut fournir en anglais du fait de ses nombreuses activités musicales.

Soumise à la même activité, Diane propose une véritable réécriture, pertinente souvent, de son texte initial :

Texte initial : How are you ? I'm pretty good. I would to know if you enjoy school. What is your favorite subjects ? Wich subject would you have if you could chooze yours ? Are you in a private or comprehensive school ? Do you have a homeroom just before classes ? How long is one class ? When

are your holidays ? In, France, I would to have cooking, my favorite subject is English. I enjoy school because I can meet people.

Texte corrigé : How are you ? I'm pretty good. I would like to know if you enjoy school. What are your favorites subjects ? Which subjects would you take if you could choose them ? Are you in a private or comprehensive school ? Do you have homeroom before classes ? How long is one class ? When are your vacations? In, France, I would like to have cooking and english is my favorite subject. I enjoy school because I can meet people.

C'est qu'entre l'écriture et la correction, Diane a vécu une année aux Etats-Unis, où elle a sans doute fait de très réels progrès. Lorsque nous nous sommes revus, en octobre de son année de 1^{ère}, elle vivait encore dans son souvenir de cette année exceptionnelle, où elle avait pu se retrouver dans une situation de réussite personnelle et scolaire, et dont elle parlait encore beaucoup. Ses autocorrections me semblent être la conséquence de ce développement important de sa motivation pour la langue.

Un grand nombre des autres lycéens a renoncé à la possibilité de l'autocorrection et n'a corrigé, de fait, qu'un nombre limité d'erreurs (de 0 à 2). Soufien théorise cette incapacité de manière imagée :

Les profs (les professeurs, enfin), en général, ils donnent une méthode (mais que les élèves appliquent pas, enfin, ils appliquent pas tous, comme moi, le premier, des fois, je l'applique pas, et je le dis) : c'est en fait de relire après ce qu'on a fait. Et des fois, on n'a vraiment pas envie de relire, parce qu'on veut évacuer et tout, et des fois, on passe à côté de 2-3 points alors qu'on aurait pu les avoir. Moi, je le ressens comment ? C'est comme si c'était de la perte de temps, de relire. C'était comme si de la fainéantise (1 : 82).

De la perte de temps, non par fainéantise, ou pas seulement par fainéantise, mais aussi parce que, littéralement, certains élèves ne voient rien :

Quand je lis ma copie et quand je la rends, je me dis « Bon, ben, je pense que j'ai mis des choses bonnes », donc, après, voilà. Je sais pas vraiment (Philippine, 1 : 82).

Alors, déjà, en français, en fait, j'arrive pas à corriger mes propres fautes. Par exemple, là, j'ai fait une rédaction ou quelque chose comme ça, là. A la fin de l'heure, j'ai fini, on me dit « Relis-toi », j'ai beau me relire, à part si, vraiment, il manque un -s, des choses simples, j'arrive à me relire, mais tout ce qui est fautes de conjugaison ou... non, j'arrive pas à me relire. Donc, en anglais, c'est encore pire (Clément, 3 : 204).

La raison doit peut-être, là aussi, être cherchée dans la focalisation démultipliée des élèves. Dulay, Burt et Krashen pensent que, dans une situation de révision d'un texte par son auteur, le message prime sur la forme :

Even when students [are] asked to check their work, they apparently [choose] to focus on its factual corrections, clarity of ideas, or other non-grammatical aspects of their compositions (1982 : 63).

Dans ce domaine, la multifocalisation requise des élèves semble un idéal quasiment impossible à atteindre, les savoirs consciemment acquis ne pouvant être mobilisés lorsque le sens du message prend tout l'espace. De ce fait, on comprend l'idée de Toumi que, pour beaucoup d'élèves, l'activité de révision des textes est un « *faire semblant* », auquel ils se livrent « *pour obéir à une injonction dont le fondement leur échappe* » (2009 : 80). L'injonction de relecture et d'autocorrection paraît artificielle à certains lycéens, parce que, faute de conceptualisation et de réflexion métalinguistique et métacognitive, ils ne parviennent pas à sélectionner quelques faits de langue problématiques sur lesquels ils pourraient faire porter leur attention. La focalisation sur le sens aux dépens de la forme correspond sans doute à un processus de rétroaction : le message que les lycéens cherchent à transmettre dans leurs textes a, pour eux, une dimension tangible, qui s'impose de manière évidente. Ils ne peuvent parvenir à inverser l'ordre des priorités et à relire leurs écrits dans un but d'autocorrection. Ou bien, ils renoncent à le faire. Astolfi explique leur attitude de la manière suivante :

Des recherches ont pu noter que ceux qui sont en échec n'utilisent que très peu, lors d'un exercice, la totalité du temps qu'on leur octroie et leurs possibilités cognitives, même limitées. Toute leur expérience scolaire leur a plutôt laissé entendre que les résultats (modestes) qu'ils obtiennent ne sont pas modifiés par le temps passé ni par l'intérêt accordé, mais sont plutôt liés au hasard, à la chance ou à la volonté du maître (1997 : 107).

On peut imaginer en effet que si la relecture ne sert à rien, ou alors qu'à corriger des fautes absentes, les élèves en souffrance ou peu motivés ne vont pas avoir grande envie de se livrer à l'autocorrection de manière systématique ou ne le feront que pour faire plaisir au professeur, qui tient sans doute à sa méthode, d'autant plus que, pour lui, elle doit fonctionner. La plupart des lycéens, cependant, n'est pas dans un tel cas de figure et a sans doute d'autres raisons de réticence par rapport à l'activité de relecture.

Jurado et Milhaud situent les performances « *médiocres en production écrite* » de certains élèves au niveau de leur « *expression linéaire et transparente de la vérité* » (2004 : 75), loin de « *l'opération cyclique qui est celle du scripteur expert qui passe sans cesse de l'anticipation [...] de ce qu'il va écrire (à qui, quoi, pour quoi...) à l'organisation et à la mise en texte (phrases et mots dont l'agencement est sans cesse remis en question* » (76). La distinction entre linéarité et non-linéarité est difficile pour certains élèves, tout autant que celle entre registre oral et registre écrit, qui procède du même type de différenciation entre retour en arrière pour vérifier ses dires (possible à l'écrit) et linéarité irréversible (le discours oral).

Ce qui fait de l'autocorrection une pratique valide tient au fait qu'il s'agit d'une négociation à la fois sur la forme et sur le sens (Long et Robinson, 1998), que le scripteur mène avec lui-même, ce qui signifie qu'elle n'est vraiment possible que lorsqu'il y a objectivation, mise à distance (Toumi, 2009). Le correcteur n'est plus le scripteur initial, il est quelque part ailleurs, dans ce que Bakhtine (1979, trad. 1984) appelle la position exotopique de l'auteur, capable de mener un dialogue avec son propre texte parce qu'il en est aussi le lecteur. Bakhtine indique d'ailleurs que « *l'exotopie est une chose à conquérir* » dans une « *bataille* » (36), et il convient d'attribuer au défaitisme de certains élèves dans la bataille en question leur refus de tenter même de s'y engager. C'est ce refus qu'Astolfi appelle un « *déficit d'enjeu intellectuel* » (1997 : 110).

La notion d'une opposition entre linéarité et exotopie explique peut-être d'une certaine manière le constat que je faisais plus haut que les élèves progressent davantage au niveau paradigmatique (ponctuation, lexicale) qu'à l'échelon syntagmatique (syntaxe, organisation du discours). On a vu que Soufien corrigeait surtout la ponctuation, et qu'Antoine se focalisait sur une flexion verbale simple : le premier ne cherche pas à réorganiser son discours au moyen de connecteurs, même basiques, comme *because*, et le second ne voit pas les formes verbales fautives (*an Internet site who's calling www.cartoonstock.com; a man and his wife who are sit in beach chairs*) ni la juxtaposition de phrases courtes entre lesquelles il aurait été possible de créer des liens, au moyen de coordonnants ou de pronoms relatifs, par exemple. Cette espèce de myopie de l'autocorrection, malgré l'insistance des professeurs, révèle sans doute l'existence d'un blocage, qui rend le processus extrêmement peu productif. Pour qu'il acquière de l'efficacité, il faudrait que, pour les élèves, le passage de la linéarité à l'exotopie soit possible, fréquent et motivant. Et il s'agit sans doute là d'une vraie bataille pédagogique et sociale.

3.4.5. Interlangues et pidgins

La proximité entre les interlangues d'apprenants et les pidgins est si grande qu'il peut être tentant de les confondre. C'est ce que fait Vogel (1990, trad. 1995), lorsque, par exemple, il énonce ainsi les caractéristiques des interlangues :

La différence que présente [l'interlangue] par rapport à des énoncés comparables de locuteurs natifs réside bien moins dans son caractère erroné que dans le fait qu'[elle] soit pragmatiquement très direct[e] ainsi que dans sa simplicité lexicale, sa monotonie syntaxique, son manque de cohérence textuelle et son incertitude sémantique (28).

Les caractéristiques des pidgins étant pour ce même linguiste « *l'absence de flexion sur les verbes et les substantifs, la suppression des articles, des prépositions et des conjonctions ou encore l'étendue limitée du lexique* » (39), on comprend qu'il en arrive à conclure que « *l'on peut parler de « pidginisation » de l'interlangue* » (39).

Il convient de distinguer ici *pidgin* et *pidginisation*, le pidgin étant une langue d'une nature spéciale, qui a cessé d'évoluer (74), et la pidginisation correspondant à l'idée de stagnation que Vogel introduisait dans la citation précédente, c'est-à-dire à un processus de fossilisation, fréquent chez les travailleurs immigrés pour qui l'acquisition de la langue du pays de résidence a avant tout un but pragmatique (Trévisé, 1992a), moins chez les apprenants guidés, soumis à « *un feedback communicatif externe* » (Vogel, 1990, trad. 1995 : 43) plus important, qui les rend moins exclusivement soumis à des facteurs internes, « *tels que la motivation, les attitudes face à l'apprentissage et à la langue, les stratégies d'acquisition et de communication* » (42).

Py, dans une publication, il est vrai, assez ancienne, évoque un autre lien entre interlangues et pidgins, « *l'absence quasi-totale de registres et de niveaux* » (1975 : 17), caractéristique qui s'applique en effet aux pidgins, qui ne possèdent en général pas de forme écrite et dont la fonction unique est de satisfaire « *aux besoins sociaux et communicationnels de leurs utilisateurs* » (Vogel, 1990, trad. 1995 : 74). Il est cependant difficile de ne pas reconnaître une certaine souplesse discursive chez les apprenants guidés. Certains élèves se contentent sans doute d'interlangues fossilisées, qu'on pourra donc assimiler à des pidgins, mais les « *pressions extérieures constantes* » (Py, 1989 : 85), qui sont en fait celles que provoque la situation de double énonciation du contexte d'interlocution scolaire, maintiennent l'interlangue de la plupart des apprenants en mouvement, donc empêchent que sa fossilisation ne soit trop importante.

En fait, ce qui semble être en jeu dans la construction scolaire des compétences de communication en langue cible est peut-être d'un autre ordre. Ferguson et DeBose, dans leur conception de la pidginisation comme « *the rapid structural modification of a language in certain contact situations in which it serves both as the target of broken language and the source of foreigner talk* » (1977 : 111) mettent en évidence que « *simplified registers are a reduction of a source language ; broken language is a reduction of a target language ; and a pidgin is both* (100) ».

Ce que les linguistes américains nomment *broken language* est le registre non normé produit par un locuteur non natif, et le *foreigner talk* est le registre simplifié que certains locuteurs natifs utilisent dans des contextes de communication exolingue, où ils ralentissent le débit, adoptent une énonciation syllabique et/ou une intonation aiguë et montante, allongent des phonèmes, reprennent des éléments de prononciation étrangère, réduisent leurs énoncés en longueur, simplifient leur lexique et leur syntaxe. Ce qui empêche le registre intermédiaire de l'anglais parlé et écrit en contexte scolaire de devenir véritablement un pidgin est que la langue utilisée en classe, même si elle se limite dans certains cas à des productions langagières mécaniques, est complexe et ne devient jamais du parler pour étrangers. Il ne s'agit peut-être pas, ou pas toujours, d'un « *full, natural language* » (99-100), mais en tout cas, il est d'une complexité et d'une normalité suffisantes pour que les apprenants puissent continuer à chercher à normer et enrichir leur interlangue dans un processus de progression.

En fait, plus que de pidginisation, il faudrait parler d'un processus lent et graduel de construction de l'interlangue. Lorsque Philippine écrit *At begining I didn't understand his visit but when he started explain to me his own feelings... so romantic*, c'est exactement ce qui est à l'œuvre, puisque l'énoncé attendu serait sans doute quelque chose comme *At the beginning, I didn't understand the purpose of his visit, but when he started explaining his own feelings, I understood he was in love with me*, c'est-à-dire une expansion de l'énoncé initial aux niveaux de l'orthographe, de la ponctuation, du lexique, de la syntaxe et du discours. Le ... *so romantic* est d'ailleurs un moyen très économique de signifier *I understood he was in love with me*, qui montre bien le fonctionnement des interlangues d'apprenants, c'est-à-dire l'accent mis prioritairement sur les éléments les plus signifiants. D'ailleurs, ce processus de construction interlingual est également à l'œuvre dans l'acquisition de leur langue maternelle par les enfants, dans un processus d'élaboration d'hypothèses (Vogel, 1990, trad. 1995), de mise à l'épreuve pragmatique de ces hypothèses, et d'adaptations successives du discours à partir des conclusions de cette mise à l'épreuve.

3.5. Conclusion

Progresser dans l'acquisition d'une L2 est un phénomène complexe qui correspond à un certain nombre de processus interlinguaux en grande partie inconscients. Les lycéens sont tous différents, leurs motivations, leur vécu, leurs pratiques scolaires et extrascolaires de la langue divergent, quelquefois de manière très nette. Cependant, ils semblent en général acquérir du lexique et, par conséquent, améliorer leur aisance lors des activités de production effectuées

pendant leurs années de lycée, parce que l'enseignement qu'ils reçoivent, malgré les différences qui existent d'une classe à l'autre ou d'un professeur à l'autre, les amène à réfléchir sur des concepts et sur des formes. Grâce à leur confrontation avec le discours normé adulte, certains adolescents se construisent des hypothèses linguistiques ou discursives, qu'ils mettent en œuvre, amendent et améliorent. Leur progrès est cependant modeste, même chez ceux qui sont le plus à l'aise.

Il faut bien sûr tenir compte du fait que leur exposition à L2 est limitée, aussi bien en contexte scolaire qu'à l'extérieur de l'école, où les lycéens ne disposent pas toujours du temps ou des ressources nécessaires pour pratiquer la langue. Une constatation surprenante est que les élèves de section européenne ne semblent pas progresser de manière plus flagrante, ou même plus rapide, que leurs pairs. Malgré leur attrait initial pour l'anglais, en général entretenu par 3 années d'un apprentissage peu formel, axé sur l'échange, dynamique, motivant, parfois ludique, malgré le renforcement de l'horaire d'anglais, malgré l'utilisation de la langue dans un contexte scientifique où elle est vraiment un outil de communication et pas uniquement un objet d'apprentissage, ces élèves ne semblent pas vraiment être en mesure d'enrichir leur anglais de manière spectaculaire.

Le tableau XIII permet de comparer quelques lignes, déjà présentées dans le tableau XI, des derniers écrits de Victoria et d'Antoine, élèves de terminale européenne, à des extraits équivalents de devoirs de Philippe, élève de 1^{ère} STG au lycée Racine, ou de Paul, qui redouble sa 2^{nde} dans le même établissement.

Ces quelques lignes permettent de mettre en évidence que Paul, malgré un lexique moins élaboré, est capable de produire ici un texte dont la morphosyntaxe et l'organisation logique sont plus assurées que dans la production écrite d'Antoine. Philippe, fidèle à lui-même, propose quant à lui un écrit d'une grande complexité, avec notamment un emploi abondant et presque toujours pertinent des connecteurs, tout à fait comparable à la production de Victoria.

Même si l'enseignement de l'anglais en section européenne a de nombreux avantages motivationnels qui, ajoutés à la dimension colonisatrice évoquée précédemment, permettent à certains élèves (socialement et scolairement en situation de réussite) de maintenir un bon niveau d'interaction dans la langue, cela ne suffit visiblement pas à rendre leur anglais écrit

sensiblement meilleur que celui d'autres élèves qui n'ont pas bénéficié de l'enseignement d'une discipline non linguistique dans la langue étrangère.

Tableau XIII

Extraits des productions écrites de fin d'année pour 4 élèves

Lycée Marceau, section européenne	Lycée Racine
(Antoine, T, janvier) <i>During my life, I experienced anxiety moments. I'm by nature confident in me, but some moments in life are emotionally though. The last I remember is the French oral exam. It took place in another institute than the one I'm using to study, and I didn't knew where it was situated, I never saw the road to go there before!</i>	(Paul, 2 ^{nde}) <i>All the days, when I come back home, I see my parents and my sister. For the dinner, we eat together. When I go holidays, I see them. But the other members of my family aren't in Paris so, that why I can see them just during family reunions.</i>
(Victoria, T, janvier) <i>He is a flamboyant character, out of the ordinary. He is an old eccentric homosexual often trying to cheer up the others (as seen in "a night of eating and drinking" where he tries to cheer Tom up). We know that he's a rascal, having been to jail because he sold fake Alec Smith paintings.</i>	(Philippe, 1 ^{ère}) <i>If we had to divide our society into two distinct groups, we could say that the first part is the people who create trends, and therefore create addictions, as they buy anything they want. And then there are the others, who try to buy objects, and try to imitate the first part of the society. We can say that the first part, "rich people", start to become shopaholics : they have money, so they buy trendy fads, which in any case aren't of any particular use.</i>

Si l'on s'intéresse plus en détail aux différents domaines de la langue, il semble que le lexique soit le domaine où les progrès sont les plus nets, davantage que la morphosyntaxe et l'organisation discursive. Or, Corbluth indique à juste titre que le seul domaine où la langue courante et la langue de spécialité scientifique divergent est précisément celui du lexique :

Lexis [...] varies widely, and courses will include the vocabulary essential to the subject or range of subjects where learners are studying the language for known specific purposes (1975 : 280).

C'est donc dans le domaine où les savoirs abordés dans le cours d'une autre discipline en anglais ont le moins de raisons d'être acquis et transférés que le progrès est le plus manifeste,

ce qui signifie sans doute que, plus que la spécificité du lexique appris en cours de discipline non linguistique, c'est l'exposition plus importante à la langue, du fait du renforcement de l'horaire, qui provoque les progrès lexicaux signalés.

Dans l'étude que j'avais menée dans le cadre de ma recherche de master (Breton, 2006), j'en étais arrivé à la conclusion que :

L'acquisition des connecteurs tend à se faire davantage lorsqu'on éprouve le besoin d'établir des liens logiques, lorsque le souci de la forme est motivé par la nécessité d'une transmission précise et argumentée du sens, comme par exemple lorsqu'il s'agit de faire une dissertation d'histoire. Bien que la plupart des professeurs d'anglais insistent sur les connecteurs et les valorisent dans les copies des élèves, ces termes semblent ne devenir pour ceux-ci des outils d'organisation que lorsqu'ils doivent établir de véritables liens de sens au sein d'un discours écrit argumentatif (66).

L'échantillon de productions d'élèves étudié ici-même montre que le transfert de cette compétence ne se fait pas depuis les dissertations d'histoire, par exemple, vers les productions écrites effectuées dans le cadre des cours d'anglais. L'ordonnement du discours écrit semble réservé aux dissertations, ou tout au moins aux situations où l'imitation d'un genre discursif savant est requise par le professeur, c'est-à-dire où les élèves doivent se livrer à une véritable activité langagière dans un contexte disciplinaire où la langue est le moyen de défendre et d'argumenter un point de vue. La nécessité de structurer logiquement les productions écrites du cours d'anglais est visiblement moins impérieuse, soit que les professeurs de langue insistent moins sur l'organisation discursive, soit que les représentations que les lycéens ont de leur enseignement les empêchent de concevoir leurs productions écrites comme des exercices de réflexion légitimes. Les élèves de section européenne du lycée Marceau ne diffèrent en rien de leurs pairs du lycée Racine : ils emploient peu de connecteurs autres que les plus courants dans leurs devoirs d'anglais.

Il semble donc que l'enseignement d'une discipline non linguistique en langue étrangère ne permette pas des progrès spectaculaires dans les productions écrites des élèves. Le fait que la langue soit un outil de communication plutôt qu'un objet d'étude ne suffit visiblement pas à faire progresser les élèves autant que les didacticiens néo-chomskyens ont pu le dire (Krashen, 1988), ou même plus substantiellement que d'autres élèves soumis à un horaire plus réduit. Ce constat pose donc la question de l'efficacité des approches d'enseignement fondées sur l'instrumentalisation de la langue étrangère, par exemple les approches actionnelles, qui préconisent qu'on fixe aux élèves des tâches à accomplir et des problèmes à résoudre en les entraînant à mobiliser dans un contexte aussi proche de la communication réelle que possible

leurs savoirs et savoir-faire acquis ou pratiqués en cours. Je reviendrai plus tard sur la question de savoir si discipline non linguistique enseignée en langue étrangère et approche actionnelle de l'enseignement de la langue ressortissent bien au même type de pédagogie.

A ce stade de mon étude, il me semble que deux constatations se font jour. D'abord, en section européenne, la langue étrangère ne devient ni plus normée, ni sensiblement plus variée du fait qu'elle est un outil au service de la communication et non plus un objet d'étude. Au regard des moyens mobilisés pour ces sections, de la dépense d'énergie et de l'investissement des professeurs, et de la motivation élevée des élèves, ce constat a de quoi surprendre. Il faut sans doute chercher la raison de l'efficacité somme toute peu spectaculaire, et pour tout dire un peu décevante, de ce dispositif dans le fait qu'il ne diffère au fond que très peu de l'enseignement strictement disciplinaire de L2. Le système scolaire impose aux cours de disciplines non linguistiques le même processus de simulation de la communication interpersonnelle authentique que celui qui est à l'œuvre dans les types d'enseignement où la langue n'est qu'objet d'étude. Ensuite, l'école dispense ses enseignements en fonction d'objectifs qui épousent largement ceux des classes aisées et cultivées, qui inculquent à leurs enfants des *habitus* favorisant leur réussite (préoccupations et pratiques culturelles, souplesse diaphasique et pratique de l'argumentation, recherche de la distinction sociale, colonisation scolaire). De plus, du fait du rôle de l'école dans la hiérarchisation sociale, les élèves qui réussissent moins bien que leurs pairs ont tendance à vivre dans un état permanent de doute sur leurs capacités, leurs aptitudes à réussir, leur légitimité dans un système qui, à leurs yeux, semble fait pour d'autres. Les enfants de milieux moins favorisés ont plus de mal à créer pour eux-mêmes les conditions de recul métalinguistique et de décentration qui facilitent considérablement les progrès de leurs camarades plus favorisés.

Il faut admettre que tout ne se joue pas dans la salle de classe. Le haut niveau atteint par Victoria ou Philippe est sans doute beaucoup plus la conséquence d'une passion de ces lycéens pour la langue, qui prend la forme de pratiques de l'anglais hors de la classe. De même, les progrès, aussi modestes soient-ils, d'élèves moins à l'aise ont souvent une dimension extrascolaire : c'est quand l'anglais se met à exister comme expérience personnelle, donc en dehors des cours, ou dans leur prolongement, qu'il prend sa pertinence et que le besoin de progresser se fait sentir. L'acquisition d'un anglais plus riche, plus élaboré et plus normé dépend des représentations que les apprenants se font de la langue et de la place qu'ils occupent dans le système scolaire, peut-être autant et sans doute plus que des modalités de

l'apprentissage et du contexte dans lequel cet apprentissage est mené. Le chapitre suivant va tenter d'analyser cette dimension des représentations que les élèves transportent en eux et qui modèlent leurs attitudes et leurs réactions devant l'inconnu à construire qu'est la langue étrangère.

CHAPITRE IV : LES REPRESENTATIONS QUE LES ELEVES ONT DE L'INSTITUTION SCOLAIRE ET DE SON FONCTIONNEMENT

Ce qui différencie les élèves qui réussissent de ceux qui conservent une interlangue très éloignée des normes de la langue cible ne semble pas tenir de manière patente à des critères d'ordre pédagogique ou didactique. Avant de conclure à l'importance déterminante des conditions sociales et des habitus de groupe, je voudrais m'arrêter sur les représentations que les élèves de cette enquête se font de l'institution scolaire, de l'enseignement des langues et des professeurs qui le dispensent, dans le but d'analyser s'il existe des correspondances claires et constantes entre certains types de représentations et certains groupes socioculturels. Je vais donc me livrer, dans ce chapitre, à une recherche et une analyse, dans les propos des lycéens, de caractéristiques, constantes ou non, qui permettent de mettre en évidence la manière dont ils perçoivent l'institution au sein de laquelle ils travaillent, dans ses finalités, ses pratiques, son efficacité. En premier lieu, je me propose de revenir sur la dimension motivationnelle de l'apprentissage de l'anglais, importante dans la mesure où la motivation individuelle des apprenants est un des facteurs qui permettent chez eux la mise en place de stratégies de réussite dans l'apprentissage de la langue.

4.1. Les aspects motivationnels

4.1.1. Histoires d'amour, histoires de peur

4.1.1.1. Les élèves de section européenne du lycée Marceau

Ces élèves avaient forcément une très forte motivation lorsqu'ils ont postulé pour ce type de classe en fin de 3^{ème}. Ce qu'ils ont mentionné dans la lettre qu'ils ont dû rédiger pour faire acte de candidature n'éclaire sans doute pas beaucoup sur la nature de leur motivation, au premier chef parce que leur réflexion a probablement dans bien des cas été contrainte par ce qu'ils imaginaient que la commission chargée du recrutement voulait lire, c'est-à-dire des éléments jugés factuels, ou objectifs, comme l'importance actuelle de l'anglais dans la communication internationale (François-Xavier, 1 : 20 ; Sébastien, 1 : 24 ; Victoria, 1 : 34).

L'acquisition d'un anglais aisé alimente très visiblement les rêves d'évasion de certains des élèves : Yaniss se projette, surtout pendant son année de 2^{nde}, dans un retour vers le Canada (1 : 62), le premier pays d'immigration de sa famille, où l'enfant qu'il était alors avait eu l'impression d'une liberté d'être qu'il dit ne pas posséder dans la société française (1 : 38). François-Xavier rêve d'aller vivre aux Etats-Unis, ou d'y faire un stage de longue durée (4 : 148). Pour Sébastien, c'est l'anglais en général, c'est-à-dire en tant que moyen de décentration de soi, qui est « *un hobby, enfin une passion : lire, faire différentes activités en anglais, etc.* » (1 : 78). Julie évoque particulièrement bien cette idée de décentration, lorsqu'elle dit :

Je trouve que [faire cours en anglais] a plus d'intérêt que de parler français, puisque maintenant, le français, on l'a appris (1 : 90).

Le désir de bilinguisme peut même n'avoir aucune motivation ou visée utilitaire, ou instrumentale, pour reprendre le terme utilisé par Gardner et Lambert (1959) : Yaniss, par exemple, aimerait bien être bilingue (6 : 146), pour le simple bonheur de l'être. Ces lycéens sentent bien, même s'ils ne peuvent clairement expliquer le phénomène, que l'aisance qu'ils possèdent dans une L2 leur ouvre les perspectives d'une démultiplication de leur personnalité, un enrichissement expérientiel que certains d'entre eux connaissent et apprécient, du fait de leur origine étrangère ou de leur bilinguisme séquentiel mais ancien. C'est le cas de Sébastien, qui a appris le portugais, langue d'origine de ses parents, après le français, de Victoria, arrivée en France à l'âge de 5 ans, ou de Yaniss, qui a émigré d'Algérie au Québec quand il avait 4 ans.

La plupart des élèves se livre à une forme de variation sur le thème de « *J'aime bien l'anglais* ». A n'en pas douter, cet amour pour la langue est au moins en partie la conséquence d'une réussite dans la discipline, comme dans le cas de Sébastien, qui, en 4^{ème}, prend conscience de son intérêt pour l'anglais grâce à sa rencontre avec un professeur charismatique (« *un prof qui m'a vraiment fait révéler ce sentiment* » (1 : 26)), qui le passionne parce qu'il traite ses élèves (dans une classe non européenne) de manière moins scolaire qu'en début d'apprentissage, abandonnant le par cœur (1 : 30-34), instituant des activités plus ludiques (1 : 30-34), plus orales (2 : 36), mettant, afin d'encourager l'implication des élèves (2 : 160), des notes de participation, qui permettent aux moyennes des collégiens les plus actifs et les plus impliqués d'augmenter.

Certains élèves justifient leur motivation par des critères linguistiques, qui mettent en évidence l'existence chez eux d'un fonctionnement métalangagier. Victoria détaille sa passion pour l'anglais en évoquant la musicalité de la langue :

J'aime beaucoup la vocalité, enfin, la phonétique. Ca sonne vraiment bien. Je trouve que, en particulier, les accents britanniques, ils ont un charme..., vraiment (1 : 50).

Que cette passion pour l'anglais soit aussi une passion pour l'ailleurs, pour la capacité de se décentrer de soi-même, est manifeste dans la soif d'autres langues vivantes dont certains des élèves témoignent. Julie, à l'aise en anglais et en espagnol, voudrait apprendre l'allemand (4 : 224), qui était sa première passion, contrariée par ses parents (1 : 18), qui réagissaient sans doute en termes d'intérêt sur le marché professionnel, en particulier celui du tourisme, dans lequel ils travaillent. Sébastien, lui aussi à l'aise en anglais et en espagnol, rêve d'ajouter l'italien aux langues qu'il maîtrise (3 : 42). Alexandra F. a développé une grande passion pour l'allemand (1 : 92 ; 2 : 78 ; 4 : 162), qu'elle exploite avec constance. Même si quelques éléments de contrainte, souvent d'ordre pédagogique (apprendre les verbes irréguliers, notamment (Alexandra F., 4 : 158)) sont mentionnés, c'est le plaisir qui domine, de manière somme toute assez logique, chez ces lycéens très adaptés.

Dans leur étude classique sur la motivation, déjà citée, Gardner et Lambert, après avoir mis en évidence les deux types de motivation, intégrative et instrumentale, concluent :

The integratively oriented students are generally more successful in acquiring [L2] than those who are instrumentally oriented (1959 : 271).

Il me semble que, malgré un succès qui ne diminue pas, notamment auprès des chercheurs anglo-saxons, la thèse de Gardner et Lambert ne tient pas assez compte d'un élément fondamental, qui est le plaisir que provoque la décentration. La motivation intégrative, qui est fondée sur un désir d'appartenance à une communauté différente, ou d'adhésion à ses valeurs, ne peut vraiment se comprendre qu'en lien avec un désir personnel de prise de distance réflexive, qui est à l'œuvre dans l'espèce de démultiplication de soi que vivent certains apprenants. C'est sans doute que, à la différence des adolescents des années 50, les lycéens d'aujourd'hui disposent de quantités d'informations sur les locuteurs des L2 qu'ils apprennent. La décentration vient d'une maîtrise suffisante de L2, ou d'une confiance en soi telle que l'apprenant acquiert un sentiment d'aisance, même relative, dans la communication, qui, logiquement, renforce sa motivation. On entre alors dans ce que Perrin nomme le « *cercle vertueux de l'apprentissage réussi* » (2002 : 138).

4.1.1.2. Les lycéens professionnels du lycée Jehan de Beauce

Les choses sont différentes pour ces élèves. Lorsqu'ils rêvent d'un ailleurs, il est déjà plus limité, comme dans le cas de Romain :

J'ai envie de m'évader, quand même. J'aimerais bien voir autre chose. J'ai eu l'occasion de partir voir mes amis un week-end à Tours, et Tours, c'est une ville qui bouge pas mal, et ça m'a pas mal plu. Enfin, on m'a fait visiter un peu les campus là-bas, les universités, tout ça, il y avait du monde, ça bouge pas mal, et c'est sûr que ça fait pas rêver, mais ça motive. Enfin, si jamais j'ai mon bac, si je trouve une école sur Tours, oui, ça me plairait bien. Mais, quand je parle avec mes amis, par Internet, par téléphone, à chaque fois, ils ont l'air de s'amuser, quoi. Enfin, ils travaillent aussi, mais ça a l'air d'être bien (5 : 38)²⁵.

Lorsqu'on lui a présenté le projet d'échange avec un lycée professionnel de République tchèque, Romain n'a par contre pas été motivé. Il évoque, sans pouvoir s'en expliquer cependant, son manque d'enthousiasme lors d'un de nos entretiens :

On a étudié en anglais le projet, comment on sera hébergés là-bas, on a vu la ville, tout ça : enfin, j'ai pas du tout été emballé par le projet.

Et qu'est-ce qui vous emballe pas dans le projet, Romain ?

La ville, déjà : ce que j'ai compris, c'était plus petit que Chartres. Et la République tchèque comme pays, ça m'attire pas vraiment : j'ai rien contre les Tchèques, hein, rien du tout, là, je sais pas, c'est le pays en lui-même. Enfin, on a étudié en cours, et... oui, je sais pas, ils vont être hébergés dans un internat du lycée, là-bas. Non, j'ai pas adhéré, enfin, je sais pas, j'ai pas trouvé ça super.

Vous avez hésité ?

Non, tout de suite, je savais que j'allais dire non, quoi, que je voulais pas. Enfin, non, ça me tentait pas (4 : 136-140).

²⁵ On peut rappeler ici, en contrepoint, la difficulté que Jonathan a rencontrée lors de ses quelques jours dans un lycée de Tours, où il s'était inscrit en début de 1^{ère}, avant de demander à revenir au lycée Jehan de Beauce.

Le seul élève qui s'intéresse au projet d'échange avec un lycée tchèque pour des raisons autres qu'utilitaristes ou scolaires, et qui laisse transparaître même une réflexion assez mature de nature plus politique, est Jonathan :

J'aimerais bien sortir un peu de la France. Parce que ça m'est jamais arrivé encore, enfin, à part en Belgique, mais ça ressemble un petit peu beaucoup. A Anvers²⁶, ils parlent flamand et pas français, bien sûr, mais j'ai pas vu de choses différentes. Moi, c'est ça que je veux voir, c'est quelque chose qui me tape à l'œil. Je m'attends toujours à quelque chose de mieux, quoi. Et la République tchèque, je sais que j'ai des copains qu'ils y ont été, parce qu'ils avaient fait des concerts là-bas, ils avaient suivi une tournée, et on m'a dit que ça pourrait être dans ce que je recherche, quoi. C'est vraiment pas le mode européen, où tout le monde est riche, et tout. C'est pas ça (3 : 182).

De fait, pour Jonathan, l'acquisition d'un bon niveau d'anglais est liée à tout un univers qui fonctionne sur le mode de la fuite. Prisonnier d'un univers familial qu'il rejette (et/ou qui le rejette) (3 : 152 ; 3 : 160 ; 6 : 118), il a, très présent au fond de lui, un rêve d'étranger (3 : 52), soit par la composition de chansons en anglais (1 : 44), soit par un désir d'aide humanitaire dans des pays du Tiers Monde (1 : 84). Sa grande motivation pour l'apprentissage de l'anglais semble trouver sa justification dans ce désir d'évasion vers un monde plus juste où il pourrait être reconnu en tant que sujet. Ce désir d'évasion transparaît dans une passion pour la langue anglaise, qu'on pourrait assimiler à celle des élèves du lycée Marceau : comme eux, Jonathan ose prendre la parole régulièrement en classe, il fait de l'anglais à l'extérieur, il réfléchit à ses apprentissages.

Florian a perçu que le voyage de sa classe à Anvers et la nécessité de pouvoir échanger avec d'autres renforçaient sa motivation pour la langue (2 : 16), parce qu'au fond, cela lui démontrait qu'il n'était pas incapable de communiquer de manière intelligible en anglais. Comme plusieurs de ses pairs de lycée professionnel, Florian a besoin de réussir pour sentir qu'il a des capacités, tellement ses échecs précédents ont dû être difficiles à accepter. En fait, ce qui semble caractériser les élèves de lycée professionnel est bien la peur de l'échec (Soufien, 3 : 100), peur de perdre la face d'une part, mais aussi de ne pas réussir dans les entreprises scolaires, par manque de méthode ou manque de travail, ou, pire encore, peur d'avoir passé tant d'années à l'école et d'en sortir sans avantage sur le marché du travail (Romain, 2 : 36-38 ; 5 : 72). On peut d'ailleurs se demander si, parfois, le manque de travail des lycéens professionnels n'est pas tout simplement un refus déguisé de l'obstacle, afin de

²⁶ Je rappelle qu'il s'agissait d'un voyage scolaire, qui a eu lieu en terminale BEP.

donner le change, d'abord à eux-mêmes, mais aussi à leur famille, à leurs pairs et à leurs professeurs.

On voit donc apparaître ici un mode de fonctionnement à l'exact opposé de celui des élèves de section européenne du lycée Marceau : à la confiance en soi des uns, qui est la conséquence du capital socioculturel initial et des succès rencontrés dans la scolarité antérieure, s'oppose la peur de l'échec, transmise quelquefois dans l'habitus culturel familial et renforcée par les histoires socio-scolaires personnelles.

Bien sûr, on pourrait imaginer mille et une causes d'ordre psychologique ou intellectuel à la difficulté qu'ont la plupart des élèves de lycée professionnel à se projeter dans un ailleurs et un après de manière suffisamment volontariste pour que cela ait un impact évident sur leur capacité à progresser harmonieusement dans le contexte scolaire, mais l'on ne peut pas occulter non plus que leurs fragilités sont en fait souvent des systèmes engrenés dont il leur est difficile de s'extraire, et qui rendent tout progrès dans le cadre scolaire remarquable, parce qu'acquis contre toute attente. On ne peut pas nier l'importance des histoires personnelles (Rémy, qui abandonne le lycée professionnel après son BEP, a un père cadre et une mère professeur, alors que Sébastien et François-Xavier, qui réussissent remarquablement bien en section européenne au lycée Marceau, viennent de milieux modestes ; Sébastien, Victoria et Yaniss, issus de l'immigration et bilingues, sont des élèves très performants, quand Soufien et Levent, eux aussi issus de l'immigration et bilingues ou trilingues, ont un français parfois approximatif et des résultats scolaires moyens), mais la confiance en soi ou la peur de l'inconnu qui habitent ces lycéens, ne sont pas nées avec eux. Elles sont des constructions d'habitus sociaux, sur lesquelles l'école semble ne pas pouvoir exercer de véritable action compensatoire. Et dans le domaine qui nous occupe, celui de l'apprentissage de L2, ces constructions sont d'autant plus prégnantes qu'il semble bien que beaucoup se joue à l'extérieur de l'école.

4.1.2. La pratique de l'anglais hors de la classe

Dans une situation d'apprentissage scolaire de L2, le professeur est rarement un locuteur natif, les élèves se connaissent et interagissent en L1 à l'extérieur de la classe, diverses routines (appel, rappels au calme, consignes de cours, éclaircissements métalinguistiques, interventions d'une personne extérieure au cours, etc.) peuvent avoir lieu en L1, occasionnellement ou régulièrement : tous ces facteurs tendent à aller à l'encontre de la simulation requise à tout

instant des apprenants, du « faire comme si » tout le monde était anglophone et s'interrogeait volontairement et naturellement sur des supports culturels authentiquement issus d'une culture anglo-saxonne.

Les cultures de la langue cible existent aussi en dehors de la classe, et, dans le cas de l'anglais, leur présence et leur prégnance sont évidemment considérables. Sans même évoquer Internet et les millions de documents en anglais qu'il amène aisément dans chaque foyer, les cultures anglo-saxonnes et l'anglais sont de plus en plus visibles dans une ville moyenne comme Chartres, où, dans les dix dernières années, deux des trois librairies du centre-ville ont créé des rayons de littérature en langues étrangères, une nouvelle médiathèque proposant livres et films en langues étrangères, ainsi que des méthodes de langue, s'est ouverte, et le seul cinéma (multiplexe) local restant s'est mis à projeter des films, même grand public, en VO.

Les élèves ont, on s'en doute, des pratiques culturelles extrascolaires en anglais très différentes, résumées dans le tableau XIV.

Tableau XIV
Pratiques culturelles en anglais des lycéens de section européenne²⁷

Lycéens professionnels	
Alexandra L.	Ecoute de musique
Clément	Sites Internet ; jeux vidéo
David	∅
Florian	Sites Internet
Jonathan	Ecriture et interprétation de chansons ; jeux sur Internet
Romain	Ecoute de musique ; sites Internet
Soufien	Ecoute de musique ; télévision
Lycéens de série générale	
Agathe	Conversations lors de camps d'adolescents ; magazines
Anaëlle	Ecoute de musique ; conversations avec des amis de la famille ; magazines
Antoine	∅
François-Xavier	Films ; lecture ; audio-livres
Julie	Films ; lecture ; écoute de chansons ; conversations avec des touristes
Sébastien	Films ; lecture
Victoria	Films, séries ; lecture

²⁷ Exceptions faites d'Alexandra F., qui parle anglais chez elle, et de Yaniss, que je n'ai pas interrogé sur ce point.

On se rend compte, à la lecture du tableau, que la différence entre les élèves de lycée général et ceux de lycée professionnel est qualitative autant que quantitative : dans chaque établissement, 6 élèves sur 7 déclarent avoir des activités extrascolaires en anglais, mais ces activités sont plus ludiques pour les lycéens professionnels, plus proches des domaines culturels légitimes pour les élèves du lycée Marceau. Seuls les premiers parlent d'Internet ou de jeux vidéo, seuls les seconds évoquent la lecture, ce qui est en accord avec ce que j'ai mentionné à propos de leurs pratiques en français. Seuls les élèves du lycée Marceau pensent à évoquer les rencontres avec des étrangers, peut-être parce que leur aisance dans la langue leur permet de mener des conversations en anglais (que les élèves du lycée Jehan de Beauce ont eues aussi, ne serait-ce que lors de leur voyage à Anvers) et d'y trouver un plaisir mémorable, peut-être aussi parce que leurs cours d'anglais sont plus fondés sur une pratique pseudo-conversationnelle, donc les entraînent davantage à l'interlocution authentique.

Les lycéens parisiens n'ont pas des pratiques extrascolaires de l'anglais très différentes de celles des élèves du lycée Marceau, malgré le plus grand nombre de possibilités culturelles qui leur sont offertes dans cette langue. Du fait d'histoires familiales, Marwa et Imen évoquent des conversations avec des membres de leurs familles qui ont choisi l'émigration vers la Grande-Bretagne ou les Etats-Unis ; Paul a des amis anglais avec qui il s'entretient fréquemment ; la famille de Mathilde accueille régulièrement de jeunes Chinois ou Japonais et interagit avec eux en anglais. Les lycéens parisiens évoquent plus fréquemment aussi les séjours linguistiques qu'ils ont pu faire à l'étranger. Le hasard de leurs existences et, pour certains, des moyens financiers plus importants, ont multiplié pour eux les possibilités d'échange, et favorisé le développement d'une plus grande confiance en soi.

De tous les lycéens de cette étude, un se détache nettement par la quantité d'activités qu'il déclare pratiquer en langue anglaise. Il s'agit de Philippe, élève de 1^{ère} STG au lycée Racine, qui vit avec l'anglais une vraie histoire d'amour, après qu'en 4^{ème}, sa professeur a su provoquer chez lui un déclic, par des méthodes visiblement communicatives (« *on parlait de tout et de rien* » (1 : 66)). Philippe va sur des sites Internet, discute dans des *chats*, fait des jeux de rôle, lit des articles, regarde des films et des séries, tout cela en anglais. Deux des représentations de Philippe me paraissent mériter qu'on s'y arrête plus particulièrement.

La première concerne le lien entre pratique et compréhension :

Au début, je comprenais rien, mais j'[...] allais quand même [sur des sites en anglais], je lisais, même si je comprenais rien, et j'y prenais goût, et puis, je parlais à mes parents en anglais, même si eux, ils comprennent absolument rien. Je leur disais des phrases, ils me disaient « Je comprends pas ce que tu me dis », mais pour moi, ça avait un sens et c'est ça qui m'a donné envie de continuer à parler (1 : 64) ;

Même avec mes camarades de classe, on parlait, on savait pas ce qu'on disait, mais on aimait vraiment, parce que c'était presque un style, en fait, qu'on se donnait : « Oui, on parle anglais, on est trop forts ». Et, grâce à ça, je pense que maintenant, j'ai un bon niveau, je pense (1 : 66).

Ce qui semble faciliter l'aisance en anglais de Philippe est cette conviction étrange, mais au fond sans doute extrêmement acquisitionnelle, qu'il faut continuer même si on ne comprend pas ou même si les interlocuteurs ne comprennent pas. Il s'agit là, évidemment, d'une réalité à l'œuvre dans le cadre de la communication exolingue, comme le rappelle Diane lorsqu'elle témoigne des cours de marketing qu'elle a suivis en Australie, et auxquels elle ne comprenait pas tout, mais trouvait cependant un intérêt (1 : 90-92). De même, Philippe « *prenait goût* » au pouvoir de la langue de transmettre des messages incompréhensibles. Pour lui qui est un joueur invétéré (au point de nommer ces partenaires de jeux de rôles « *presque une famille* » (1 : 74)), ce pouvoir avait quelque chose de magique, d'éminemment motivationnel, en tous cas.

La deuxième représentation concerne la notion de progrès. Ce qui permet sans doute à Philippe de réussir au lycée, c'est sa conviction qu'il y a toujours quelque chose de nouveau à découvrir dans une langue étrangère. Cela s'applique au niveau culturel :

Je commence à me mettre sur des livres en anglais. Faut que je m'y mette, là [...] j'apprends beaucoup de nouvelles tournures de phrase, des choses que j'ai pas forcément (je pense que mon anglais est très redondant là-dessus, c'est très souvent la même structure. Même si j'arrive à énoncer plusieurs idées, c'est très souvent le même type de phrases), et je pense qu'il faut vraiment que je lise des livres en anglais, pas forcément anciens, ou plutôt contemporains, mais avec une nouvelle manière de parler (1 : 72-78) ;

mais aussi au niveau linguistique :

Et maintenant, je regarde beaucoup de séries anglaises, vraiment anglaises, donc avec l'accent anglais, et ça, j'ai envie de l'avoir, en fait, cet accent anglais, donc j'essaie de m'appliquer pour bien retenir et pas avoir l'accent américain, qui est plus rapide et moins appliqué, parce que, bon, l'accent anglais, ça fait toujours plus intelligent quand on le parle (1 : 80).

Philippe est, visiblement, une exception, mais sa démarche est exemplaire en ce sens qu'elle témoigne du rôle de la volonté dans les progrès. Cette volonté est évidemment fondamentale, mais ce qui fait sans doute que les résultats de Philippe sont bien supérieurs à ceux de la plupart des autres élèves qui, eux aussi, travaillent l'anglais, c'est que sa motivation est d'une

nature qui va largement au-delà de la notion de motivation intégrative. On a presque ici affaire à un désir de fusion, de transformation de soi en Anglais, c'est-à-dire une forme extrême de décentration, qui n'est possible chez ce lycéen atypique qu'au prix d'une recherche culturelle et linguistique de tous les instants.

4.1.3. La discipline enseignée en langue étrangère, facteur de motivation ou de remotivation

4.1.3.1. Ce que les élèves de section générale perçoivent de leur enseignement en anglais

Ces lycéens, bien adaptés au système scolaire et dotés d'un grand appétit de savoir, se disent motivés par l'enseignement de l'histoire-géographie ou des sciences physiques en anglais. Leur motivation est déclinée selon les deux dimensions établies par Gardner et Lambert (1959), instrumentale et intégrative, soit parce que les élèves se projettent dans un au-delà de l'école où l'anglais leur permettra de trouver un emploi prestigieux et de l'exercer dans un contexte international, soit parce que le désir de communiquer de manière aisée avec des Anglo-saxons leur apparaît comme une valorisation désirable de leur personnalité.

Cependant, l'effet motivationnel de la projection des lycéens dans un futur hypothétiquement bilingue, où ils pourront interagir « naturellement » en anglais dans un contexte social ou professionnel, ne suffit sans doute pas à expliquer leur implication. Elle est aussi la conséquence de l'amélioration de leur compétence dans les différents domaines de l'activité langagière. Un des effets de l'enseignement d'une discipline en anglais est l'augmentation sensible de la pratique de stratégies de compréhension, orale comme écrite (Perrin, 2001), du fait de la scientificité des supports et du discours magistral auxquels les élèves sont soumis. Agathe souligne le paradoxe apparent d'une compréhension plus aisée du discours scientifique que des situations du cours de langue, au contenu plus flou (« *En physique européenne, ça m'a motivée parce que je comprends beaucoup plus qu'en anglais* » (1 : 64)). Cette réalité tient sans doute à la fois à la nature plus prévisible du discours scientifique, surtout en contexte scolaire où les élèves connaissent en général le sujet du chapitre ou de la section étudiés, et à la pédagogie des professeurs de disciplines autres que linguistiques, qui, parce qu'ils doivent construire des cours en L2 sans y avoir été préparés par leurs études universitaires, sont souvent très soucieux d'aider leurs élèves à les suivre, y compris en revenant temporairement au français (Agathe, 1 : 54).

De même, l'augmentation de l'horaire de cours en L2 et l'accroissement du lexique qui, pour ces lycéens motivés et ambitieux, en est la conséquence tendent à développer les capacités

d'expression des élèves, ou, tout au moins, à leur donner dans ce domaine « *une meilleure assurance* » (Anaëlle, 1 : 88), qui est vraisemblablement motivante. François-Xavier remarque que la difficulté induite par la moindre familiarité avec la langue du cours entraîne une concentration plus grande (1 : 36-38), donc sans doute une rétention des informations, du lexique et des concepts plus importante.

Un autre élément souligné par les élèves est que la nouveauté de l'enseignement en anglais de notions disciplinaires déjà étudiées en français permet de sortir le cours de la discipline non linguistique de la routine scolaire ou disciplinaire (Victoria, 1 : 78). Cela est particulièrement le cas pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie, conçu selon des programmes concentriques (c'est-à-dire que la même notion ou la même période historique sont étudiées à différents niveaux du cursus scolaire de manière de plus en plus approfondie), et qui est parfois jugé répétitif par les élèves (Alexandra F., 1 : 64). L'étude d'un aspect du programme en anglais contribue à y apporter un éclairage différent qui suffit à donner aux lycéens un sentiment de nouveauté, donc à concentrer leur attention davantage à la fois sur la forme et sur le fond, c'est-à-dire sur le sujet d'étude et sur les termes employés pour le traiter.

Julie signale même avoir horreur de l'histoire (1 : 86), mais y trouver de l'intérêt du fait que l'enseignement qu'elle reçoit est en L2. Elle insiste sur l'intérêt de l'enseignement d'une discipline en langue étrangère comme ouverture sur un monde de la connaissance plus divers et plus riche (« *On n'a pas encore été confrontés au monde courant avec la langue anglaise* » (1 : 92), « *ça nous ouvre plus. On découvre des nouvelles choses et c'est bien* » (1 : 100)). On perçoit bien ici que le goût pour l'acquisition de savoirs nouveaux qui caractérise les élèves de section européenne du lycée Marceau nourrit leur motivation pour la discipline enseignée en L2, au-delà même peut-être de l'intérêt initial pour cette matière.

4.1.3.2. Ce que les élèves de section professionnelle perçoivent de leur enseignement en anglais

En accord avec ce que j'ai indiqué plus haut sur les différences entre lycéens généraux et lycéens professionnels, il n'est pas surprenant de constater que ces derniers d'une part n'évoquent presque pas d'éléments de motivation intégrative, d'autre part ne perçoivent pas vraiment de liens entre les enseignements qu'ils reçoivent. Cette difficulté à établir des rapports entre les enseignements reçus et entre ces enseignements et la réalité du monde extrascolaire, davantage caractéristique des lycéens professionnels, rend évidemment plus difficile leur appropriation d'outils langagiers, intellectuels et conceptuels.

Les élèves de section professionnelle du lycée Jehan de Beauce ont une motivation pour l'enseignement de la logistique en anglais qui reste presque exclusivement centrée sur sa fonction instrumentale (« *Nos discussions, c'est quoi ? C'est qu'on [...] apprend [les techniques de communication] en cours* » (Romain, 3 : 56)). Cet enseignement devrait, selon eux, leur donner à la fois des outils de communication dans le cadre d'un échange professionnel exolingue (conversation avec un client étranger, rédaction de lettres ou de bons) et une garantie d'employabilité future. Si ces élèves ressentent majoritairement que l'enseignement de la logistique en français est répétitif, voire ennuyeux, ils apprécient cependant celui de la logistique en anglais, parce qu'ils y acquièrent du vocabulaire. Clément résume bien le point de vue de ses camarades :

Le seul problème de la logistique, c'est que c'est un petit peu répétitif, quoi. On voit toujours un petit peu la même chose, et donc, là, cette année, on revoit encore plus ou moins la même chose, donc, des fois, c'est vraiment lourd. Que là, d'aller en DNL, on parle toujours logistique, mais on fait plus en anglais, donc c'est plus intéressant, quand même, parce que c'est du vocabulaire que nous, en français, on connaît, on nous rabâche, que là, on voit ça en anglais, et on voit comment le placer, dans quelles situations le dire. Donc, oui, c'est quand même plus intéressant (3 : 108).

S'ils reconnaissent que le lexique appris en cours de logistique peut être à l'occasion réutilisé en cours d'anglais, les lycéens professionnels semblent percevoir moins aisément l'entraînement procédural que constitue la pratique d'activités de compréhension et d'expression en cours de logistique en anglais. Si l'enseignement de la logistique en anglais leur plaît, c'est parce qu'il leur demande un investissement intellectuel minimal (contenu déjà maîtrisé, activités répétitives) et qu'il semble porteur d'une future certification d'un niveau de compétence en anglais éventuellement monnayable. En effet, bien que l'anglais ne soit jamais utilisé dans les entreprises où ils se rendent en stage, ils ont unanimement épousé l'opinion doxique que la maîtrise de cette langue était un viatique pour tout développement de carrière.

4.1.3.3. Autres facteurs motivationnels liés à l'enseignement disciplinaire en langue étrangère

Krashen développe la notion de « *filtre affectif* » (1988 : 22) pour catégoriser les obstacles motivationnels rencontrés par certains apprenants. Il fait remarquer que ce filtre agit moins lorsque les apprenants sont motivés « *with the message, not with the form* », et que ce contenu correspond à leurs intérêts et à leurs objectifs (Krashen et Terrell, 1983, rééd. 2000). Lewis, qui s'inscrit dans le prolongement du cadre d'analyse de Krashen, va dans le même sens, lorsqu'il écrit :

If teachers react to the content of what the students say, rather than its linguistic form, they are most likely to lower the affective filter, to encourage a positive attitude and to aid acquisition (1993 : 29).

Or, si la logique disciplinaire est respectée, on peut supposer que les professeurs de disciplines enseignées en anglais vont se focaliser davantage que leurs collègues spécialistes de langue sur le contenu du discours plutôt que sur la forme. En d'autres termes, leur priorité sera de traiter l'anglais comme un outil et non comme un objet. En cela, ils devraient permettre aux élèves d'accorder à leur utilisation de la langue une dimension plus « naturelle », plus « authentique », plus pragmatique, donc faciliter le déplacement sur l'axe envisagé vers la langue expérience.

Dans l'analyse qu'elle mène des raisons de la popularité auprès des élèves de l'enseignement de l'histoire-géographie en classes européennes, au-delà de l'impact motivationnel de l'emploi d'une L2 dans le cadre d'un enseignement concentrique, qu'elle mentionne aussi (2002 : 138), Perrin cite trois aspects positifs :

- un renouvellement des méthodes pédagogiques ;
- la pratique de l'interdisciplinarité ;
- le plaisir de « *faire différemment des autres classes* » (138).

La question de la transdisciplinarité fera l'objet d'une section spécifique plus loin. Je ne traiterai donc ici que des deux autres éléments mentionnés par Perrin.

Les lycéens qui entrent en 2^{nde} européenne ne peuvent évidemment faire la part des changements dus au passage du collège au lycée et de ceux qui tiennent à leur inscription dans une classe à projet particulier. Quant à leurs pairs de lycée professionnel, à leur entrée en 1^{ère} européenne, ils ne les perçoivent sans doute pas plus, puisque leur professeur d'anglais de BEP, Madame A., non seulement les suit jusqu'au baccalauréat professionnel, mais leur enseigne également la logistique en anglais. Le seul des lycéens qui déclare percevoir chez la professeur une différence d'attitude en fonction de ses différents rôles professionnels est Jonathan, qui note l'insécurité de l'enseignante dans la discipline nouvelle pour elle, qui se manifeste par un style plus nerveux (3 : 74), donc plus rapide (5 : 160), et un souci de perfectionnisme (5 : 160). Mais il s'agit visiblement ici de commentaires sur un style pédagogique, pas sur des choix méthodologiques liés à la discipline enseignée. Lors des observations que j'ai pu faire des cours de logistique en anglais menés par Madame A., j'ai d'ailleurs constaté que les activités pratiquées (simulations de dialogues professionnels ou

sociaux) s'apparentaient tout à fait aux activités langagières des cours de langue communicatifs.

Quant au troisième aspect cité par Perrin, le plaisir d'être distingué des autres élèves, l'aveu de son impact fait l'objet d'une certaine réticence de la part des élèves, qui préfèrent affirmer que la distinction entre eux et leurs pairs moins fortunés n'a d'autre réalité que structurelle (horaires, emplois du temps, professeurs différents) et que leur éléction ne les rend pas différents des autres (Agathe, 1 : 48 ; Sébastien, 4 : 56 ; Yaniss, 1 : 56). Lorsque Julie se retrouve dans une classe de 1^{ère} ES agitée (5 : 76) et pas très motivante (5 : 72), elle se sent, au diapason de la classe, moins impliquée, même si elle reconnaît que la dégradation est surtout perceptible chez les élèves non-européens (5 : 66). Quant à Victoria, qui pense qu'en classe européenne, elle est « *avec les meilleurs élèves et les meilleurs professeurs* » (1 : 34), elle peut aussi affirmer qu'il n'y a pas de différences entre élèves, ou qu'il ne s'agit que de différences d'investissement dans le travail (5 : 61-70). Il me semble qu'on a affaire ici à une résistance importante de la part des élèves, qui ne peut pas ne pas avoir un impact (que je tenterai d'analyser plus loin) sur leurs résultats : dans un système classant qui se présente comme égalitaire, ou un système parlementaire qui se prétend nouant, les élèves sont soumis à un « *écartèlement immobile* », pour reprendre l'expression de Memmi (2004 : 96), entre leur être réel et l'image qu'ils souhaitent donner d'eux-mêmes, la *région antérieure* (« *là où se joue l'interaction sociale* ») et la *région postérieure* (« *le lieu où l'acteur peut avoir l'assurance qu'aucun membre du public ne fera intrusion* ») de Goffman (1959, trad. 1973 : 110-111). On ne peut pas écarter totalement l'idée que la griserie d'avoir été choisi comme le souci de préserver la face par rapport aux pairs, que la misère subjective des éliminés comme l'inquiétude du lendemain des futurs ouvriers et employés ont un impact sur la motivation des élèves et induisent chez eux des représentations et des stratégies, que je vais chercher maintenant à analyser.

4.2. Analyse des représentations des élèves

L'analyse des représentations ne peut évidemment prétendre à l'exactitude ou à l'exhaustivité, et celle que l'on va lire n'échappe pas à cette réalité. L'analyse sociologique n'est pas (et ne peut pas être) une science exacte, mais elle n'est pas non plus dépourvue de scientificité, dans la mesure où le chercheur s'appuie sur ce qui est (« *les consciences particulières* » de Durkheim (1895, rééd. 2009 : 144)) pour émettre des hypothèses sur la réalité sous-jacente, hypothèses qu'il convient ensuite de recouper avec d'autres

représentations individuelles ou d'autres types d'analyse pour essayer d'établir un domaine de validité large. Le titre même de l'ouvrage de Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*, le montre : cet état de fait est le fondement paradoxal mais nécessaire de la scientificité de la sociologie : puisqu'« *il n'y a rien dans la société que des consciences particulières* » (144), la méthode sociologique doit prendre le parti de traiter en « *objets de science* » (57) les représentations de ces consciences particulières, que le sociologue décrit comme des « *phénomènes [...] déjà représentés dans l'esprit, non seulement par des images sensibles, mais par des sortes de concepts grossièrement formés* » (57).

C'est en m'appuyant sur le vécu d'élèves individuels, tel que j'ai tenté de le cerner par des questions ciblées lors d'interactions en tête-à-tête, qu'il m'a été possible de voir émerger certaines constantes du vécu scolaire, qui ont, je l'espère, une validité plus générale que le cadre limité de mon étude qualitative.

Les pages que l'on va lire correspondent donc à une analyse microsociologique, s'appuyant sur ce que révèlent les lycéens d'eux-mêmes et de leurs univers. Cette analyse me permettra de mettre en évidence la manière dont les élèves se représentent l'institution scolaire dans laquelle ils fonctionnent, la place qu'ils y ont et les moyens d'action qu'ils possèdent sur elle. En particulier, il me semble important de tenter de comprendre, à travers les témoignages des lycéens, comment ils conçoivent l'enseignement de L2 auquel ils sont confrontés et la place que cet enseignement et les professeurs leur donnent ou leur laissent. Mon objectif est ici double. D'abord, je voudrais essayer d'isoler certaines représentations, traduites par des comportements, qui pourraient s'ériger en obstacles au progrès des élèves. Deuxièmement, il me paraît essentiel, au regard de ce que mettait en évidence le chapitre 2, de percevoir la nature des liens entre représentations et habitus de classe. En d'autres termes, la question qui se pose est celle du rapport entre la réussite des élèves dans l'acquisition d'une langue écrite plus normée et d'une plus grande efficacité pragmatique avec leurs attitudes personnelles ou des critères d'appartenance sociale.

4.2.1. Les représentations du vécu scolaire

4.2.1.1. Histoires personnelles

Les lycéens que j'ai rencontrés et suivis se déclarent, dans leur immense majorité, heureux. Au terme de 3 ou 4 ans, leur passage au lycée les a satisfaits, aussi bien au niveau des apprentissages qu'à celui des rapports sociaux. Même ceux qui ont souffert dans des classes

agitées (Julie) ou peu responsables (Jonathan), qui ont été orientés malgré eux (Alexandra L., Florian), qui ont connu des redoublements lors de leur parcours (Soufien), tirent un bilan positif de leur scolarité. Il m'a paru intéressant de m'arrêter sur celles de ces adaptations au milieu qui se sont construites après une phase initiale de rejet, celles d'Alexandra F. et de Jonathan.

Alexandra F. a été scolarisée dans le collège d'une petite ville semi-rurale considéré comme peu prestigieux par rapport au recrutement habituel du lycée Marceau (« *au collège, la plupart de mes amis venaient des immeubles d'en face [...] c'était pas du tout un milieu favorisé* » (1 : 8)). Elle semble avoir pu concilier, lors de ses années de collège, réussite scolaire et popularité auprès de ses camarades de classe (« *il y a les bonnes élèves qui sont à l'écart et il y a les bonnes élèves qui arrivent à s'intégrer tout en travaillant bien, et comme j'étais pas à l'écart, non... Des fois, c'était des petites moqueries parce qu'ils n'y arrivaient pas, mais c'était jamais rien de méchant, c'était juste pour rigoler la plupart du temps* » (3 : 102)). Du fait de la carte scolaire, ses camarades de collège ont poursuivi leurs études au lycée Jehan de Beauce. Par contre, Alexandra F., du fait de pressions familiales, a rejoint, contre son gré, la section européenne du lycée Marceau. Il n'est donc pas étonnant que, en début de 2^{nde}, Alexandra F. se soit trouvée quelque peu déstabilisée par un « *lycée bourge* » (2 : 42), où le recrutement est sociologiquement différent (« *le lycée Jehan de Beauce recrute quand même dans les collèges entourés de banlieues* » (1 : 62)), et où les pratiques culturelles sont différentes (« *films plutôt intellectuels* » plutôt que « *films rigolos* » (1 : 12), rock plutôt que rap (1 : 16)). Lorsqu'en fin de 2^{nde}, j'ai demandé à Alexandra F. si elle avait envie de quitter le lycée Marceau, sa réponse a été :

Peut-être pas là, maintenant, non. C'est un peu trop tard pour quitter Marceau. Non, je crois pas que je le quitterais. Maintenant que j'ai commencé ici, je vois pas l'intérêt d'aller ailleurs. Tout recommencer une troisième fois, ce serait un peu bête, quand même, je pense. Déjà, je me suis jamais posé la question, parce que ça n'arrivera pas, c'est évident, mais je pense que je resterais quand même à Marceau (3 : 108).

En fin de terminale, Alexandra F. a pour meilleurs amis les élèves de section européenne du lycée :

Mes amis primordiaux sont ceux du lycée. C'est des gens du lycée, mais pas de ma classe : c'est que des ES, ceux de ma classe en anglais, en fait (6 : 68).

Elle va même jusqu'à déclarer :

Maintenant, je sais que moi, maintenant, si on me retournait dans mon collège, je me dirais « Mon Dieu, qu'est-ce que je fais là ? J'y appartiens pas » (6 : 68).

Pour Alexandra F., les années de lycée ont marqué une maturation personnelle, qui l'a conduite à accepter davantage les valeurs de sa mère (« *elle aime pas trop mes amis d'avant (ça, c'est le problème) et je lui en veux de m'empêcher un peu de les voir. Elle veut toujours que j'aille voir ceux du lycée, par exemple* » (3 : 38)) et surtout à s'intégrer au milieu dans lequel elle travaillait au quotidien. Passée la phase initiale de bouderie et d'autopunition (« *je me reproche à moi-même d'être ici, c'est tout, parce que j[...] aime bien [mes camarades du collège]. C'est des amis, quoi, mais bon, c'est pas comme avant* » (3 : 32)), Alexandra F. est avant tout soucieuse de marquer sa place au sein du nouveau groupe social où elle interagit, et cela se fait au prix d'une mutation socio-scolaire, graduelle mais patente.

Le cas de Jonathan est différent. Fatigué de l'agitation (2 : 8), de l'absence de solidarité (2 : 46) et de l'immatunité (2 : 78 ; 3 : 16) de ses camarades de BEP (et désireux sans doute de prendre de la distance par rapport à son milieu familial indifférent (3 : 158 ; 3 : 162) et « *mort* » (6 : 126)), il a quitté le lycée Jehan de Beauce en fin de terminale BEP pour préparer son baccalauréat à Tours. Très vite, il a eu le sentiment que ce changement d'établissement était une erreur et a demandé à revenir au lycée Jehan de Beauce. Il explique son évolution en ces termes :

C'est une autre mentalité ici, mais les gens, ils se respectent et, du moment qu'il y a pas de problèmes, on est là pour bosser, alors qu'à Tours, c'était pas ça. C'est dès qu'il y en a un qui a un nom de famille qui est un petit peu gênant, les autres, ils vont pas hésiter à le casser là-dessus, quoi (3 : 106).

Sans doute les moqueries dont Jonathan fait état n'ont pas été le seul facteur motivant son désir de quitter sa classe de Tours, mais il n'en demeure pas moins qu'on doit faire pour lui la même constatation que dans le cas d'Alexandra F. : la difficulté qu'il rencontre est aussi une question de marquage de place. Ce qui, initialement, le rendait amer et malheureux au lycée Jehan de Beauce était la contradiction entre son désir généreux d'aider ses pairs (il se fait élire délégué de classe (2 : 50), défend ses camarades en conseil de classe (2 : 50-56)) et la perception qu'il a de leurs critiques et de leurs contradictions (3 : 26-28). Après son retour de Tours, les choses se mettent petit à petit à changer. Jonathan semble apprécier de plus en plus ses camarades et trouver enfin sa place au sein du groupe :

C'était un peu une classe de débiles, mais, bon, après, faut aussi décoincer un peu, et j'ai appris à les connaître : on a passé des semaines ensemble et ils sont pas plus débiles que moi, ou quelqu'un d'autre (6 : 96).

Ce que Jonathan nomme *décoincer un peu*, c'est le constat qu'il lui fallait s'adapter au groupe plutôt que chercher à le changer. Inconsciemment, imperceptiblement, l'évolution a eu lieu, mais le lycéen avait besoin de fuir le groupe pour se rendre compte de son désir de s'y (ré)intégrer.

Les cas d'Alexandra F. et de Jonathan montrent que, d'une manière générale, ce qui semble être le plus délicat pour les lycéens, et qui explique sans doute leur perception de la difficulté de l'adaptation à la classe de 2^{nde}, est de trouver leur place dans un groupe qu'ils ne connaissent pas.

Ceux qui ne sont pas parvenus à marquer leur place dans le groupe, soit parce que les études étaient pour eux une souffrance quotidienne, par ennui (Rémy) ou du fait de leurs échecs répétés (Inès, Levent ou Vincent), soit parce qu'ils se sentaient socialement illégitimes dans leur lycée (Diane), sont des lycéens qui n'ont pas choisi de poursuivre nos entretiens au-delà de quelques rencontres. Cela est à peine étonnant, au fond, puisque ces rencontres avaient lieu dans un contexte scolaire et portaient sur des domaines scolaires, et que ces lycéens n'avaient sans doute aucune envie de réitérer leur malaise, leur échec ou leur posture d'indolence plusieurs fois par an lors de nos entretiens. Vasseur indique que le soulignage de l'incompétence peut faire fonction de marqueur de place (1991), mais ce type de marquage-là souffre peut-être difficilement l'aveu public, surtout répété.

4.2.1.2. La perception de la « bonne classe »

Pour l'institution et le grand public, le terme de *bonne classe* est associé à la vision d'une classe de niveau élevé, où les enseignements peuvent être menés à un rythme soutenu avec l'adhésion des élèves, « *une classe qui donne envie de travailler* », pour reprendre les termes d'Agathe (6 : 52). Pour les élèves cependant, ce terme semble pouvoir avoir une double acception : par *bonne classe*, ils entendent aussi une classe fondée sur une bonne entente entre les élèves, un ensemble convivial. Par exemple, lorsqu'il évoque sa classe de terminale BEP, Florian dira :

C'est vrai, il y a un groupe des filles. Il y a peut-être dans les garçons des groupes, mais bon, c'est pas des clans, c'est pas des guerres, c'est juste, par exemple, à la récré, il va y avoir un camp qui va aller par là-bas et un autre camp par là-bas. C'est juste ça, mais il y a pas de guerre, en fait. Oui, on s'entend bien : c'est une bonne classe, quoi (1 : 30).

Ce discours irénique est fréquent (Florian, 5 : 42 ; Sébastien, 1 : 38 ; Yannis, 2 : 46) et témoigne de l'importance de la dimension relationnelle et des normes de groupe pour les lycéens. Parmi les trois orientations qui leur permettent, selon Dubet, de « *construi[re le] sens subjectif de l'enseignement [...] : l'efficacité, l'intérêt, la relation* » (1991 : 26), c'est cette dernière qui est convoquée en priorité lorsqu'il s'agit de juger sa classe ou son cursus scolaire. Lorsque j'ai demandé aux lycéens un bilan de leurs 3 ou 4 années de lycée, ce sont en fait aussi des éléments relationnels qui ont été surtout mentionnés :

On est dans la classe, on voit toujours les copains, on voit toujours du monde (David, 6 : 108) ;

Nous sommes plus libres au lycée que nous ne le sommes au collège; et on peut donc se lier plus avec des personnes, ce qui rend le lycée plus agréable. Là, les professeurs vont dire « Non, vous êtes ici pour travailler », mais c'est quand même mieux quand on a quelqu'un, quand on veut aller voir une personne, se dire « Ah, aujourd'hui, j'ai italien, à côté de Machine, j'aime bien être à côté d'elle », donc j'ai envie d'aller en cours (Alexandra F., 6 : 66) ;

Ce que je retiendrai, je pense, de ces années, c'était notamment le voyage en Suède de l'année dernière, qui a été une très bonne expérience. Et, voyez, je pense qu'il devrait y avoir au lycée des voyages extrascolaires plus réguliers, même si je sais que ça coûte assez cher, mais c'est très très enrichissant au niveau du contact avec les autres élèves de la classe et même, on rencontre d'autres gens (François-Xavier, 7 : 34).

Charlot (1999) relie, on l'a vu, le primat donné aux préoccupations relationnelles et affectives à l'univers des élèves de lycée professionnel. L'importance de ces préoccupations l'amène même à distinguer, dans une perspective inspirée de Goffman, une *école-institution* et une *école-coulisse*, définie comme « *celle des copains* » (332), qui ont une « *fonction d'étayage scolaire* » (93). Ce qui surprend quelque peu, c'est que les élèves de lycée général semblent eux aussi retenir comme élément saillant de leur second cycle leur participation à « *un groupe d'appartenance chaleureux, voire fusionnel* » plutôt qu'à « *un espace de compétition où chacun est le rival de l'autre* » (Dubet et Martuccelli, 1996 : 63). La réalité ne semble pas différente au lycée Racine, si l'on en croit l'extrait suivant d'une conversation avec Imen :

Moi, je pense que cette année, c'est une bonne classe, quand même.

Parce qu'il y a un bon niveau ?

Non, parce qu'ils sont gentils, et puis, il y a un bon niveau : c'est pas non plus une classe, comme vous dites, à cas social. Je sais pas, moi.

J'ai jamais dit ça, moi.

Non mais, il y a des profs, ils disent.

Vous préférez travailler dans une classe homogène ou dans une classe où il y a des différences de niveaux entre vous ?

Homogène, c'est mieux, parce que les différences de niveaux, après, on se sent un peu seuls et on se referme sur nous-mêmes (1 : 182-188).

Ce qu'Imen évoque ici, c'est peut-être son angoisse face à la fonction classificatrice, hiérarchisante, de l'école. Puisque l'institution scolaire est amenée de temps à autre à exclure « *en douceur* » certains élèves, Imen, qui redouble sa classe de 2^{nde}, ressent peut-être le besoin de se rassurer sur son devenir au sein du système, et le plus sûr moyen de parvenir à la confiance consiste pour elle à se percevoir comme unie à ses pairs dans ce que Duru-Bellat et Van Zanten appellent des « *normes de groupe* » (1999 : 117), ou ce que Durkheim nommait une « *solidarité par ressemblances* » (1893, rééd. 1986 : 120-121) :

Pour que les hommes se reconnaissent et se garantissent mutuellement des droits, il faut d'abord qu'ils s'aiment, que, pour une raison quelconque, ils tiennent les uns aux autres et à une même société dont ils fassent partie (90-91).

La solidarité horizontale des lycéens semble être fondée sur un besoin de se rassurer face à un système que Dubet décrit comme anonyme : « *la seule unité réelle et vivante est celle de la classe* » (1991 : 167). Le lycée contemporain n'a pas de « *signes [d'...] intégrations très fortes* » (78), que furent jusqu'au début du vingtième siècle « *un folklore, un langage commun, une mémoire collective, des rites de bizutage* » (78) ; les élèves n'y ont pas d'« *esprit de corps* », au sens que lui donne Freud, pour qui il signifie que « *nul ne doit se mettre en avant, chacun doit être et avoir pareil* » (1921, trad. 2001 : 208), ou Bourdieu, qui parle d'« *amour de soi dans les autres et dans le groupe tout entier* », d'« *adhésion enchantée aux valeurs et à la valeur d'un groupe* » (1989 : 258) ; le chahut collectif, fondé sur des canulars ou des mises en scène, qui était presque un rite d'institution au sens bourdieusien, n'existe plus. Il s'agit plutôt aujourd'hui de « *rouler en peloton* » (Dubet, 1991 : 76), c'est-à-dire de connaître une « *solidarité de groupe parfois quelque peu artificielle ou fantasmée* » (76), qui n'empêche pas les échappées solitaires, qui se recompose en fonction des années et des options. Les chahuts sont rares, mais certaines classes connaissent, d'après Dubet et Martuccelli, « *l'omniprésence du bruit* », qui « *relève moins d'une contestation scolaire que de l'envahissement [de l'école] par le mode naturel d'expression des adolescents* » (1996 : 157).

Et, de fait, à l'exception de la critique de Jonathan sur l'hiatus entre les discours et les actes de ses camarades, qui le mettait en porte-à-faux par rapport à sa conception altruiste et responsable de son rôle de délégué de classe (3 : 26-28), les quelques exemples de malaise au sein des classes qui m'ont été rapportés l'ont toujours été à propos de cette omniprésence du bruit, perçue par les élèves plus concentrés comme preuve d'immaturation de la part de leurs camarades (« *les gens dans ma classe, je pense pas qu'ils réalisent qu'ils sont au lycée* » (Diane, 2 : 32)). Ce qui, dans le bruit diffus de la classe, est menaçant est qu'il exclut et condamne

l'élève sérieux à une relative solitude, en général à deux, par désir d'auto-renforcement peut-être (« *J'ai une amie avec moi, et donc, on est toujours toutes les 2, donc je suis pas vraiment toute seule, mais c'est vrai que, dans la classe, on n'est pas du tout intégrées, quoi* » (Julie, 5 : 82), « *heureusement que je connaissais l., parce que sinon, j'aurais été un peu perdue dans ma classe, quoi* » (Diane, 1 : 68)). De plus, s'ajoute à ce sentiment d'exclusion l'angoisse d'être pénalisé dans sa réussite, surtout dans le cas de Diane et d'Inès, dont les résultats en classe de 2^{nde} sont assez fragiles (« *Un jour, il y a eu un gars qui a commencé, je lui ai sorti quelque chose, je sais plus trop quoi, et puis après, du coup, quand je suis revenue sur mon contrôle, je savais plus trop où j'en étais* » (Inès, 2 : 32) ; « *c'est vraiment souvent, à répétition, et après, ça se voit aussi dans les résultats* » (Julie, 4 : 66)).

A l'inverse, les élèves de lycée professionnel sont dans le déni apparent de la gêne que l'omniprésence du bruit provoque. Cet échange avec Romain, qui connaît pourtant des difficultés à se concentrer et à soutenir le rythme imposé par la classe, le montre :

Vous disiez que c'est une classe où il y avait un peu de bazar.

Ca dépend les cours, en fait.

Et c'est dû à quoi, à votre avis ?

Je sais pas. Je suis pas trop concerné, parce que moi, je fais pas le bazar, personnellement. Je sais pas, je pourrais pas vous dire : il y en a, ils ont peut-être des envies de s'amuser. Enfin, je sais pas.

Comment vous le vivez, vous ?

Pas tout le temps, mais c'est pas pour autant que ça me dérange. Ca me gêne pas spécialement. Je cherche pas à savoir pourquoi ils font le bazar, non, pas vraiment (1 : 55-60).

Quelques mois plus tard, Romain révèle :

Bonne ambiance, tout le monde s'entend, oui. Oui, une bonne ambiance. Après, bon, au niveau travail, c'est pas toujours ça, quoi, avec les professeurs, mais l'ambiance avec les élèves, elle est bien.

Quand vous dites « c'est pas toujours ça avec les professeurs », ça veut dire qu'il y a toujours de l'inattention et des bavardages ?

Oui, il y en a, ils aiment bien parler dans la classe. Ils peuvent pas s'en empêcher, quoi. Oui, après, si les profs, ils se plaignent, c'est pour le travail fourni, qui est peu, quoi. Sinon, il y a pas d'élève vraiment perturbateur dans la classe, il y a pas de méchant (2 : 60-62).

Toute la puissance censoriale de la solidarité par ressemblances se traduit dans le « *il y a pas de méchant* » de cette remarque finale. Admettre qu'un élève perturbe les cours de manière gênante reviendrait à reconnaître le pouvoir ostracisant du groupe sur cet individu, et, par conséquent, la possibilité que ce pouvoir s'exerce à un moment contre soi-même. Ce qui reviendrait à rompre la solidarité horizontale des élèves. Par « *désir d'adoption* », que Rozenberg perçoit comme la motivation des violences scolaires et des comportements déviants au sein de l'institution (1974 : 282), les élèves de lycée professionnel font le choix de « *petits noyaux d'amitié et de fraternité qui aident à vivre* » (279), même si le prix à payer pour

cet étayage-là est une acceptation du renoncement (ou de l'incapacité) de l'institution à traiter la question du bruit. Les élèves, pour ne pas être rejetés par leurs pairs, deviennent ainsi complices de l'« *irresponsabilité collective* » et de l'« *impuissance* » de l'institution (278).

Cette complicité doit évidemment donner lieu à de fortes tensions, nécessairement intériorisées, puisqu'il convient avant tout de maintenir une solidarité par ressemblances de façade. C'est ainsi que, comme notre échange le met en évidence, Clément peut tout à fait passer une heure d'anglais à discuter avec certains de ses camarades, et, conscient que son comportement (de région antérieure, d'après la terminologie de Goffman) avait dû être repéré par l'observateur indépendant que j'étais, venir me voir à la fin du cours pour me faire part de sa volonté d'entrer l'année suivante en section européenne (le désir de faire pénétrer l'observateur « *en coulisse* » (Goffman, 1959, trad. 1973 : 111)) :

Alors, expliquez-moi pourquoi, quand je suis venu vous voir en cours, vous étiez un peu – comment dire ? – inattentif.

Oh, il y a des jours comme ça, où on est un peu dispersé, mais sinon, dans l'ensemble, je veux dire que ça va, je suis. Mais c'est vrai que j'ai du mal à être attentif en cours, voilà.

[...] **Pourquoi ?**

Je sais pas. C'est mon caractère qui est comme ça.

Ce qui m'avait surpris, c'est que j'avais eu l'impression que vous faisiez pas grand chose pendant toute l'heure, et puis, à la fin, vous êtes venu me voir pour me dire que vous aviez envie d'aller en bac pro logistique.

Oui, c'est vrai que j'ai envie d'y aller, mais faut que je me mette plus au travail, et j'ai pas toujours envie d'être à fond (2 : 9-16).

Il semble que, mis devant ses contradictions entre région antérieure et région postérieure, Clément n'ait d'autre échappatoire que de feindre l'irresponsabilité et l'inconséquence.

Le souci premier des adolescents est celui de marquer leur place dans et pour le collectif auquel ils appartiennent. La représentation qu'ils se font de leur vécu scolaire est profondément médiatisée par leur désir d'appartenance sociale au groupe dans lequel ils ont été placés fortuitement, qui devient pour eux la référence et la norme, et dont l'impact peut être tel que certains adolescents vivent en permanence dans l'artifice ou la tension psychologique, avec toutes les conséquences en terme de réussite ou d'échec, de confrontation à la réalité ou de fuite, que cela peut entraîner.

4.2.2. Les représentations du système éducatif

De manière presque unanime, les élèves se déclarent satisfaits du système scolaire, dont l'efficacité ne semble être remise en cause qu'à la marge. Ce consensus, qui s'étend aux élèves

de lycée professionnel, dont on connaît les parcours cahoteux, fragiles, et parfois les orientations imposées, a *a priori* de quoi surprendre. Même lorsque des élèves formulent quelques critiques, ils le font du bout des lèvres, comme si l'école était une affaire d'experts (« *je pense qu'ils prendraient une autre méthode si c'était mieux* » (David, 4 : 82)), une institution sur laquelle ils n'ont pas de prise et n'ont pas à porter de jugement. Ces adolescents semblent avoir avec l'institution scolaire le même rapport qu'avec l'hôpital : ils y sont patients, laissant les décisions vitales aux spécialistes, auxquels, de manière quasi superstitieuse, ils préfèrent faire confiance. Alors même que les médias, et certains pédagogues ou sociologues de l'éducation, développent régulièrement le thème du regard critique, voire hostile ou agressif, porté sur le système scolaire par les élèves, leurs familles et le monde extérieur (Baudelot et Estabiet, 2009), ce qui, en fait, semble dominer est l'acceptation passive de l'institution, même chez ceux qu'elle bride ou rejette.

Peut-être assiste-t-on à une généralisation de ce que Dubet repérait déjà en 1991 à propos des « nouveaux lycéens », la désinstitutionnalisation de l'école, qui n'est plus qu'un « *espace [de gestion]* » (1991 : 121), une « *organisation anonyme* » (167) et « *faible* » (27), ce qui « *signifie que les lycées ont peu d'emprise sur la vie juvénile en dehors des seules heures de cours, que les élèves jouissent d'une grande autonomie personnelle, que l'identification à l'établissement est faible* » (27). De fait, les élèves de mon enquête reconnaissent très majoritairement apprécier l'autonomie que le lycée leur laisse (c'est même l'un de leurs motifs principaux de satisfaction par rapport au système), et ne ressentent pas une très grande loyauté à l'égard de leur établissement, mais il me semble plus difficile d'accréditer l'idée de Dubet que l'emprise du lycée sur la vie juvénile est faible. Si l'on tient compte du temps important passé à des tâches scolaires, des réseaux de sociabilité maintenus avec les camarades de classe ou de lycée, les nombreuses allusions, souvent nominatives, faites à des enseignants qui m'étaient, pour la plupart, inconnus, il n'est pas abusif d'affirmer que l'impact de l'école sur le quotidien des élèves est au contraire extrêmement important. Mais ils semblent plus y être spectateurs qu'acteurs, pas forcément passifs, mais détachés, capables de s'en distancer en s'enrichissant de leurs propres lectures (Victoria, Sébastien, Alexandra F.) ou de leurs propres recherches (Anaëlle), en s'investissant dans des passions sportives ou artistiques très prenantes (Yaniss, Anaëlle, François-Xavier, Agathe), un militantisme social (Jonathan, Soufien), une pratique intensive des technologies de l'information (Alexandra L., Julie).

Un épiphénomène intéressant doit être noté ici. Le sentiment de loyauté à l'égard du lycée Racine est, à l'inverse des lycéens chartrains, très fortement présent chez les élèves qui le fréquentent (« *J'aime bien le niveau de Racine: c'est un bon niveau, et, en même temps, c'est pas non plus quelque chose de trop élitiste, et donc, oui, je me sens bien dans ce lycée* » (Emilie, 1 : 24) ; « *Carnot, c'est plus près de chez moi, mais moi, je pense que c'est pas autant prestigieux que Racine* » (Imen, 1 : 46)). Les élèves ont fait le choix du lycée parce qu'il a une excellente réputation en séries ES et STG (« *j'ai pas trop vu d'établissements qui soient meilleurs que Racine en ES dans le quartier, à vrai dire* » (Alexis, 1 : 140) ; « *Je voulais pas aller dans un autre lycée que Racine en STG* » (Anne-Fleur, 1 : 56)), et/ou parce que son atmosphère est moins compétitive que celle des lycées prestigieux qui sont ses proches voisins (« *à Chaptal, mes parents et moi, on se rendait compte quand même que c'était très compétitif et que ça me correspondait pas trop, en fait* » (Alexis, 1 : 138)). Le fait que, dans le contexte parisien, les familles aient des possibilités de choix plus importantes qu'en province tend à favoriser un sentiment d'identification, qui ne se manifeste visiblement pas par une participation importante aux activités extrascolaires organisées au sein de l'établissement, mais plutôt par une loyauté de consommateurs exaucés et satisfaits. Je suppose que certains élèves du lycée Racine doivent être mécontents de ne pas avoir obtenu l'inscription qu'ils convoitaient dans un lycée plus prestigieux, mais aucun des douze sujets de ma recherche n'a exprimé ce sentiment.

Dans le contexte chartrain, où l'identification à l'établissement est faible, il est assez logique que l'un des griefs que les lycéens ont à l'égard de l'institution soit son caractère chronophage. Romain se plaint d'un complément d'emploi du temps de deux heures que le lycée a permis à sa classe d'avoir, mais qui surcharge péniblement son horaire déjà très lourd (4 : 118). François-Xavier s'appuie sur l'expérience que lui a donnée son voyage en Suède pour comparer ses journées de terminale S à celles de son correspondant suédois, qui termine ses cours à 15.30 et ne semble pas « ne rien faire » (5 : 80-84). Clément a le même raisonnement à propos de la République tchèque, d'où vient sa correspondante (4 : 160).

Ce reproche à l'égard de l'institution scolaire se double d'une critique qui porte sur le manque de lien entre l'école et la réalité extrascolaire. Florian déplore que les enseignements d'histoire et de littérature soient fondés sur l'étude du passé, et que les objets d'étude soient sans rapport avec le réel (la poésie, l'imparfait ou autres « *temps qui nous servent à rien* » (4 : 120)). Julie et Alexandra F. (qui peut comparer avec le système écossais) regrettent que certaines

matières sans rapport avec leur projet professionnel (« *des choses qu'on est sûrs qu'on n'aura jamais besoin pendant toute notre vie* » (Julie, 5 : 100)) leur soient enseignées, alors que d'autres, dont elles auraient besoin par la suite, ou qu'elles auraient envie d'étudier (comme la musique dans le cas d'Alexandra F.) ne le soient pas (Julie, 5 : 100 ; Alexandra F., 5 : 92). A l'inverse, Victoria apprécie que ses cours mettent « *beaucoup en relation avec les problèmes d'actualité, tout ce qu'on voit* » (5 : 90). La divergence des points de vue est sans doute ici imputable à la fonction que chaque lycéen attribue à l'école en lien avec sa personnalité propre : Victoria, cultivée, curieuse, dévoreuse de livres, est sans doute plus capable de tisser des liens entre les savoirs qu'elle acquiert en cours et en dehors de l'école que Florian, qui est impatient de pouvoir voler de ses propres ailes et souhaiterait que l'école aille plus vite à l'essentiel, ou que Julie, sans doute plus entêtée que combative, et lectrice plus hédoniste que curieuse de culture.

Si, pour les élèves, l'école est désinstitutionnalisée, on comprend qu'ils puissent lui adresser ce genre de critiques. Bien que les lycéens de cette enquête soient, dans leur immense majorité, plutôt dociles et investis, certains souffrent sans doute de ne pas vraiment ou pas totalement comprendre le sens des choix que l'on a fait pour eux, des disciplines qu'on leur impose, des objets d'étude qu'on leur soumet. L'objectif de culture générale, quand il n'a plus de sens, comme dans le cas de Florian, le maintien de disciplines générales quand on est dans une filière professionnelle, de disciplines scientifiques quand on est en série littéraire, de sciences expérimentales lorsqu'on veut être, comme Julie, magistrate, ne peuvent plus apparaître que comme des impositions institutionnelles absurdes.

Si le lycée d'aujourd'hui apparaît ainsi à ses lycéens, c'est peut-être parce qu'on lui demande sans cesse de maintenir un équilibre subtil entre culture générale et professionnalisation, d'être à la fois une instance de culture et une instance de sélection. Il est de ce fait peut-être condamné à ne bien remplir aucune de ces deux fonctions. Yaniss, qui fait néanmoins un bilan très positif du système scolaire, remarque que les conditions de travail (effectifs, matériel) y sont souvent mauvaises, et craint que cela ne signifie que l'école est dans l'impossibilité d'aider tous les élèves à s'y épanouir (5 : 112). C'est aussi ce que disent certains lycéens professionnels qui, n'ayant pas l'excellent niveau de Yaniss, souffrent bien davantage de cette situation de pénurie, matérielle et pédagogique, (« *au niveau de l'encadrement, on se débrouille un peu tout seuls* » (Jonathan, 4 : 104), « *ce qui manque des fois, c'est les explications* » (4 : 104), « *on laisse les élèves en difficulté de côté et on garde les autres* »

(Alexandra L., 4 : 144), « *on passe pas assez de temps sur certains trucs difficiles* » (Alexandra L., 4 : 148), « *les élèves, on nous prend pour les exécutants, on n'a pas notre mot à dire* » (Romain, 4 : 118)). Ce sentiment d'abandon, qui vient sans doute de loin chez ces élèves qui ont parfois connu l'échec en école primaire et en collège, avant d'assez bien ou de bien réussir en lycée professionnel, est sans doute un facteur explicatif de l'échec de bien d'autres lycéens, qui ne sont pas pris en compte dans le cadre de cette enquête.

De tous les lycéens de l'enquête, Alexandra L. est celle qui développe le plus efficacement le point de vue des laissés-pour-compte de l'école, et qui apporte ici une note discordante en jugeant le système éducatif de manière négative. Elle impute l'échec de l'institution à une série de causes, que je reformule : absence d'apprentissage des fondamentaux, absence d'entraînement méthodique (dictée, calcul mental) (4 : 148), démarches déductives plutôt qu'inductives, changement pour le changement (4 : 146). Au premier abord, on peut avoir l'impression de contradictions, par exemple entre « *[les profs] s'en foutent du résultat, du moment faut que l'élève, il applique ce qu'il a fait en cours* » (4 : 146) et « *on n'apprend pas forcément ce qu'on devrait apprendre, on dit « Oh, les enfants savent pas compter », le calcul mental, on n'en fait pas, « Les enfants savent pas écrire », au collège, j'ai jamais fait une dictée* » (4 : 148), mais, à la réflexion, Alexandra L. plaide peut-être pour une appropriation progressive des savoirs, de manière quelque peu mécanique en début d'apprentissage, et de plus en plus heuristique par la suite. La raison de cette prise de position véhémement (mais relativement raisonnée) est peut-être à chercher dans une prise de conscience récente de la part d'Alexandra L. : elle a perdu la face après avoir aidé son jeune frère au moyen d'une méthode de résolution jugée dépassée par le professeur de celui-ci (« *Ah, tes méthodes, elles ont 30 ans, là* » (4 : 146)). Ce qu'Alexandra L. en déduit est une interrogation légitime et pertinente : quel peut bien être le statut des savoirs pour les apprenants lorsque « *les profs, ils prennent pas en compte, que ce soit les parents qui aident ou les frères et sœurs* » (4 : 146) ? Si les seuls savoirs et les seuls savoir-faire attendus par l'école sont ceux que l'école enseigne, il n'est peut-être pas étonnant que les élèves se comportent à son égard avec la passivité de profanes face aux discours d'experts, qu'on écoute sans forcément toujours bien les comprendre, et qu'on hésite à interroger ou à remettre en cause.

4.2.3. Les représentations de l'apprentissage de l'anglais

Les lycéens ont majoritairement une vision associative de l'apprentissage de L2, qu'ils perçoivent comme un empilement de savoirs lexicaux, morphosyntaxiques, phonologiques, et

parfois civilisationnels. Malgré l'enseignement communicatif ou actionnel que la plupart d'entre eux reçoivent, où les professeurs tentent d'entraîner leurs élèves à élaborer et employer des stratégies communicatives, impliquant la mise en œuvre de savoir-faire langagiers ou cognitifs, la perception que les lycéens ont de l'enseignement est celle, héritée de l'école primaire et du collège, d'une somme de savoirs discontinus et capitalisables. On peut citer l'exemple de Jonathan, très motivé par l'amélioration de ses compétences dans la langue et immergé dans la composition de textes de chansons de rock en anglais, qui apprend des pages du dictionnaire chaque jour (1 : 54-60) et a le sentiment que cet apprentissage est pour lui « énormément » efficace (1 : 68-70 ; 1 : 152). D'autres lycéens font part d'efforts d'apprentissage aussi acharnés, sous-tendus par la même conception associative.

Le thème des « bases » à acquérir - ou qui n'ont pas été acquises - est convoqué par les élèves avec fréquence, et ressortit à la même conception de l'apprentissage, puisque par *bases*, il faut entendre les fondations sur lesquelles s'édifie (ou s'édifiera) le reste de la structure (« *le temps que j'apprenne tout le vocabulaire de base, après, c'est bon, ça va aller* » (Florian, 3 : 30)).

En parfait accord avec la conception, mise en évidence plus haut, de la langue comme enchaînement de paradigmes, prévaut donc chez les apprenants une représentation de l'enseignement comme exposition progressive de faits de langue ou de culture, qu'il s'agit ensuite de s'approprier. Les élèves entretiennent l'illusion caricaturale qu'il suffirait d'apprendre par cœur des règles de grammaire (Soufien, 1 : 80), des listes de mots ou de verbes irréguliers (Romain, 1 : 92 ; Sébastien, 2 : 34), pour que la compétence linguistique se développe. Soufien, par exemple, fait une remarque pratique inspirée par cette conception de la langue comme une série de faits à apprendre, dont la rétention dépend évidemment de la révision régulière, comme s'il s'agissait de stocker en mémoire des informations externes sans rapport avec le sens d'une énonciation :

La voix passive, je la connaissais avant les vacances, dès qu'on est partis à Orléans, et j'ai pas ouvert mon cahier, depuis. Et en fait, je suis arrivé, elle m'a dit « Oui, tu as un devoir », et j'avais pas appris, en fait. Ca fait que oui, voilà, j'ai eu une mauvaise note (4 : 158).

Cette conception a sans doute des causes diverses. L'enseignement reçu en début d'apprentissage impose de toute évidence sa marque, d'autant plus qu'on peut supposer qu'il a souvent été renforcé par les évaluations proposées par les professeurs, portant sans doute principalement sur des savoirs lexicaux et grammaticaux. Comme en témoigne ici Florian,

lorsque les évaluations proposées portent sur des savoirs purs, décontextualisés, sans rapport avec des compétences langagières, les notes qu'on obtient peuvent un peu grisantes :

J'ai eu un contrôle, plusieurs contrôles, où j'avais bien révisé. Par exemple, en anglais, les verbes irréguliers, j'avais appris, j'avais révisé, j'ai eu 9 sur 10 (2 : 12).

Les lycéens se sont peut-être habitués à des automatismes simplistes liant apprentissage d'une leçon et récitation décontextualisée de cette leçon en devoir. On peut cependant imaginer qu'une telle mécanique d'apprentissage a sans doute atteint très vite ses limites, puisque les élèves ont dû être confrontés très tôt, même de manière très simple, à la nécessité de faire appel, au-delà de la leçon du jour, à des faits de langue étudiés lors des mois ou des années précédents, et censés être stockés en mémoire à long terme, en vue d'une réutilisation en contexte.

La conception atomiste de l'apprentissage des langues qu'ont les élèves est la conséquence du contexte scolaire de leur enseignement. Même si, dans la pratique, certains des lycéens sont capables de produire un anglais assez naturel, de mettre en œuvre des stratégies cognitives, de réfléchir avec méthode à leur apprentissage, lorsqu'on les interroge sur leurs progrès en langue, ils appliquent mécaniquement à cet enseignement le schéma simpliste qui est censé fonctionner pour toutes les disciplines et qui est sans doute, dans certains cas, un écho du discours doxique, peut-être familial, sur l'école : « *j'avais pas appris [...], j'ai eu une mauvaise note* »/« *j'avais appris, j'avais révisé, j'ai eu 9 sur 10* ». Lewis écrit à ce propos :

If English is just a school subject it can, perhaps, be reduced to separate items of knowledge which can be tested – the spellings of particular words, irregular past tense forms – but knowledge of this kind is not language, which is essentially purposive, holistic and spontaneous [...]. It seems that, by its very nature, language is ill-suited to be a school subject! (1993 : 62-63).

Dans le contexte actuel de l'enseignement de second cycle, il paraît quelque peu erroné de prétendre que d'autres disciplines se réduisent à de simples accumulations de données à apprendre et à réciter, sans que les compétences d'analyse et de synthèse de ces données soient convoquées. Les cours d'histoire-géographie ou de sciences physiques auxquels j'ai pu assister étaient avant tout des séances de réflexion méthodique sur la résolution de problèmes historiques, géographiques ou physiques. Le modèle véhiculé par la représentation de la construction du savoir par apprentissage de formules ou de listes semble être un mythe fondateur passéiste difficilement recevable, quelle que ce soit la discipline en question. Si la discipline langues vivantes a une spécificité, elle est à chercher ailleurs : je m'efforcerai de le faire dans la section suivante.

Alexandra F. propose une analyse intéressante sur les verbes irréguliers. Du fait que l'anglais est une de ses langues maternelles, cette élève a une connaissance procédurale des formes irrégulières, qui lui permet de les employer avec une totale pertinence :

Mes verbes irréguliers, je les connais, mais je les connais pas en listes. Ça, c'est le problème, que dans une phrase, je saurais le faire, mais je connais pas la liste comme ça, enfin prétérit, parfait, comme ça (1 : 80).

Comme elle est soucieuse de s'assurer une bonne moyenne (4 : 160), Alexandra F. s'astreint à conscientiser son savoir-faire natif, c'est-à-dire à apprendre les listes sur lesquelles elle va être évaluée de manière sans doute mécanique, ce qui, évidemment, ne lui sert à rien (« *d'apprendre juste des leçons comme ça, comme les verbes irréguliers (on voit pas le lien)* » (2 : 16)) et est contre-intuitif :

Je vais prendre beaucoup plus de temps que les autres, je pense, qui apprennent ça comme moi, j'ai appris l'allemand. Parce que moi, il va falloir que je me fasse une phrase dans laquelle il y a ce verbe-là, que je le mette au bon temps : ça va prendre beaucoup plus de temps. Donc, je vais les apprendre, ce sera plus simple quand même » (1 : 88).

On trouve quelques autres cas de lycéens qui perçoivent les limites de l'apprentissage cumulatif. Sébastien se souvient de ses années de 4^{ème} et de 3^{ème} avec un professeur dynamique, motivant et efficace (1 : 18 ; 2 : 30), dont la pédagogie était ludique et communicative, en opposition avec l'apprentissage par cœur des premières années (« *c'était pas très amusant* » (1 : 36)). En classe de 1^{ère}, Jonathan a abandonné son travail de forçat d'apprentissage systématique du dictionnaire et s'appuie sur une nouvelle béquille, celle d'une méthode virtuelle sur une console de jeux (3 : 114-116). Avec le même enthousiasme, ce lycéen a l'impression de progresser, et même de le faire davantage qu'en apprenant par cœur des pages du dictionnaire (« *le dictionnaire, je connaissais les mots, mais je connaissais pas la manière de les employer ni comment conjuguer* » (3 : 116)). On peut penser que l'évolution qu'a connue Jonathan témoigne d'un processus que d'autres élèves ressentent, mais ne parviennent pas toujours à verbaliser. C'est peut-être ce qui se produit pour Florian, qui, dans le tour de parole suivant, semble censurer sa représentation personnelle de l'appropriation de L2 pour évoquer les éternelles lacunes lexicales :

En anglais, c'est quand par exemple, c'est des textes, des paragraphes à écrire, quand faut avoir un vocabulaire important, j'ai quelques... En fait, c'est le vocabulaire des fois, ça me fait défaut. Je cherche des mots. Oui, c'est le vocabulaire (1 : 70).

Les élèves ont un discours à la fois volontariste et simplificateur, c'est-à-dire orthodoxe, qui tend à confondre *apprendre*, *comprendre* et *appliquer*, comme s'il suffisait d'apprendre du lexique ou des listes de verbes pour pouvoir les mettre en œuvre et comme si les erreurs langagières étaient systématiquement dues à des leçons antérieures oubliées. Le terme *comprendre* est bien sûr tout à fait problématique : comprendre un message oral ou écrit n'a de toute évidence pas le même sens que conceptualiser l'emploi d'une forme syntaxique, et cette conceptualisation n'est en rien la garantie que la forme en question sera ensuite employée par l'apprenant de manière normée. Face à la labilité constitutive de L2, difficilement acceptable par des locuteurs compétents de L1, raisonner en termes de défaut d'apprentissage ou de manque de bases permet de sauver la face et d'éviter que l'erreur ou la maladresse ne soient perçues comme un manque d'intelligence. Paradoxalement, le seul moyen qu'ont les élèves de masquer leurs échecs procéduraux est de donner une saillance aux savoirs sur la langue (« *La grammaire, oui, la grammaire. Faut apprendre* » (Soufien, 1 : 80)), comme si des savoirs de ce type étaient totalement déconnectés du sens.

Et lorsqu'aucune autre justification ne fonctionne, il reste la possibilité du recours à un dernier préjugé de la *doxa* sur l'apprentissage des langues : « *Je serais dans un autre pays, peut-être j'apprendrais mieux la langue* » (David, 4 : 86). Cette opinion courante, bien qu'elle soit l'antithèse exacte de la conception cumulative de l'apprentissage des langues, et même si elle va à l'encontre de l'évidence perceptible dans les rapports quotidiens que l'on peut avoir avec des immigrés de longue date dont le français reste imparfait, rencontre un tel succès qu'on peut s'étonner que, parmi les informateurs de cette enquête, seul un nombre très restreint en fasse état. Elle ne peut être considérée que comme un moyen pour les lycéens de sauver la face vis-à-vis d'un enseignement où leur réussite leur paraît insuffisante, au regard du nombre d'années d'étude.

4.2.4. Les représentations de la discipline « anglais »

L'interrogation sur la nature de la discipline scolaire « langues vivantes » est au cœur de toute réflexion sur le statut de leur didactique et de leur pédagogie. Lorsque les lycéens de cette enquête analysent leurs utilisations extrascolaires de l'anglais, ils mentionnent différents types d'activités au cours desquelles la langue est soit un objet d'étude (les différentes pratiques de Jonathan décrites dans la section précédente), soit un moyen d'interagir avec des anglophones ou d'accéder à des informations (les *chats* ou les recherches sur Internet), soit enfin une expérience de vie (les rencontres avec des anglophones, le cinéma, la musique). Cette section

sera dévolue à l'étude des représentations que les élèves se font de l'anglais dans le cadre de la classe, c'est-à-dire en tant que discipline scolaire, dans ses différentes dimensions.

4.2.4.1. Le contenu de la discipline

Julie est à peu près la seule élève à juger de manière (légèrement) négative le contenu des cours d'anglais qu'elle reçoit au lycée. Son reproche tient au manque de rapport de ces cours avec la pratique quotidienne de la langue hors de l'école :

Ce qu'on a fait m'a pas paru [...] essentiel à (j'en reviens toujours à la même chose), à parler, dans le quotidien, si on va en Angleterre, à se débrouiller. Enfin, si, je saurais me débrouiller, mais c'est vrai qu'on n'a pas forcément progressé dans ce sens-là. [...] Il me manquerait plein de notions, plein de vocabulaire, des choses du quotidien, des choses qu'on pourrait rencontrer dans une ville si on habitait dans un pays anglophone. Enfin, c'est plein de choses qui nous seraient utiles, qu'on pourrait apprendre au lieu d'apprendre plein d'autre vocabulaire qu'on apprend, qui nous servira pas (5 : 108-110).

Le reproche exprimé ne concerne pas la forme, mais le contenu des cours, jugé trop intellectuel ou abstrait peut-être. Il s'inscrit sans doute dans la logique d'un reproche spécifique, que j'ai entendu fréquemment de la part des élèves de la classe d'anglais de Julie en classe de 1^{ère} : en préparation du voyage de la classe en Irlande, puis pour en proposer une exploitation pédagogique, leur professeur a donné une coloration irlandaise (histoire, institutions, religion, littérature) à une grosse partie de l'année scolaire, provoquant chez ses élèves une certaine lassitude (Julie, 4 : 102 ; Sébastien, 5 : 14 ; Victoria, 4 : 36). L'analyse que fait Julie de ce travail de longue haleine est la suivante :

C'est pas forcément la peine de rentrer dans des petits détails, qu'on va pas retenir et qui vont pas nous servir pour le voyage, en fait. [...] C'est gros comme le nez au milieu de la figure. On verra bien. Si ça se trouve, je me trompe, mais je pense pas que tout ce qu'on est en train de faire, ça va nous servir forcément (4 : 106-108).

Il semble donc bien que cette lycéenne aurait souhaité voir privilégier la dimension strictement informative, voire pratique, de l'échange langagier en L2, plutôt que la dimension culturelle que la professeur cherchait sans doute à développer dans le contexte spécifique d'une classe particulièrement performante.

La remarque de Julie montre bien toute la difficulté qu'il y a à cerner le contenu spécifique du cours de langue. Le développement des démarches actionnelles a provoqué, dans certaines classes, une inflexion pédagogique vers plus de pragmatisme : on demande aux élèves de réaliser des tâches d'apparence authentique, du type de celles dans lesquelles des locuteurs natifs s'investissent quotidiennement, en utilisant leur langue de manière naturelle, non

scolaire. Cette dimension pragmatique, qui permet de rapprocher la réalité du milieu étranger de celle des apprenants, a sans doute un objectif motivationnel, mais également un objectif, qu'on pourrait qualifier de civique, de prise en compte de la dimension expérientielle - réelle, virtuelle ou potentielle - de la langue. C'est ce qui se produit en lycée professionnel, où les élèves se livrent à des jeux de rôles, à des recherches et explicitations d'itinéraires, à des études de petites annonces, etc., activités qui donnent lieu, dans le meilleur des cas, à l'observation de la réalité, à une prise de recul lors de l'analyse des points communs et des différences entre la situation française et celle d'un pays anglophone au moins, puis, enfin, à une adaptation de la pensée, des stratégies communicatives et du discours à la situation nouvelle observée.

En revanche, en lycée général, les objectifs intellectuels et culturels prédominent, et les seules tâches à contenu pragmatique observables sont presque exclusivement des textes d'imitation (biographie d'un personnage, écriture de contes) ou de réécriture (transformation de l'histoire d'un texte en lettre, récit du point de vue d'un autre personnage, compte rendu d'émission de radio). Lorsqu'on demande aux élèves de développer un point de vue personnel, c'est de manière argumentée sur une question qui présuppose leur intérêt pour des problématiques sociales contemporaines (*According to you, what are the best ways of fighting against Aids ?*). Ces choix sont logiques dans le cas d'élèves très à l'aise en anglais et dans la plupart des autres disciplines, adaptés à l'école et à ses exigences, et dotés d'un capital culturel valorisé dans le cadre des études qu'ils ont entreprises.

Di Pietro rapporte les paroles d'un étudiant :

Grammar is a way to know that you have learned something about the language you are studying (1987 : 95) ;

et on peut se demander si, aujourd'hui, à une époque charnière entre les approches communicatives et les approches actionnelles, la difficulté de donner un contenu au cours de langue n'est pas encore plus aiguë pour les lycéens. Faute de pouvoir établir précisément ce qu'ils ont appris en cours d'anglais, ils se cachent derrière l'affirmation consensuelle qu'ils ont appris du vocabulaire, ou bien, comme l'étudiant de Di Pietro, font référence à un programme grammatical. Et cela même si ce programme n'est pas celui de leur professeur d'anglais et si mes informateurs ne le mentionnent que lorsque je leur demande dans quelle mesure leur professeur de discipline non linguistique est aussi professeur d'anglais :

Madame N. nous apprend de l'anglais, par exemple des mots, des phrases, des expressions.

Mais vous me dites qu'en physique-chimie, il vous apprend aussi du vocabulaire, c'est-à-dire, je suppose, des mots, des phrases, des expressions.

En sciences physiques-chimie, on découvre, surtout cette année, encore plus de sciences physiques, vraiment des choses concrètes ou des formules. [...] C'est plus de la découverte tout le temps. Alors, avec Madame N., on fait de l'anglais : là, on a travaillé des textes, par exemple, on a écouté, on avait des questions. C'est plus scolaire, mais c'est intéressant aussi, puisque, par exemple, là, la nouvelle qu'on a travaillée, on l'a écoutée au labo, on avait des questions (parce que c'était un passage où il y avait un homme et une femme qui se rencontraient), par rapport à leur relation qu'ils allaient peut-être envisager. [...] Et puis, en même temps, c'est des cours d'anglais. Non, même, avec Madame N., c'est une professeur d'anglais, parce qu'elle nous apprend des choses [...] (Agathe, 6 : 104-106).

Lorsqu'un élève mentionne une distinction entre cours d'anglais et cours d'une discipline autre que linguistique enseignée en anglais, elle tient en général à cette opposition entre contenu et forme. Je citerai par exemple les propos de François-Xavier :

J'ai l'impression, c'est que le cours d'anglais est quand même plus technique que le cours d'histoire-géo en anglais ou que... Enfin, je sais pas.

Quand vous dites « technique », ça veut dire quoi ?

Oui, c'est plus la grammaire, tout ce qui est grammaire, vocabulaire, tandis qu'en histoire-géo, le vocabulaire, quelque part, ça fait partie du cours (3 : 90-92).

La prégnance de cette *doxa* est telle qu'elle semble ériger un autre type de filtre chez les élèves, qui consisterait en une difficulté extrême à repérer que la langue utilisée dans les échanges langagiers en cours d'anglais a aussi une fonction de communication. Même lorsqu'il s'agit pour eux de débattre ou d'exposer en L2, les élèves prétendent (et peut-être le font-ils vraiment) penser avant tout en termes de savoirs linguistiques plutôt que de contenu. On s'en rend compte nettement dans l'extrait du dialogue suivant avec Yaniss :

Avec Monsieur B., c'est la grammaire, savoir bien maîtriser la langue, alors qu'avec Madame S., c'est savoir maîtriser les sciences par la langue [...]

Certes, mais en même temps, quand vous parlez le langage scientifique, vous n'apprenez pas aussi de la grammaire ?

Oui, bien sûr, on apprend la grammaire. On a appris des notions avec Madame S. qu'avec B., Monsieur B., on n'a pas encore vues ou qu'on va voir plus tard, donc Madame S., en fait, rajoute. Ca rapporte quelque chose de plus au travail de Monsieur B (2 : 26-32).

Pour Yaniss, l'aveu que le professeur de sciences physiques en anglais aborde des notions grammaticales censément pas travaillées avec le professeur d'anglais, ne suffit pas à ébranler la conviction que le professeur d'anglais enseigne la grammaire et celle de sciences physiques les sciences.

Il semble bien que les évolutions pédagogiques dans le domaine de l'enseignement des langues ne parviennent pas à éradiquer chez les lycéens la vision associative doxique, héritée

des méthodologies anciennes. La question qui se pose aux professeurs de langue est donc celle de leur capacité à convaincre leurs élèves de leur intérêt primordial pour d'autres savoirs que les savoirs langagiers (en l'occurrence les connaissances dans le domaine culturel) et des savoir-faire. L'approche par compétences, qui se développe aujourd'hui, aurait pu être une solution, mais la multiplication des domaines d'évaluation qu'elle induit semble aller à l'encontre de la nécessaire autonomisation des élèves, puisque toute évaluation tend à renforcer l'aspect scolaire, donc déresponsabilisant, de l'apprentissage.

On sent bien toute la difficulté qu'il y a à aller à l'encontre de la classification mentale traditionnelle qui associe un contenu distinct à chaque discipline scolaire. Cependant, que l'on soit en cours d'anglais ou dans un autre cours, mené en l'occurrence en anglais, les choix communicatifs ont tout lieu d'être les mêmes, la méthode d'investigation des supports est la même, l'hétéro-correction mise en œuvre est la même (Breton, 2009). En ce sens, la remarque de Lewis citée dans la section précédente, « *it seems that, by its very nature, language is ill-suited to be a school subject* » est exacte. La discipline « langues vivantes » n'a pas de domaine de spécificité (Breton, 2009). Puisqu'il n'y a pas de discours qui ne soit pas discours sur quelque chose, une langue ne peut pas être un objet d'étude en soi. L'idée (déjà ancienne) de Corbluth n'est que la mise en évidence de cette artificialité du contenu de la discipline « langues vivantes » :

A case can be argued [...] for the abandonment of separate English classes which « service » the other departments, and for the teaching of English through, say, technical drawing (1975 : 281-282).

Il n'est bien sûr pas possible, dans l'état actuel du système éducatif et de la formation des enseignants, de mettre le programme de Corbluth en œuvre. Il n'en demeure pas moins que les élèves, pris entre le discours doxique sur l'apprentissage des langues, les injonctions, méthodes et manies de leurs professeurs, et leurs propres pratiques et expériences extérieures des langues en question, ont une difficulté fort compréhensible à savoir quelle attitude adopter face à une construction disciplinaire si labile.

4.2.4.2. Enseignement de la grammaire et maîtrise de la métalangue

A partir d'une phrase adaptée de la traduction française de *La montagne magique*, le roman de Thomas Mann, « *Vous avez là un cousin si gentil et si sympathique, poursuit le conseiller, avec un mouvement de tête vers Joachim, tout en se balançant sur le gros orteil et sur les talons* », j'ai demandé aux élèves :

- d'identifier les catégories syntaxiques simples (nom, verbes, adjectifs, adverbes) ;

- d'indiquer les sujets des verbes qui avaient été signalés dans l'opération précédente, lorsqu'il s'agissait effectivement de verbes ;
- de proposer une fonction syntaxique pour les deux groupes *avec un mouvement de tête vers Joachim et tout en se balançant sur le gros orteil et sur les talons*.

Mes questions portaient sur un texte en français, dans le but d'éviter que l'incompréhension totale ou partielle d'un énoncé en L2 ne vienne interférer avec ce que je souhaitais repérer : l'aptitude des lycéens à identifier catégories et fonctions syntaxiques de base. Les résultats de ce sondage ponctuel sont contenus dans le tableau XV :

Tableau XV
Identifications exactes des catégories et fonctions syntaxiques

Informateur	Noms	Verbes	Adject.	Adv.	Sujets	Grpes	Remarques
Lycée Marceau (2nde européenne)							
Agathe	X	X	X		X		comprend le sens des compl. de manière
Alexandra F.	X	X	X	X	X		
Anaëlle	X	X	X	X	X	X	
Antoine	X	X	X	X		X	
François-Xavier	X	X	X	X	X		<i>complément</i>
Julie	X	X	X		X		inclut <i>vers</i> et <i>sur</i> dans la liste des adverbes
Sébastien	X	X	X	X	X		
Victoria	X	X	X	X	X	X	
Yaniss	X	X	X	X	X	X	
Lycée Jehan de Beauce (terminale BEP)							
Alexandra L.	X	X	X		X		
Clément	X	X	X				
David	X	X			X		<i>complément ; indique mouvement comme un adverbe</i>
Florian	X	X	X		X		
Jonathan	X	X	X		X		
Romain	X	X	X				
Soufien	X	X					

Il ne s'agissait pas, on le perçoit à la lecture de ce tableau, de tester l'emploi par les élèves d'une métalangue plutôt que d'une autre, mais de chercher à percer leur reconnaissance des concepts sous-jacents. Il ne s'agissait pas non plus de vérifier si les lycéens avaient acquis un

certain nombre de métatermes plus particulièrement employés dans le cadre des cours d'anglais, comme *prétérit* ou *present perfect* : c'est la raison pour laquelle les concepts sur lesquels porte cette étude sont des outils mobilisés dans la métalangue grammaticale aussi bien en L1 qu'en L2. Il est d'ailleurs à ce propos intéressant de remarquer que ce sont souvent les représentations métalinguistiques du français qui semblent structurer la pensée linguistique des élèves (Trévisse, 1992a), lorsqu'ils ont recours par exemple au terme de *conjugaison* lorsqu'ils font référence aux temps verbaux (François-Xavier, 1 : 14-16 ; Jonathan, 5 : 42)).

En dépit de la taille réduite de l'échantillon, on remarque immédiatement, à la lecture de ce tableau, qu'il y a, en termes de connaissance de la métalangue de la linguistique, une différence appréciable entre lycéens généraux de section européenne et lycéens professionnels : les premiers fournissent les réponses attendues dans 85% des cas (46 réponses correctes sur 54), contre 55% pour les seconds (23 sur 42). En outre, les seuls lycéens qui fournissent la totalité des réponses attendues sont en 2^{nde} générale européenne, et les 3 élèves en question, Anaëlle, Victoria et Yaniss, sont ceux qui, dans ces classes, réussissent le mieux, voire de manière tout à fait exceptionnelle.

Il n'est sans doute pas aisé d'établir une corrélation fiable entre maîtrise de la métalangue grammaticale et réussite scolaire. Un lien existe peut-être entre l'acquisition de la métalangue à l'école élémentaire et l'aptitude à utiliser les concepts ou à acquérir des méthodes de travail efficace en lycée, mais il est impossible de le mettre ici en évidence. Par contre, il semblerait logique de considérer que les élèves qui réussissent le mieux dans le système scolaire ont différentes caractéristiques qui les distinguent de leurs pairs, telles qu'une capacité de rétention plus développée, une structuration mentale plus efficace (qui leur facilite l'accès à la fois au raisonnement abstrait, aux généralisations et aux concepts, y compris linguistiques, que permet la terminologie métalinguistique) et, sans doute, une aisance scolaire, voire sociale, telle que des questions métalinguistiques ne les troublent pas, alors même que certaines des erreurs de leurs pairs sont peut-être à imputer à la situation de tension provoquée par un sondage de leurs connaissances un peu incongru dans le cadre d'une série d'entretiens sur leur vécu scolaire.

Il semble malgré tout qu'on puisse mettre en évidence ce que Pach, Jacquemin, Millet et Billiez nomment des « *zones de résistance à l'apprentissage* » (1994 : 118). Ce sont les catégories

syntaxiques les moins signifiantes, comme les adverbes (et sans doute les prépositions, si on en juge par la confusion de Julie) et les fonctions autres que celles qui sont en jeu dans les relations prédicatives, qui sont le moins bien identifiées et le moins fréquemment mentionnées. La terminaison *-ment*, par exemple, est gênante, puisqu'elle peut marquer un adverbe, ou un nom (comme ici *mouvement*), voire un verbe à la 3^{ème} personne du pluriel, si le mot en question n'est pas oralisé intérieurement, ou est oralisé de manière erronée du fait du stress ou de la mauvaise maîtrise de la compréhension de l'écrit en langue de scolarisation. La notion de complément est également difficile à maîtriser, vu la multiplicité des compléments possibles, et 7 des élèves qui n'ont pas identifié les deux groupes proposés comme des compléments circonstanciels de manière leur ont attribué d'autres étiquettes faisant référence à la complémentation, comme *complément d'objet*, *complément d'objet direct* ou *complément d'objet indirect*. On peut même se demander si, parfois, les termes mêmes de la métalangue grammaticale n'étaient pas choisis au hasard par les élèves, puisque je leur demandais d'en donner un que leur mémoire ou un raisonnement ne pouvait pas leur fournir immédiatement. Il faut tenir compte ici de l'importante dichotomie entre savoir-faire et savoirs. Certains sujets, soit par manque d'habitude de la réflexion cognitive et métacognitive, soit parce qu'ils sont dans une situation d'inconfort, qui les empêche de mener sereinement cette réflexion, vont traiter un problème uniquement en termes de question sur un savoir (« je sais ou je ne sais pas »). Les élèves mieux adaptés aux jeux de langue et exigences de rigueur de l'école utiliseront quant à eux leurs capacités de réflexion avant de proposer une réponse.

Cattach, avec virulence, met en cause l'enseignement dispensé aux élèves :

Les questions de grammaire d'un certain niveau ne sont pas enseignées ou sont mal enseignées [en LP], où [...] la mémoire prédomine (1994 : 11) ;

Les enseignants ne corrigent [...] que 67% des erreurs rencontrées [...] (72% pour la grammaire, 62% pour l'usage), 33% ne sont pas corrigées. Par rapport aux instituteurs, les professeurs corrigent davantage : 85% d'erreurs corrigées pour la grammaire, contre 60% chez les instituteurs (14).

Instruire le procès de l'école n'aurait pas de sens dans le cadre de cette étude, même si la lecture de la publication ministérielle *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* (2006) permet de comprendre les inquiétudes de Cattach ou celles de Terrail (2005) à ce propos. Prenant le contre-pied de la *doxa* en matière d'apprentissage de la grammaire, qui réclame la transmission impositive du savoir linguistique, la publication du ministère de l'Éducation Nationale préconise « *le repérage [...] d'un faisceau de critères convergents* » (194), une « *première approche* » (195) de certaines réalités, un renvoi vers le collège d'autres

enseignements (195). Il ne s'agit pas ici de juger de choix pédagogiques officiels, ni du travail des professeurs des écoles, mais il demeure que les apprenants qui maîtrisent le moins la métalangue grammaticale sont, une fois de plus, ceux qui ont le plus de difficultés à donner un sens à l'école de façon globale et, en particulier, à leurs apprentissages, ceux qui sont le moins préparés, par l'habitus culturel familial, à compenser les lacunes de l'enseignement scolaire, notamment parce qu'ils lisent moins et écrivent moins que leurs pairs appartenant à des milieux culturellement plus favorisés, alors même que la publication du ministère indique l'importance des lectures et des pratiques d'écriture dans l'acquisition de systèmes linguistiques normés (196).

Exclus du système scolaire, les élèves de milieux culturels peu favorisés n'ont aucune raison de jouer en fonction des règles de ce système. L'imposition du système normé de la langue est sans doute vécue par certains d'entre eux comme une façon de brider leur propre créativité langagière, qui se manifeste dans certaines musiques ou certains types d'écriture cryptés et normés d'une manière évidemment différente de la norme scolaire, comme les SMS. C'est le sens de ce que Pach, Jacquemin, Millet et Billiez identifiaient comme la préoccupation pour le *visage* des lycéennes professionnelles de leur enquête (1994 : 83). On peut imaginer que des élèves qui n'ont pas par ailleurs accès à la langue normée auront les plus grandes difficultés à accéder à des emplois de responsabilité. Or, une des conditions fondamentales de l'acquisition de cette langue, en L1 comme en L2, est la compréhension intime, quotidienne, du fonctionnement du système morphosyntaxique normé : Gaonac'h indique même que sans « *une maîtrise minimale du code linguistique* », c'est-à-dire sans accès aux concepts linguistiques sous-jacents à la métalangue grammaticale, il ne peut y avoir de « *transfert des compétences communicatives de la L1 à la L2* » (1991 : 185). Les difficultés manifestées par les lycéens professionnels dans la maîtrise de la métalangue linguistique rendent plus aléatoires leur compréhension de la réalité sous-jacente et leur appropriation du langage normé qui les rendraient aptes à exercer des responsabilités professionnelles dans l'avenir. L'image du cercle vicieux s'impose une fois de plus : les élèves qui ont du mal à accéder à la métalangue grammaticale, ou qui y ont mal été préparés par l'école, se retrouvent aussi en situation de difficulté lorsqu'il s'agit pour eux de conceptualiser des réalités linguistiques en L2.

4.2.4.3. « Anglais scolaire » et « anglais authentique »

En premier lieu, il convient d'explicitier les deux notions utilisées en titre. La notion d'authenticité appliquée à une langue peut difficilement être recevable, du fait de l'existence

de variations multiples au sein de tout idiome ; et l'anglais scolaire n'existe pas en soi. Lorsque j'ai interrogé les lycéens sur leur perception de la langue qui leur est enseignée et qui est privilégiée dans les échanges au sein de la classe, je cherchais à savoir s'ils percevaient l'enseignement qu'ils recevaient comme la fabrication didactique d'une langue trop savante, trop élaborée, trop marquée socialement pour être vraiment jugée naturelle, dans un échange exolingue en contexte naturel. Lenoir, décrivant la rencontre d'une de ses classes avec un artiste Péruvien, cite le témoignage d'un des élèves impliqués (« *nous avons pu pratiquer un espagnol idiomatique, différent de l'espagnol scolaire que nous connaissons* » (2008 : 35)) : ces propos montrent bien que pour ce lycéen, la langue apprise en classe est perçue comme une langue non « idiomatique » c'est-à-dire, à tous les sens du terme, empruntée.

D'une manière générale, les élèves de mon enquête, contrairement à celui cité par Lenoir, n'ont pas le sentiment qu'on leur demande d'employer en classe une langue dépourvue d'authenticité. Plusieurs lycéens s'appuient d'ailleurs sur leurs propres expériences, soit lors de séjours linguistiques en pays anglo-saxons, soit au cours de voyages scolaires dans d'autres pays, où l'anglais a servi de langue de communication. Tout au plus, se font entendre quelques remarques de bon sens sur le manque de rapidité de l'énonciation des jeunes Français (Jonathan, 4 : 188), ou sur la difficulté à comprendre les accents ou le lexique régionaux (Sébastien, 5 : 40), mais la seule remarque négative concerne le fait que l'école privilégie la langue formelle par rapport à la langue familière, ce que Soufien nomme *un langage plus soutenu* comparé à *un langage des rues* ou *un parler relaxé* (4 : 176). Ce lycéen concède cependant qu'il est logique que l'école enseigne en priorité le registre plus soutenu, qui est celui de la politesse, et celui qu'il lui faudra mobiliser au sein de « *l'entreprise, quand il y aura un meeting, un entretien* » (4 : 184). Alexandra F., qui est d'accord avec l'analyse majoritaire, même si l'anglais est une de ses langues maternelles, emploie, pour dire sans doute la même chose que Soufien, une jolie formule, « *c'est un anglais authentique d'école* » (5 : 62).

Yaniss propose une analyse en termes de savoir-faire interactionnels lorsqu'il raconte l'enquête qu'il a dû mener lors du voyage de sa classe en Irlande :

Nous avons des questionnaires à remplir, mais par des inconnus que nous croisons dans la rue, donc il a fallu apprendre à commencer une conversation avec quelqu'un, s'excuser de le déranger, c'est-à-dire quelque chose que l'on ferait tous les jours, quotidiennement, si on habitait dans un pays anglophone. Nous avons appris à communiquer avec ces gens, à commencer une conversation le plus normal du monde, donc sans intérêt scientifique, et ensuite à poser des questions. Donc, nous, c'était l'Irlande entre rupture et continuité, donc sur le conflit qu'il y a eu en Irlande, donc nous avons appris à poser des questions délicates tout en les nuanciant, et puis à mener une conversation (5 : 130).

Il semble donc qu'on ait affaire à un groupe de lycéens particulièrement convaincus de l'efficacité des méthodes communicatives utilisées dans leurs cours. Leurs pairs du lycée Racine le sont tout autant, et les quelques restrictions apportées le sont au niveau des registres de langue : Marwa fait par exemple remarquer la difficulté, qu'elle ne perçoit pas forcément comme légitime, qu'elle a à comprendre le parler des jeunes déclassés qu'elle entend dans les films américains (1 : 154). Elodie, pour qui l'anglais est une langue maternelle, indique que l'enrichissement lexical gagné grâce à l'école lui a permis d'acquérir plus d'authenticité dans son anglais parlé (« *je parlais beaucoup mieux en anglais, [...] j'arrivais vraiment à tenir une conversation [...], alors que l'année dernière, [...] ça faisait un peu visite, touriste, ou quelque chose comme ça* » (1 : 58)).

Ce très fort taux de satisfaction, qui ne peut pas s'expliquer par la rareté de la pratique exolingue de ces élèves (puisque certaines sont anglophones, que d'autres ont de la famille ou des amis qui vivent dans des pays de langue anglaise, que d'autres enfin ont une grande quantité d'activités en anglais à l'extérieur), est sans doute la conséquence même de l'exploitation lors des cours de supports (sonores, vidéo et informatiques notamment) authentiques et variés, mais est aussi sans doute dû au nombre de plus en plus grand d'élèves qui font pénétrer dans les cours leur propre expérience de variétés d'anglais rencontrées et pratiquées en dehors de l'école. Au lieu d'opposer l'école et la vie extérieure, comme c'est le cas pour d'autres disciplines, voire pour d'autres langues, les lycéens semblent, dans le cas de l'anglais, tout à fait en mesure de ne pas distinguer langue outil et langue objet et de percevoir tout l'intérêt qu'ils ont à saisir les possibilités qui leur sont données de s'entraîner à communiquer le plus naturellement possible au sein des cours. On peut remarquer, à ce propos, qu'Alexis, qui se déclare effrayé par la communication orale en cours d'anglais (1 : 190), est de tous les élèves le seul qui manifeste des doutes sur la nature authentique de l'anglais pratiqué au lycée (« *Moi, j'ai été en Angleterre, et c'est vrai que j'ai eu un peu de mal à m'exprimer avec, même les commerçants* » (1 : 184), « *la tchatte, on l'a pas forcément. [...] C'est la capacité à pouvoir répondre rapidement sans chercher la phrase qu'on aurait pu étudier, savoir comment répondre* » (1 : 186-188)). On perçoit ici un lien entre confiance en ses propres capacités langagières et aisance au cours de leur mise en pratique.

Enfin, il me semble que, comme pour leur approbation du système scolaire, il y a chez les élèves une docilité satisfaite qui fait qu'ils ne se posent pas vraiment de questions sur l'école

ou l'enseignement. Il ne s'agit en général pas d'un manque d'investissement affectif, puisque les élèves déclarent presque unanimement avoir été heureux au lycée, mais d'une conception de l'école comme un passage paisible et résigné, fondé sur une confiance en l'institution et ses agents.

4.2.4.4. Anglais et L1

Les lycéens ont, dans l'ensemble, une même perception du rôle de L1 dans la construction de leur interlangue : le passage par le français, pour comprendre comme pour s'exprimer, est une aide temporaire, qui a une fonction de béquille. Même les élèves les plus à l'aise ne peuvent échapper au processus de rétroaction, lorsque la difficulté du support à comprendre ou de la pensée à exprimer est trop grande au regard des moyens dont chaque lycéen dispose. C'est ce qu'Alexandra L. explique :

Si j'ai tout de suite compris la question, si tous les mots de la question, j'ai compris, directement en anglais. Si j'ai pas trop compris, j'essaie de traduire en français, après, de retraduire en anglais (1 : 106).

C'est aussi ce que Yannis résume dans une formule concise :

Quand je suis en cours, j'essaie pas de convertir, de traduire un mot en français, sauf si vraiment je comprends vraiment pas (1 : 76).

Sébastien a l'impression que son discours en anglais se construit par combinaison de termes fondamentaux pensés en français et d'outils syntaxiques qui lui viendraient à l'esprit directement en anglais (« *je traduis ce qui me permet de me faire comprendre la phrase en général. Par exemple, je me mets le sujet, je sais très bien ce que c'est, mais les mots vraiment principaux dans la phrase qui me permettent de comprendre le sens* » (1 : 92)). Agathe, au contraire, dit, par exemple : « *Pour les mots basiques, il y a des automatismes* » (1 : 88), ce qui signifie probablement que, pour elle, le discours est construit en anglais selon une linéarité qui correspond *grosso modo* à l'organisation discursive de L1.

Comme on pouvait s'y attendre, ces « automatismes », c'est-à-dire les moments où les élèves ont l'impression que l'anglais jaillit de manière plus fluide, sont en fait souvent des blocs lexicalisés ou des fragments de discours mémorisés sans être forcément analysés (« *Quand les phrases sont automatiques, je les connais déjà. Sinon, c'est pas possible* » (Jonathan, 1 : 148)). Seuls les élèves les plus à l'aise ont accès à une langue qui leur semble naturelle et indépendante du français (« *Quand on est immergé dans une classe d'anglais où, pendant une heure, on va parler anglais, on pense en anglais : les phrases qu'on veut faire, ça vient tout de*

suite en anglais. Je passe pas par le français » (Anaëlle, 1 : 116 ; voir aussi Yaniss, 1 : 76 ; Julie, 1 : 134).

La perception des apprenants semble donc plutôt s'inscrire dans la logique qui a été évoquée plus haut : la langue est conçue comme une série de paradigmes. On retrouve une trace de cette vision de la langue dans les énoncés que certains élèves très peu à l'aise peuvent produire (*they are river, I am order yesterday, haven receipt, etc.*), à propos desquels on a l'impression qu'on n'est plus à strictement parler dans le domaine des erreurs de lexique ou de syntaxe, mais dans des engrenages auxquels quelques dents manquent, dans un sabir scolaire où, pour reprendre les termes de Soufien, « *dès qu'il y a un trou, [...] un mot qu'on arrive pas à trouver – [on] le met[...] de côté* » (1 : 100) et on l'oublie, de telle sorte que l'énoncé produit en anglais ressemble plus à la création d'un traducteur automatique affolé qu'à celle d'un locuteur, même peu avancé, de la langue (Soufien écrit par exemple *I am we should going the look and him spick ou go street and croos the built, Ayone the behind*)²⁸.

Il est bien sûr extrêmement difficile de savoir ce qui se produit vraiment lorsqu'un apprenant de L2 est amené, par injonction institutionnelle, à penser, comprendre et s'exprimer dans la langue étrangère. On peut cependant supposer que le substrat de L1 est toujours là, de manière plus ou moins appuyée selon la confiance en soi que l'élève possède (Agathe, 4 : 31-34), l'importance qu'il attache à l'activité, selon qu'il s'agit d'un entraînement ou d'une évaluation, mais aussi sans doute en fonction de la familiarité du sujet et de la complexité des concepts qu'il cherche à exprimer ou à comprendre. L'exposition à L2 semble de ce fait avoir un rôle tout à fait déterminant, et presque tous les lycéens de cette enquête remarquent qu'ils parviennent au fur et à mesure des années (et donc avec un horaire d'anglais sensiblement renforcé en section européenne) à être moins dépendants de leur L1.

Gaonac'h relie le recours accru à la L1 chez des apprenants avancés aux contraintes cognitives de la tâche à accomplir, « *par exemple en raison de la complexité de ce qui est exprimé* » (1991 : 148). On peut considérer qu'une tâche est perçue comme difficile, ou complexe, pour plusieurs raisons, la pauvreté du lexique dans le domaine en question, la nécessité de réfléchir aux arguments et de les organiser, l'inadéquation des moyens linguistiques qui permettraient la mise en forme de ces arguments. Face à ces types de difficultés, la plupart des apprenants

²⁸ D'après le contexte, on peut reconstituer les intentions de signification de Soufien comme étant *I think you should go and speak to her* et *Go down the street and cross to the building : the workshops are at the back of it.*

va avoir recours à ce qui lui vient le plus spontanément à l'esprit, c'est-à-dire à un lexique, des idées, des structures syntaxiques et un ordonnancement du discours influencés par la familiarité de L1. Les approches cognitives d'enseignement des langues vivantes, en vigueur aujourd'hui, insistent sur la résolution de problèmes (Conseil de l'Europe, 2005), et s'attachent à proposer aux élèves des situations complexes, dans le but de les entraîner à se détacher progressivement du recours à L1, surtout en vertu du renforcement que représente la réussite communicationnelle en L2 (« *l'apprenant [...] construit lui-même sa compétence, à travers son propre parcours d'apprentissage* » (Gaonac'h, 1991 : 198)). On ne peut oublier cependant que ces approches cognitives se heurtent chez certains sujets à des obstacles importants qui obèrent considérablement l'efficacité de la démarche fondée sur l'injonction du « on pense en anglais » : la confiance en soi, d'une part, la situation d'énonciation scolaire (148), avec ce qu'elle implique en termes de représentation de soi, de désir de conformité, de rapport de pouvoir et/ou de séduction, de pression des notes, des examens, de la sélection, etc., d'autre part, l'attitude des élèves eux-mêmes, enfin :

Dans les « contraintes de la tâche », il est sans doute important d'inclure l'élève lui-même, [...] la manière dont il perçoit et conçoit la tâche, mais aussi, de manière plus générale, à quel type de tâche renvoie pour lui le problème général qui lui est posé : apprendre une langue (150).

Les élèves possédant une autre langue maternelle que le français indiquent ne pas percevoir d'interférences entre cette langue maternelle et l'anglais. Si l'on reprend la distinction établie par Castellotti (2001 : 22-23) entre *langue naturelle* (celle apprise dans la famille comme L1, ce qu'on nomme communément *langue maternelle*) et *langue conceptuelle* (« *celle de l'école, qui permet les apprentissages fondamentaux* » (23)), il semble donc bien que les interférences L1-L2 ont lieu uniquement entre la langue conceptuelle et L2. Le fait que L2 soit utilisée dans un contexte scolaire, où il s'agit de convaincre l'enseignant de ses capacités et de garder la face vis-à-vis du groupe de pairs, crée sans doute chez les apprenants une tension cognitive qui influe sur leurs performances en L2. Il paraît donc peu étonnant que les élèves de section européenne du lycée Marceau, comme les logisticiens du lycée Jehan de Beauce, qui pendant trois ans suivent des cours d'anglais au sein d'un même groupe-classe, parfois avec les mêmes professeurs, parviennent, à la fin de leur parcours au lycée, à se sentir plus à l'aise à la fois dans leur groupe de pairs et dans leur anglais. Cette diminution de la tension cognitive ne peut qu'avoir une influence sur la capacité des élèves à accepter les situations d'énonciation en L2 qui leur sont proposées.

4.2.4.5. Anglais et autres langues étrangères pratiquées en contexte scolaire

Les élèves de logistique ne recevant pas d'enseignement de deuxième langue étrangère, l'étude ne portera ici que sur les élèves du lycée Marceau. Leur rapport aux langues étrangères autres que l'anglais est en général bon, mais la manière dont ils parlent de ces langues met en évidence un certain nombre de différences avec l'anglais. L'analyse de ces représentations devrait permettre de comprendre en quoi les représentations que les lycéens ont de l'anglais s'appuient sur des critères objectifs de proximité entre langues, sur un discours idéologique sur l'importance de l'anglais dans la communication internationale et/ou sur des éléments subjectifs personnels.

D'une manière générale, les langues étrangères autres que l'anglais se retrouvent moins dans le contexte social et, par conséquent, dans les pratiques extrascolaires des lycéens. Antoine regarde des films et des émissions d'actualité à la télévision espagnole (7 : 98-104) et Alexandra F. a développé une véritable passion pour l'allemand, qui la pousse à écouter de la musique allemande et à lire dans la langue (2 : 78 ; 2 : 88), mais la plupart des élèves indiquent que le bain culturel dans les langues en question est moins facile qu'en anglais (« *l'anglais, on l'a partout, on l'a sur Internet, à la télé, en musique, à la radio* » (Victoria, 2 : 76)), ce qui induit moins de possibilités de pratique (Victoria 2 : 80).

De manière très générale (les deux exceptions étant Alexandra F. par rapport à son apprentissage de l'allemand, et Sébastien, pour qui l'espagnol ne présente pas de difficultés du fait de la connaissance qu'il a du portugais, langue de sa famille (2 : 98)), les élèves attribuent une difficulté plus grande aux langues autres que l'anglais, dans différents domaines : graphie, accentuation, syntaxe. Cette perception correspond parfois à des systèmes relativement complexes (par exemple, l'accentuation en espagnol, qui n'est pas systématiquement marquée sur la syllabe forte des polysyllabes, et qui sert également à distinguer entre homonymes), mais paraît peu recevable dans le cas de la graphie, puisque les trois langues étudiées (allemand, espagnol, italien) sont des langues à écriture phonétique. Lorsque je m'étonne de ce paradoxe, Agathe a une affirmation qui me paraît particulièrement révélatrice :

Oui, [l'allemand] est une langue phonétique, mais ça se prononce pas du tout pareil, enfin presque pas du tout pareil que l'anglais. Ça s'écrit différemment, ou il y a des mots compliqués. En allemand, on peut mettre plein de mots à l'affilée, pour faire un adjectif. Par exemple, *le gentil bonheur*, ça peut faire quelque chose de très long, juste pour écrire en un seul mot (2 : 78).

Une explication de cette perception des phénomènes linguistiques réguliers comme complexes tient à l'insécurité des élèves face à des langues peu familières ou mal maîtrisées, où les règles enseignées, même les plus simples et rigoureuses, ne sont pas consciemment mobilisables dans la situation d'énonciation, ou exigent un trop grand effort de réflexion métalinguistique, donc un coût cognitif trop élevé, pour que l'investissement dans cette réflexion puisse avoir un avantage communicatif appréciable. Anaëlle cite les déclinaisons en allemand (1 : 22) et Antoine la distinction entre *ser* et *estar* en espagnol (2 : 80-82) comme exemples de systèmes syntaxiques difficilement mobilisables, parce qu'ils n'ont pas encore été automatisés dans leurs interlangues.

L'anglais est la norme par rapport à laquelle se définissent les autres langues, sans doute parce que c'est la première langue étrangère étudiée par la plupart des élèves, mais aussi du fait de sa présence plus importante dans l'environnement social. Castellotti cite à ce propos une enquête auprès de très jeunes élèves de l'école élémentaire, qui montre que « *pour beaucoup d'enfants, l'anglais apparaît objectivement comme plus proche du français que n'importe quelle langue romane* » (2001 : 45). Il me semble qu'à leur niveau de réflexion et d'analyse, les lycéens de section européenne sont eux aussi soumis à leurs représentations de la proximité entre les langues, représentations qui vont à l'encontre de l'évidence de la typologie des langues, mais qui sont extrêmement prégnantes.

Il me semble qu'on peut accepter la conclusion de Castellotti :

Ce sont les représentations des spécificités des langues en présence et de leurs rapprochements possibles qui influencent les conduites dans l'apprentissage (45).

Si l'anglais est perçu comme plus simple ou plus proche du français, c'est aussi parce que les élèves, qui l'ont étudié plus longtemps et se sont pris d'intérêt pour lui, s'y sentent plus à l'aise. L'attrait ressenti pour une langue n'est évidemment pas sans impact sur son apprentissage, comme Alexandra F. l'analyse fort bien dans le cas de sa passion pour l'allemand :

Comme l'anglais, c'était devenu en quelque sorte mon ennemi en primaire et au collège, parce que je faisais tout le temps des fautes, et que Papa-Maman en avaient marre, j'en suis venue à adorer l'allemand, et voilà, c'est là, j'aime ça (6 : 100).

Alexandra F., à un niveau inconscient, utilise l'allemand comme un marqueur de place. Dans une famille où l'anglais est prépondérant, entre un père écossais qui censure les erreurs de

langue de sa fille (2 : 112), une mère professeur d'anglais et une sœur étudiant l'anglais en classe préparatoire (6 : 96), à l'ombre scolaire de laquelle Alexandra F. a grandi, tout en cherchant à s'en démarquer (« *j'en ai marre de suivre les pas de Fiona sans le vouloir* » (6 : 96)), l'excellence dans une autre langue, qui peut éventuellement rendre « muette » en anglais (« *cet été, j'ai passé deux semaines avec des amis, sur la plage, allemands, je me suis retrouvée à penser allemand quand je voulais parler anglais à mon père, que je me demandais ce que je vais dire. Je le pensais en allemand* » (1 : 92)), est le meilleur moyen d'exister en tant que sujet.

A l'inverse, l'absence de réussite en langue a un effet simplificateur (« *des fois, on écrit des phrases pas bêtes et méchantes en allemand, mais c'est très simple : on met des mots qu'on connaît depuis le collège, on va pas mettre de passif parce qu'on sait pas comment le conjuguer. Enfin, on cherche pas à compliquer* » (Agathe, 5 : 62)), voire inhibiteur, qui ne peut qu'influer sur la motivation et sur l'attitude, donc, à terme, sur la réussite. On a donc un effet de cercle vicieux : moins une langue est valorisée à l'extérieur de l'institution scolaire, moins son apprentissage a de prix aux yeux des lycéens, moins ils s'y impliquent, moins ils y réussissent, et, en fin de parcours, moins la langue est valorisée. C'est sans doute l'une des raisons de la désaffection des collégiens et de leurs familles pour l'allemand.

4.2.4.6. Anglais et disciplines non linguistiques enseignées en anglais

J'évoquais plus haut la double instrumentalisation à l'œuvre dans l'enseignement des disciplines non linguistiques en langue étrangère, et c'est tout à fait ce que les lycéens déclarent trouver dans l'articulation entre une matière scolaire et l'anglais.

Il semble logique de penser que l'apprentissage d'une discipline non linguistique permet, grâce à une plus grande exposition à l'anglais, aux corrections des professeurs (Agathe, 1 : 80) et à un vocabulaire technique dans cette langue d'enseignement (Agathe, 1 : 34), d'acquérir une plus grande aisance. Les élèves, on l'a vu, privilégient surtout l'acquisition d'un lexique plus vaste (Anaëlle, 1 : 70 ; François-Xavier, 1 : 46), qu'ils réutilisent, à l'occasion, en cours d'anglais (Yaniss, 1 : 64). Certains isolent d'autres domaines ou compétences où ils ont le sentiment de progresser grâce à l'enseignement des disciplines autres que linguistiques. Yaniss note que les exigences de précision et de rigueur scientifique du cours de sciences physiques en anglais renforcent l'attention qu'il porte à la langue (1 : 68), Alexandra F. s'est rendu compte, en regardant les informations en anglais à la télévision, que son niveau de compréhension orale s'était amélioré (1 : 78), Anaëlle met l'accent sur un aspect métacognitif en mentionnant les

stratégies de compensation de l'inconnu que l'enseignement de l'histoire-géographie en anglais développe chez elle (1 : 78).

C'est peut-être lors des cours de disciplines autres que les langues que l'interaction prend le plus l'apparence de l'authenticité. C'est en tous cas le sentiment que j'ai eu en assistant à des cours de ces matières, notamment un cours très marquant de physique en anglais où les élèves, relativement nombreux, qui, suite à un changement de salle imprévu, arrivaient en retard au cours, présentaient leurs excuses à la professeur directement en anglais (Yaniss, 3 : 53-54). On peut faire l'hypothèse que la simulation implicitement demandée aux élèves a plus de sens pour eux lorsque le cours a un contenu disciplinaire (« *c'est pas un cours d'anglais, c'est un cours d'histoire* » (Victoria, 1 : 78)), donc lorsque l'interaction entre les élèves et leur professeur, en général tous francophones, sert un objectif pragmatique, et non lorsque l'accent est mis en priorité sur la forme, ce qui, comme je l'ai indiqué, correspond à la représentation que les élèves se font de leurs cours d'anglais. En d'autres termes, l'énonciation est moins simulée, ou son artificialité est moins ressentie comme gênante, lorsque la langue est un instrument de communication que lorsqu'elle est un objet d'étude.

La deuxième forme d'instrumentalisation est celle du cours des disciplines enseignées en anglais, qui permet de revoir ou d'approfondir des éléments étudiés en français (Agathe, 1 : 34 ; Alexandra F., 1 : 64), de tisser des liens supplémentaires avec les notions rencontrées lors des cours en français (Antoine, 3 : 34), voire de redonner de l'intérêt à une discipline perçue comme trop répétitive (Clément, 3 : 108 ; Victoria, 1 : 78) ou ennuyeuse (Julie, 1 : 86). J'ai évoqué plus haut le fait que la langue étrangère rendait la concentration des élèves plus nécessaire encore (François-Xavier, 1 : 38). Ces fonctions de la discipline non linguistique sont à ce point fondamentales que, lorsque les élèves perçoivent que l'enseignement qu'ils reçoivent s'écarte des objectifs qu'ils lui fixent, ils rejettent cet enseignement dans les termes les plus virulents. C'est ce qui s'est produit pour les élèves d'histoire-géographie en anglais du lycée Marceau lorsqu'ils ont eu comme professeur un locuteur natif sans formation pédagogique et peu au fait des réalités de l'enseignement français, qui a accumulé les maladresses, pédagogiques (« *son cours, il est pas du tout organisé, donc on peut pas reconstituer le cours si c'est parti dans tous les sens* » (Victoria, 4 : 78)) comme relationnelles (Alexandra F., 5 : 64), et a provoqué chez ces élèves, pourtant dociles et tout acquis au système éducatif, absentéisme, insolences et chahut :

Beaucoup d'élèves « mettent des réserves », parce qu'il est pas vraiment prof, des fois les cours sont un peu mal faits, et tout ça (Sébastien, 6 : 86) ;

Révolte ? bof : il y en a plein qui y vont pas, et quand on y va, vraiment, c'est déconcertant, quoi. Ça sert à rien, quoi, on perd notre temps. C'est énervant (Victoria, 4 : 92) ;

Il est très très très impopulaire maintenant, justement, par rapport à moi, ce que j'ai raconté aux autres, et ce qui est arrivé à une autre fille de la classe aussi (il s'est passé à peu près la même chose)²⁹. Il est vraiment très impopulaire dans la classe. Disons, il est sans cesse en train de répéter « Euh, bon, le respect entre les élèves et le professeur ». Mais après, ça dépend des élèves : il y a toujours des élèves qui bavardent et qui sont un petit peu irrespectueux vis-à-vis de ça, mais, je veux dire, moi, ou d'autres de ma classe que je connais, essaient d'écouter les cours. Mais il dit qu'on le respecte, mais nous, il ne nous respecte pas en tant qu'élèves, mais par rapport au travail qu'on fait, donc c'est vrai que les relations sont dans un sens, voire dans aucun sens du tout (Sébastien, 7 : 10).

Evidemment, il s'agit là d'une réaction typique de consommateurs face à un produit insatisfaisant, mais on peut penser que la réaction n'aurait pas été si vive s'il s'était agi d'un cours d'histoire-géographie en L1. Julie, qui jouait de malchance et se trouvait dans une classe agitée qui s'entendait mal avec son professeur d'histoire-géographie en français, n'analyse pas les deux situations de la même manière. Elle reproche à son professeur en français une forme de désinvestissement affectif, en réaction à l'attitude de la classe :

Le fait qu'il soit vraiment là (il nous l'a clairement dit), que pour faire son cours, c'est-à-dire que, dès que ça a sonné, il a mis son manteau, il a ouvert la porte. Je trouve ça, ça, un manque de... justement, il dit qu'il fait son boulot, mais il le fait pas complètement, parce qu'il est pas proche des élèves comme il devrait l'être (4 : 88).

A l'inverse, ce qui la perturbe dans le cas de son professeur en anglais est d'ordre pédagogique :

C'est pas lui en personne, c'est que vraiment, ça se voit que c'est pas un professeur (5 : 156) ;

Quand il y a un mot de vocabulaire qu'on ne connaît pas (j'en ai fait l'expérience et les frais), d'abord, il nous écoute pas, ensuite, il fait semblant de ne pas nous entendre, et ensuite, il nous gronde (je vais dire ça gentiment), comme quoi c'est une honte d'être en terminale et de ne pas connaître ce mot, qu'on ne devrait pas être fiers de nous, donc non, j'ai pas l'impression d'apprendre du vocabulaire (6 : 48).

Au contraire, les élèves de lycée professionnel sont pleins d'indulgence à l'égard de leur professeur d'anglais, qui assure les cours de logistique, même si elle n'est pas spécialiste de la matière :

Je trouve qu'elle s'en sort quand même assez bien, parce qu'on voyait qu'au début de l'année, elle arrivait, elle savait pas trop ce qu'était la logistique, donc elle a dû apprendre, elle a dû parfaire ses

²⁹ Sébastien fait référence à une série de différends qui l'ont opposé au professeur (7 : 1-8).

cours avec ça et je pense qu'elle a bien travaillé là-dessus, quoi. Au début, ça se voyait, parce qu'elle est toujours un petit peu paniquée quand elle sait pas trop quoi faire (Jonathan, 3 : 74).

L'impression qui demeure en fin de compte est celle d'une consommation avisée et tolérante : les élèves perçoivent bien le caractère tâtonnant et novateur de cette discipline nouvelle pour eux, et qui l'est quelquefois aussi pour leurs professeurs. Ils sont prêts à les aider dans leurs efforts, et, en cela, ils font preuve d'une maturité appréciable.

4.2.5. Les représentations du bon élève

4.2.5.1. Définitions du bon élève

Les lycéens de l'enquête sont assez unanimes lorsqu'il s'agit pour eux de proposer une définition du bon élève. Un premier critère (et qui est quelquefois le seul cité) est la réussite telle qu'elle est avérée par la notation des enseignants (« *quelqu'un qui a des bonnes notes* » (David, 2 : 226)). L'autre élément évoqué avec une grande fréquence est le travail, qu'il s'agisse de l'investissement en cours ou du travail personnel à la maison (« *l'élève qui apprend tous les soirs, tous les soirs, tous les soirs* » (Florian, 2 : 164) ; « *c'est l'élève qui est 24 heures sur 24 dans ses cours* » (Alexandra L., 2 : 208)). Ces opinions corroborent l'analyse de Duru-Bellat et Van Zanten que « *dans les lycées de masse [...] l'idéologie de l'effort s'est largement substituée à l'idéologie des dons* » (1999 : 194). De fait, et même si, par ailleurs, certains élèves mentionnent des difficultés d'apprentissage ou de compréhension, les lycéens font preuve dans ce domaine d'un conformisme simpliste, qui lie les résultats au travail, de manière parfois assez catégorique, comme on peut le voir dans cet échange avec Sébastien :

Celui qui apprend le mieux ses leçons a de meilleurs résultats, je pense.

C'est aussi simple que ça, vous croyez ?

Je crois que c'est aussi simple que ça, oui (1 : 48-50).

Pour les élèves, défendre une telle idéologie présente, de toute évidence, l'avantage de sauver leur face, ce qui, dans le cas des lycéens professionnels, signifie souvent aussi se la voiler. Prétendre qu'il suffit de travailler pour être un bon élève revient à dire qu'on pourrait aussi le devenir à condition de s'en donner les moyens. Alexandra L., par exemple, qui réussit extrêmement bien dans ses études et qui parfois avoue travailler (1 : 38 ; 1 : 82-84), développe pourtant en parallèle une série de variations sur le thème de la paresse crasse (« *Déjà, l'année dernière, j'ouvrais jamais mes cahiers le soir, donc, là, je les ouvre encore moins* » (3 : 94 ; voir aussi 2 : 132 ; 3 : 78), en adéquation avec l'attitude que Goffman nomme « *le semblant d'inactivité* » (1959, trad. 1973 : 109) et qui est la face qu'une personne laborieuse en coulisse

souhaite présenter au public, comme s'il n'était pas concevable ou pas avouable qu'un ouvrier, ou une élève de lycée professionnel, travaille dans le but de réussir.

Ces élèves qui n'ont pas réussi au collège et ont été orientés vers des filières moins valorisées, parfois (et c'est le cas d'Alexandra L.) contre leur gré, ont appris à focaliser leur discours et l'attention de leurs professeurs sur leur travail, pour éviter qu'on n'aborde la question de leurs capacités.

On retrouve des échos de ce discours même chez les élèves du lycée Marceau qui réussissent bien. François-Xavier, par exemple, peut dire :

Je pense que je pourrais travailler plus pour être un bon élève. Je pense que je peux le devenir, mais que, pour l'instant, je travaille pas assez pour être un bon élève.

Quand vous dites que vous travaillez pas assez, c'est à cause de quoi ?

Je sais pas du tout (3 : 44-46).

Ce que François-Xavier, qui est un élève sérieux mais manquant passablement de confiance en lui, ne sait pas, ce n'est pas la raison de son manque de travail. C'est ce qui, malgré un travail important, provoque ses résultats certes honorables, mais qui lui paraissent insuffisants parce qu'ils sont inférieurs à ceux d'autres élèves de sa classe.

D'ailleurs, plus loin, il proposera (et il est l'un des rares élèves qui le fasse) une vision dynamique de l'excellence, en faisant dépendre la réussite de l'acquisition de méthodes (3 : 52). Dans le même ordre d'idées, Agathe relie la notion de bon élève à un apprentissage conceptuel, réflexif, en opposition avec la pratique de ceux qui, ne visant que le court terme, apprennent « *juste pour dire « J'ai appris », puis arrivé au contrôle, on a la moyenne, c'est tout* » (2 : 50). Ce n'est probablement pas un hasard si les deux élèves qui proposent ce genre d'analyse sont des lycéens qui, du fait de leur nature réservée (François-Xavier) ou au contraire bouillonnante et brouillonne (Agathe), ne réussissent peut-être pas aussi bien au lycée qu'en collège et, en tous cas, moins qu'ils le souhaiteraient. Dans leur cas, des résultats un peu décevants ont provoqué une réflexion métacognitive honnête.

4.2.5.2. Homogénéité et hétérogénéité

A la question de la préférence ressentie pour des classes homogènes ou des classes hétérogènes, les lycéens de l'enquête fondent leurs réponses non sur une analyse des progrès de la classe en tant que groupe ou des individus qui la composent, mais sur des critères

personnels affectifs. Les justifications qu'ils donnent à leurs choix sont souvent peu fondées et pourraient aisément être utilisées pour leur opposer un contre-argument : Sébastien, par exemple, lie l'homogénéité dans l'excellence à une absence de compétition entre les élèves, puisqu'ils sont tous bons (5 : 120), alors même que l'expérience de ses camarades de l'autre 2^{nde} européenne du lycée Marceau était exactement inverse (Agathe, 1 : 16 ; Antoine, 3 : 64 ; Yaniss, 2 : 48) ; Yaniss rapporte l'homogénéité de sa classe à des résultats compris entre 7 et 20, ce qui, pour d'autres, marquerait plutôt une hétérogénéité importante (1 : 48-50). En fait, pour faire leur choix, les élèves semblent se projeter dans les deux propositions de l'alternative suggérée ou se remémorer des expériences vécues, et répondre en fonction de leur intégration à tel ou tel groupe, ou de leur plus ou moins grande aisance sociale au sein de ce groupe. Encore une fois donc, ce qui semble orienter leur perception tient à la place qu'ils se sont faite ou qu'on leur a laissée au sein des classes où ils ont vécu : Clément, par exemple, conclut sa réponse par « *Non, moi, je suis très très à l'aise dans la classe et je m'y plais beaucoup* » (4 : 146), comme pour réaffirmer que le critère majeur d'appréciation réside dans cette aisance sociale même, plus que dans un éventuel renforcement de l'efficacité pédagogique que l'homogénéité ou l'hétérogénéité des élèves pourrait amener. C'est aussi ce qu'indique Mathilde, une élève du lycée Racine, lorsqu'elle évoque les groupes de niveau qui existaient dans ses cours d'anglais en 4^{ème}, disant qu'elle préférerait rester « *dans la bonne partie de la classe des moins forts* » (1 : 60), plutôt qu'être « *promue* » vers « *la classe des meilleurs* » (60). Dans le monde hiérarchique de l'école, ce qui importe avant tout est d'être à une place où l'on peut à la fois maintenir ou sauver sa face et ne pas ressentir une pression déstabilisante pour son *ego*.

Les propos de Yaniss que j'ai évoqués plus haut (1 : 48-50) sont suivis, immédiatement, d'un lapsus entre les deux adjectifs *homogène* et *hétérogène* (1 : 50-53). Ce lapsus est aussi commis par Alexandra F. (5 : 80-83), ce qui indique peut-être que la question des différences de réussite dans les classes correspond à une zone délicate, où l'écart entre ce qui est ressenti par les élèves et ce qu'ils perçoivent comme pouvant être dit à un observateur extérieur est important. On assiste là à ce qu'on pourrait nommer une mythification de la vie de classe : pour être accepté par ses pairs, il faut représenter l'hétérogène comme homogène (Freud, 1921, trad. 2001 : 144).

Certains élèves apportent cependant quelques analyses à propos de l'hétérogénéité scolaire. Alexandra L. relève que l'hétérogénéité rend possible l'entraide, dans un échange de savoirs et de compétences :

« Ceux qui ont le plus de difficultés, ils viennent plus demander ; ceux qui ont plus de facilités, ils viennent plus aider les autres. Et, en fait, je trouve que c'est une meilleure ambiance, parce que tout le monde aide tout le monde » (4 : 76).

Par contre, les élèves de série générale perçoivent davantage les points négatifs, le rendement plus faible (« *je travaillais moins. Mais j'avais quand même des bons résultats* » (Antoine, 5 : 96)), l'ennui qui guette les élèves les plus à l'aise (Victoria, 5 : 82), leur honte de réussir, qui les tire vers le bas (« *on pourra presque se sentir mal des fois d'avoir des très bonnes notes* » (Agathe, 5 : 46)), le sentiment d'exclusion de ceux qui réussissent moins bien :

J'ai une copine, une fille que je connais bien, elle me dit que, peut-être que si elle était pas en européenne³⁰, elle aurait peut-être mieux réussi ou mieux compris dans certaines matières où on allait assez vite et la plupart de la classe comprenait (Agathe, 3 : 36).

La dimension sociale de l'école a, pour les élèves, une importance primordiale, qui fait que, pour eux, conserver ou ne pas perdre la face devient un des objectifs majeurs de la scolarité. Réussir peut provoquer la honte ou faire qu'on se sente mal vis-à-vis des autres élèves, qu'on passe pour un « bouffon », d'après le mot employé par certains collégiens et lycéens, et qui, selon Rochex, désigne les « *bons élèves ayant avec les enseignants des rapports qui peuvent paraître privilégiés* » (1998 : 168). Le *mal* employé par Agathe (5 : 46) s'oppose de toute évidence à l'adjectif *bon* qu'on trouve dans l'expression *une bonne classe*, évoquée précédemment. Si la « bonne » classe est celle où tout le monde s'entend bien - ce qui permet soit de courir le risque d'être soi-même sans encourir la réprobation des pairs, donc sans avoir honte d'être ce qu'on est (« *il y a les bonnes élèves qui sont à l'écart et il y a les bonnes élèves qui arrivent à s'intégrer tout en travaillant bien* » (Alexandra F., 3 : 102), soit de « *sacrifie[r] très facilement son intérêt personnel à l'intérêt collectif* » (Freud, 1921, trad. 2001 : 145), en faisant par exemple semblant de trouver l'inattention et le chahut tolérables (Romain, 1 : 60) -, la « mauvaise » classe est celle où l'ambiance est aux rivalités, où la puissance du groupe isole les individus qui la rejettent, où les chahuts (et peut-être les moqueries) visent ces individus isolés peut-être autant que les enseignants. C'est ce que vivent par exemple Diane ou Julie :

³⁰ D'après le contexte, on comprend qu'Agathe veut dire ici « *si elle n'était pas dans une classe où il y a aussi des élèves de section européenne* ».

Je sais qu'il y en a qui s'aiment pas du tout, mais non, moi, c'est pas forcément ça. Je parle un petit peu, des fois, enfin... Mais je veux dire, en classe, même, ils ont pas de respect pour ceux qui veulent travailler. Et du coup, ils parlent, ils font le bazar, et tout. Et eux, ils se rendent pas compte qu'il y en a qui sont gênés par le bruit, et que, à cause de ça, les notes, elles chutent (Diane, 2 : 60) ;

Là, j'ai commencé à m'y habituer, mais c'est vrai, il y a beaucoup de personnes avec qui je suis pas intégrée. Je leur parle comme ça, en tant que camarade, mais c'est vraiment le strict minimum, je me sens pas à l'aise dans cette classe. Non, je suis... non, peut-être pas dire que je suis mal à l'aise, mais je suis pas au mieux que je pourrais être (Julie, 4 : 76).

Il semble qu'on puisse aussi percevoir à ce niveau l'existence d'un divorce entre une idéologie de l'égalitarisme, qui prône l'hétérogénéité dans les classes, et à laquelle les lycéens, comme l'opinion publique en général, adhèrent, et le sens que chacun d'entre eux donne à sa propre formation, en fonction de ses objectifs particuliers, de ses désirs et de son ressenti quotidien. En fait, dans un système institutionnel parlementaire, qui crée de la division sous le masque idéologique de l'unique, les élèves prouvent leur adaptation par leur discours sur l'homogène et l'hétérogène : ils font le choix de l'homogène, alors même qu'ils ont au quotidien les inégalités entre pairs sous les yeux. Comment pourrait-il en être autrement dans un système classant, qui trie, oriente et exclut les élèves tout en développant un discours égalitariste ?

4.3. Conclusion : les dimensions individuelle et collective des représentations des élèves

De cette étude des représentations des lycéens, trois idées émergent nettement. D'abord, les élèves tendent à adopter les points de vue qui correspondent aux pratiques qui leur permettront le plus aisément d'assurer le maintien de leur image auprès de leurs camarades, voire à leurs propres yeux. En tant qu'adolescents, ils recherchent en priorité le regard approbateur des autres, qui leur donne la légitimité qu'ils recherchent. Non seulement ils s'adaptent à la réalité de leur classe, de leur lycée, du milieu dans lequel ils fonctionnent, jusque dans les détails les plus « cosmétiques », comme les vêtements qu'ils portent (Imen, 1 : 52), mais ils recherchent aussi l'acceptation de leurs pairs de manière tellement intense qu'ils vont jusqu'à adopter une vision idéalisée de l'entente entre élèves ou de leur homogénéité scolaire et sociale. C'est un peu comme si le sentiment de loyauté qu'ils n'éprouvent pas à l'égard de leur lycée était remplacé par l'appartenance à un groupe aléatoire qui permet d'exister. Alexandra F., en opposition avec la décision parentale de la scolarisation en section européenne au lycée Marceau, parvient au bout de quelques mois à changer ses allégeances et à se sentir proche de ses camarades, comme Jonathan comprend intuitivement qu'il lui faut abandonner son rôle de rigoriste responsable et accepter les enfantillages de ses camarades de classe.

Certaines des représentations des élèves constituent des marqueurs de place (choix d'options, voire de séries, choix d'orientations, résultats scolaires, participation orale, participation aux voyages scolaires, etc.), qui témoignent soit d'un conformisme tribal (la découverte collective d'un intérêt pour le BTS TSMEEL par les lycéens professionnels après un stage en demi-classe à Orléans), soit d'une volonté de garder la face devant le groupe (le chahut diffus des lycéens professionnels, en dépit de leurs ambitions) ou de retrouver sa connivence avec lui (la représentation que Sébastien, jusque là défenseur de son professeur d'histoire-géographie en anglais contre ses camarades, fait à la classe de sa déconvenue avec cet enseignant, qui est aussi une façon de signifier à ses pairs son acceptation de leur jugement sur l'enseignant en question).

La deuxième constatation que l'on peut faire est que les lycéens adhèrent au système institutionnel et aux enseignements auxquels ils sont soumis. Cela n'étonne pas de la part des élèves de section européenne du lycée Marceau, sélectionnés à l'entrée dans une classe privilégiée et persuadés par la rumeur locale qu'on leur attribuera les meilleurs professeurs, mais les élèves de section professionnelle sont tout aussi satisfaits d'un système qui ne les a pas si bien servis (redoublements, sélection en vertu d'une origine sociale, orientation vers des séries moins prisées). Il y a, sans aucun doute, dans leur soumission au système qui les exclut et les dévalorise, une dimension positive : ces élèves malmenés par l'école, et pour certains d'entre eux par la vie extérieure, retrouvent dans une nouvelle filière où ils réussissent honorablement (un « *itinéraire bis* », selon les termes de Ould Ferhat et Terrail (2005 : 119)) « *un nouvel espace de légitimité* » (110), qu'ils ont à cœur de défendre. Cependant, leur acceptation du système qui, sous couvert d'orientation, les « désoriente », à tous les sens du terme, ressemble en tous points à la « *servitude volontaire* » (Bourdieu, 1989 : 11) qui rend possible ce que le sociologue nomme « *le miracle de l'efficacité symbolique* » (10), par lequel ceux qui subissent le pouvoir de l'institution en arrivent à accepter ce pouvoir et même à contribuer à son efficacité, légitimant ainsi le pouvoir des dominants et leur propre domination.

La troisième constatation porte sur la représentation de la langue étrangère qu'ont les élèves. En adéquation absolue avec ce qui ressortait de leurs écrits en anglais, l'image dominante de la langue est celle d'un jeu de construction par chaînage de paradigmes. L'enseignement que les élèves reçoivent dans les sections européennes de Chartres se situe dans un continuum qui

balaie toutes les méthodologies historiques depuis la méthodologie traditionnelle héritée du XIX^{ème} siècle jusqu'à l'approche actionnelle du début du XXI^{ème} siècle, approche qui insiste sur la réalisation de tâches aussi proches que possible de l'authenticité pragmatico-linguistique de l'action humaine en contexte anglophone. Malgré les tentatives de leurs professeurs pour inscrire la langue dans une expérience d'action sur un milieu et sur un ou des interlocuteur(s), malgré des activités définies en termes de savoir-faire, les élèves éprouvent les plus grandes difficultés à se détacher de leur représentation paradigmatique et lexicaliste de la langue. Le peu d'exposition à la langue étrangère de certains justifie de toute évidence cette situation, mais il y a sans doute une autre explication à chercher dans le fait que, pour les élèves, la nature scolaire de l'apprentissage de L2 induit la réduction de cet apprentissage à un schéma là encore très conformiste de l'école, où il suffirait de comprendre le fonctionnement d'une réalité, d'apprendre ses notes de cours et de les restituer lors d'évaluations portant quelquefois uniquement sur le déclaratif, comme dans la méthode traditionnelle du XIX^{ème} siècle, pour être capable de considérer cette réalité comme maîtrisée ou acquise, par un processus qui relèverait lui aussi d'un miracle.

Ce que ces trois constatations ont en commun, c'est le conformisme des lycéens, leur acceptation des instances qui pèsent sur eux et modèlent leur comportement, le groupe de pairs dans le premier cas, l'institution dans le deuxième, la *doxa* et ses conceptions dans le troisième. En ce sens, il ne semble pas que l'on puisse conclure qu'au niveau des représentations, l'appartenance à un milieu culturellement et socialement favorisé ou, au contraire, à un milieu qui l'est moins permette de distinguer deux groupes d'élèves radicalement différents l'un de l'autre. En particulier, on peut noter que les lycéens de série professionnelle ne semblent pas moins « conservateurs » que leurs pairs de lycée général. Il ne s'agit évidemment pas ici de porter un jugement sur des individus ou une génération, mais d'essayer de comprendre en quoi le conformisme des lycéens risque d'avoir pour effet de rendre plus difficile le processus de décentration que j'ai évoqué plus haut. Dans la mesure où ce processus accompagne et favorise le passage d'une conception de L2 comme objet d'étude ou outil au service de la communication à une dimension expérientielle de L2, il va être important d'amener la réflexion sur le terrain des stratégies individuelles des lycéens, ou de leur appropriation individuelle des actions collectives dans lesquelles ils s'inscrivent au sein de leurs classes, et de chercher, dans ce cadre, s'il y a lieu de différencier stratégies de classes dominantes et stratégies de classes dominées.

CHAPITRE V : LES ATTITUDES ET LES STRATEGIES DES ELEVES

Un des enjeux du système scolaire, en langues vivantes comme dans d'autres domaines, est d'amener les élèves à devenir des sujets à part entière, c'est-à-dire à apprendre à faire des choix, à se déterminer par rapport à des objectifs qu'ils se sont fixés, à acquérir des habitudes et des méthodes de travail adaptées, à se donner les moyens d'agir sur les données extérieures, sociales ou scolaires. Les années de lycée, qui sont aussi celles du passage de l'adolescence à l'âge adulte, sont le moment où les jeunes se préparent à l'accession à ce statut de sujet. Dans chacune des disciplines qu'on leur enseigne, on attend d'eux qu'ils puissent construire et exposer une réflexion sur eux et leur rapport au monde et à ses manifestations et productions. Cela signifie, entre autres, que, pour que l'apprentissage soit efficace, il faudra qu'il soit conçu comme un processus d'autonomisation des sujets, c'est-à-dire que les élèves se révèlent capables d'exercer des stratégies métacognitives sur leur propre apprentissage. Dans ce chapitre, je vais chercher à cerner les différentes dimensions du processus d'autonomisation, cognitives et métacognitives, affectives, culturelles et sociales. Cette recherche se fera principalement, encore une fois, dans les propos des élèves, recueillis en entretien.

5.1. La prise en charge cognitive de leurs progrès par les élèves

5.1.1. Qui fait les choix ?

5.1.1.1. Les élèves du lycée Marceau

Dans la majorité des cas, les lycéens déclarent avoir pris eux-mêmes les différentes décisions concernant leur scolarité et leur vie, même si certains d'entre eux font état de discussions

familiales, ou même de désaccords, voire de frictions, à propos de différents éléments : le choix des langues (Julie, 1 : 18 ; 4 : 224), du lycée (Alexandra F., 1 : 46 ; Antoine, 4 : 164 ; Sébastien, 4 : 110), de la section européenne (Alexandra F., 1 : 46), de la série pour le baccalauréat (Antoine, 4 : 136 ; Victoria, 4 : 142), des poursuites d'étude après la terminale (Julie, 6 : 91).

De manière assez logique, l'influence des parents, leur pression ou la décision qu'ils imposent peuvent s'exercer dans deux directions : la minoration ou la majoration des ambitions de leur enfant. Les parents de Julie interviennent dans le sens de la minoration, puisqu'ils jugent que leur fille s'engage dans une tâche au-delà de ses capacités : ils lui imposent le choix de l'anglais (« *plus ouvert* » (4 : 224)) plutôt que de l'allemand comme première langue étrangère (1 : 18), puis celui de l'espagnol (moins difficile) à la place, encore une fois, de l'allemand, comme seconde langue (4 : 224), avant de lui déconseiller d'opter pour une école de magistrature très sélective (6 : 91).

C'est sans doute quelque chose du même ordre, mais de la part d'un professeur cette fois, qui se produit pour Sébastien lors de ses choix d'options pour la classe de 1^{ère}. Passionné par l'anglais au point de lire Shakespeare dans le texte (1 : 68), Sébastien a eu en fin d'année de 2^{nde} un passage à vide (3 : 6-10) qui s'est manifesté par une baisse des résultats, entre autres en anglais (2 : 18 ; 3 : 36-38). Cette fragilité passagère est sans doute ce qui a incité le professeur principal de ce jeune garçon à lui conseiller de diversifier ses options et de choisir l'espagnol ou l'italien plutôt que l'anglais de complément comme spécialité (3 : 48). Peut-être ce professeur, soumis à ses propres représentations, transposait-il vers son élève sa propre relation à l'anglais, ou bien ressentait-il des doutes sur l'aptitude d'un fils d'ouvrier portugais à entreprendre des études de langues en dehors de la sphère romane, qui plus est réputée plus facile. Il est évidemment impossible de le savoir, mais cette seconde hypothèse n'est peut-être pas à écarter, puisqu'on sait que, comme l'indique Duru-Bellat, « *les enseignants ont tendance à sous-estimer le niveau de compétence des enfants de milieu populaire* » (2003 : 57-58).

Tous les autres parents, au contraire, conseillent ou imposent à leur enfant le choix le plus prestigieux ou le plus valorisant : la section européenne du lycée Marceau ou la série S. Antoine constitue sans doute l'exemple le plus extrême d'intervention parentale, puisque le suivi attentif de ses parents, négociable à l'occasion (4 : 154-158), peut se transformer en une

véritable imposition. Le choix de l'orientation en S, par exemple, semble ne pas pouvoir être discuté :

Mon père nous impose de faire une 1^{ère} scientifique, puisque c'est le bac qui ouvre le plus de portes pour la voie professionnelle, après. [...] Ma sœur, qui est plutôt axée littéraire, [...] s'est un peu révoltée, puisqu'elle n'approuvait pas le choix de l'obligation de la 1^{ère} S, mais mon père a expliqué pourquoi il faisait ça, et donc, voilà. [...] De toute façon, elle sera obligée de faire ça (4 : 136-142).

Il est bien évidemment difficile de savoir ce qui se passe au sein des familles des lycéens. En tous cas, on ne saurait s'étonner que des parents appartenant à des milieux socioculturels favorisés aient l'ambition de pousser leurs enfants vers les situations d'apprentissage les plus reconnues, soit parce qu'ils pensent que la meilleure classe du lycée le plus prestigieux constitue le meilleur entraînement possible à des études supérieures ambitieuses, exigeantes ou compétitives, soit parce qu'ils savent que la sélection scolaire qui s'opère au bénéfice de leur enfant lui évite la rencontre de camarades moins performants, issus de milieux moins favorisés.

5.1.1.2. Les élèves du lycée Jehan de Beauce

Il a déjà été indiqué que, dans le cas des lycéens professionnels, les choix sont bien plus fréquemment faits par d'autres. Le terme *choix* n'est d'ailleurs peut-être pas vraiment adapté dans leur cas, puisqu'il s'agit souvent bien davantage d'un processus d'élimination. Par exemple, l'orientation en BEP correspond la plupart du temps à l'impossibilité d'aller en 2^{nde} générale, qu'elle ait été établie par le conseil de classe (Jonathan, 1 : 76 ; Romain, 1 : 32) ou une instance de sélection (Florian, 1 : 8-14), ou qu'elle soit ressentie par l'élève (Alexandra L., 1 : 38 ; Clément, 1 : 72 ; David, 1 : 46).

A l'inverse de ce qui se produit dans le cas des élèves du lycée Marceau, l'influence familiale semble très négligeable. Les élèves mentionnent assez peu leurs parents, et surtout pour faire état de leur attitude libérale, qu'on pourra juger soit démissionnaire, soit responsabilisante (« *ils m'ont dit 'C'est ta vie, c'est toi qui travailles'* » (Alexandra L., 3 : 144) ; « *ils m'ont dit 'Oui, tant que tu travailles, tu peux faire ce que tu veux'* » (Soufien, 3 : 112)). Lorsque Romain traverse une crise de doute sur ses choix d'orientation, ses parents l'encouragent à rester dans le domaine de la logistique (3 : 152) et Florian apprécie que son père le prive de hand-ball, qui est sa passion, lorsqu'il est déçu de ses résultats scolaires (« *Oh, ça fait du bien de savoir qu'on peut compter sur son père, et tout. [...] J'aurais même choisi d'arrêter l'école, si personne*

s'occupe de moi, s'intéresse à moi. Peut-être que j'aurais pas trouvé l'intérêt de continuer » (3 : 124-126)).

Les influences décisionnelles sont beaucoup plus celles d'autres personnes, en contexte familial (Soufien, 1 : 14) ou scolaire (« *d'autres élèves que je connaissais* » (Romain, 1 : 34) ; les professeurs de 3^{ème} (Clément, 1 : 72)). D'autres élèves de terminale BEP, Benjamin et Levent, indiquent « *on m'a dit* », sans préciser de qui il s'agit. Un autre des élèves de la classe, dont l'entretien n'a pas été retranscrit, m'a même dit avoir fait son choix du BEP logistique sur le conseil d'un voisin, qui n'avait apparemment pas de qualification particulière lui donnant autorité en la matière. Le choix semble avoir un caractère presque aléatoire, en tous cas, subi. Beaud évoque de même le cas de ces élèves de collège qui

ne disent jamais « je » comme si les événements s'étaient toujours imposés à eux de l'extérieur. Ce sont toujours les autres - des enseignants, les parents et surtout des copains de classe - qui parlent, agissent et décident pour eux (2003 : 54).

Ould Ferhat et Terrail parlent de la « *disqualification symbolique* » (2005 : 122) que représente pour les élèves de lycée professionnel cette orientation au mieux acceptée, souvent vécue comme un tiraillement « *entre des logiques adverses* » (121), « *la conscience aiguë des enjeux scolaires* » et « *l'envie de réussir* » d'une part, « *une inertie, presque corporelle* » et « *une sorte d'apathie qui les paralys[e] devant l'urgence* » de l'autre (121).

Ces lycéens sont bien dans ce que Bourdieu et Champagne décrivent comme « *un système largement ouvert à tous et pourtant strictement réservé à quelques-uns* » (1993 : 921), où se croisent sans vraiment se rencontrer « *les élèves bien nés qui ont reçu de leur famille un sens du placement bien affûté [... et qui] sont en mesure de placer leurs investissements au bon moment et au bon endroit, c'est-à-dire dans les bonnes filières, les bons établissements, les bonnes sections* » et « *ceux qui sont issus des familles les plus démunies [...] contraints de s'en remettre aux injonctions de l'institution scolaire ou au hasard pour trouver leur voie* » (920). Il paraît difficile d'imaginer, dans le cas de cette seconde catégorie, des parcours scolaires sereins et lisses, sans moments de découragement, de doute, d'apathie, sans la tentation, à laquelle certains succombent, de la fuite, voire de l'abandon des études. Romain, rapportant une discussion qu'il a eue avec ses parents, pose bien les termes du débat entre le désir de fuite et la nécessité de la résignation :

[Mes parents] sont au courant que je m'ennuie... enfin, ça, la logistique, comme je vous ai dit, c'est un peu embêtant. Ca, ils le savent, que je m'y plais pas.

Et alors, qu'est-ce qu'ils vous disent par rapport à ça ?

Qu'il faut rester jusqu'au bac. Oui, ça vaut le coup : ils me disent « Ben, c'est que 2... tu t'en vas que pour 2 ans, après, toute la vie, tu travailles » Donc, c'est vrai que, quand on fait la différence des 2, c'est combien ? C'est 40 ans, après, une quarantaine d'années, on travaille - ou plus, avec le gouvernement, tout ça, c'est sûr - et là, comme je disais, 2 ans de travail, autant y aller à fond pour avoir son bac, et après, avoir une bonne situation dans la vie, que rien fiché pendant 2 ans et après, pendant 40 ans, galérer dans la vie (3 : 150-152).

A la lecture de ces propos, on pense à l'image de Bourdieu et Passeron, qui décrivent l'école comme l'univers du jeu, de l'investissement :

Ceux qui sont issus des familles les plus démunies [...] sont [...] voués à placer à contretemps et à contresens un capital culturel au demeurant extrêmement réduit (1993 : 920).

Duru-Bellat, on l'a vu, mentionne un facteur d'inégalité aggravant, le manque d'ambition des enseignants pour les enfants de milieu populaire : les conseils qu'ils leur prodiguent sont « *plus prudents* » (2003 : 27), les notes qu'ils leur attribuent sont « *plus sévères* » (58). Et comme ces élèves « *s'avèrent plus sensibles aux 'effets maître'* » (56), on se rend compte que la différence entre les plus favorisés et les moins favorisés ne peut aller qu'en s'accroissant, et provoquer chez les seconds ce que Bourdieu nomme « *un effet d'entraînement vers le bas* » (1993a : 261). Dans ces conditions, ces élèves risquent d'avoir bien des difficultés à devenir des individus capables d'autonomie de pensée.

5.1.2. La question de la gestion du temps

5.1.2.1. Les élèves du lycée Marceau

J'ai signalé plus haut que la nature des activités extrascolaires des lycéens de cette enquête était très fortement corrélée avec leur milieu social et l'établissement et la filière dans lesquels ils étaient scolarisés. Certains des élèves de section européenne du lycée Marceau ont une passion pour la musique (Agathe, Anaëlle, François-Xavier) ou pour la natation (Yaniss) qui leur prend chaque semaine beaucoup de temps. Le fait que ces élèves obtiennent en général d'excellents résultats scolaires, qui plus est en série S, réputée pour être celle qui demande le plus de travail personnel, pose la question de la gestion de l'emploi du temps, entre les heures de présence au lycée, les travaux personnels demandés ou suggérés, les heures de conservatoire ou de piscine, la pratique personnelle ou les cours individuels, sans parler des multiples autres activités du quotidien, dont le sommeil, qui constituent l'ordinaire de l'existence humaine.

Yaniss, par exemple, fait à plusieurs reprises part de son intention de réduire ses entraînements de natation (3 : 48 ; 6 : 78), mais au contraire, s'investit de plus en plus dans ce

sport, qu'il pratique 6 à 7 heures par semaine en 1^{ère} (5 : 8), 10 heures en terminale (6 : 78), même si parfois, il fait état d'« *erreur[s] de parcours* » :

J'avais pas eu le temps de faire l'exercice à la maison, à cause d'une activité extrascolaire (j'avais une compétition de natation de deux jours et on avait une analyse de texte à faire). Malheureusement, j'ai été ramassé et voilà. Oui, oui, je l'avoue, sur un travail qui devait prendre une heure-une heure et demie, j'ai eu le temps de passer qu'une demi-heure (2 : 72).

Il mentionne aussi l'obligation dans laquelle il s'est trouvé de réduire ses activités sportives pour passer certains caps scolaires (« *des urgences* »), comme la fin de la rédaction et la soutenance de son TPE en classe de 1^{ère} :

Quand j'ai eu - on va dire - des urgences, j'ai laissé - on va dire - la natation de côté. Pour mon TPE par exemple, pendant 3 semaines, je faisais uniquement 3 entraînements au lieu de 7 (5 : 16) ;

sans jamais pour autant prendre sur son temps de sommeil :

Pour moi, le sommeil, c'est sacré, c'est-à-dire que, pour être concentré, il faut dormir. Pour l'instant, il y a pas de souci, parce que, par exemple, si je prends, je finis les cours à 16.00, j'arrive chez moi, il est 17.00, j'ai le temps de faire mes devoirs pendant 2 heures-2 heures et demie. J'ai le temps de manger, et puis l'entraînement de natation de 8.00 à 10.00. J'arrive chez moi, il est 10 heures et quart, et le temps de dormir, je fais une nuit de 8 heures-8 heures et demie-9 heures (6 : 84).

On perçoit bien, à travers ces citations, que ce qui permet à Yaniss d'être particulièrement efficace tout en restant serein (6 : 39 ; 7 : 74), c'est la maîtrise qu'il a de son emploi du temps³¹. Pour pouvoir mener de front de manière efficace études, activités de loisir et activités de socialisation, ce lycéen a appris à développer une organisation du temps qui vise à l'efficacité maximale. Il y est aidé sans aucun doute par son milieu familial, puisque son frère et sa sœur aînés semblent avoir eu des parcours très semblables au sien, conciliant bons résultats scolaires (au lycée Marceau en série S) et pratique intensive d'une activité sportive (3 : 46-48).

Les musiciens sont aussi passionnés, aussi occupés et aussi organisés que lui. Voici, à titre d'exemple, ce qu'Agathe rapporte de ses activités musicales en classe de 1^{ère} S :

Je continue toujours mes 2 heures de danse, et puis ma musique, la flûte, le solfège, la culture musicale, parce que cette année, à l'école de musique, ils ont mis quelque chose d'autre en place, c'est la culture musicale ou l'écriture, [...] donc ça me prend 1 heure et demie en plus, et j'ai pas encore ajouté la musique de chambre, parce que faut que je l'ajoute dans mon emploi du temps. [...]

³¹ Philippine, du lycée Racine, explique cela de façon très claire : « *[faire de la danse] m'aide à m'organiser : je me donne un temps limité, sinon, lorsque j'ai trop de temps libre, j'ai du mal à gérer mon temps. [...] Je me dis 'Bon, t'as 2 heures pour faire ça, t'es obligée de le faire en 2 heures ; sinon, tu pourras pas le faire et t'auras pas fini tes devoirs'* » (1 : 76).

Je vais sûrement la mettre le mercredi, puis j'ai aussi le piano que j'ai rajouté cette semaine (4 : 118-120).

Agathe donne parfois, notamment en classe terminale, le sentiment de ne plus pouvoir maîtriser cet emploi du temps foisonnant (6 : 80 ; 6 : 86) :

J'ai reperdu un peu confiance en moi à un moment donné, parce que, justement, je me suis dit « Ouh là, je vais jamais y arriver, à faire tout ça, euh ! ». C'est plus de tout faire en même temps, que ce soit la musique, le code (en ce moment, que je passe), tout ça : ça fait beaucoup de choses et, en fait, je me dis « Ben, si, je peux y arriver » (6 : 80).

Ces lycéens très investis dans des activités extrascolaires ont pris, de longue date (Agathe, 2 : 40), l'habitude d'emplois du temps très chargés. Ils savent qu'ils vont devoir traverser des périodes de doute et de stress, et qu'elles font partie de leur existence. L'expérience d'avoir réussi à surmonter les obstacles sans avoir sacrifié les études ou les activités extérieures et sans avoir non plus perdu pied dans un domaine ou dans l'autre, renforce la confiance de ces adolescents dans leurs capacités à gérer efficacement leur temps et leur réussite.

Anaëlle suggère même que l'investissement conséquent qu'elle a dans des activités musicales et plastiques est une aide « *pour évacuer un petit peu le travail* » (4 : 108) ; François-Xavier dit que ses activités musicales l'aident à « *[s]e détendre* » (7 : 46). Cet investissement dans une passion très prenante est peut-être même le moyen qu'ont trouvé ces élèves très impliqués dans leur réussite scolaire pour ne pas occuper tout leur temps libre à travailler pour l'école.

Pour Anaëlle et François-Xavier, et, dans une moindre mesure pour Agathe, les meilleurs amis sont ceux qu'ils ont rencontrés lors de loisirs musicaux, cours, classes maîtressiennes ou CHAM, stages de vacances (Agathe, 7 : 32 ; Anaëlle, 6 : 94 ; François-Xavier, 7 : 64). Cette ouverture sur d'autres expériences, même si on peut penser que les conversations roulent parfois sur l'école et le travail qu'on y accomplit, a sans doute un effet de mise à distance qui permet à ces lycéens de se détendre et « *d'évacuer le travail* ».

5.1.2.2. Les élèves du lycée Jehan de Beauce

Jonathan est le seul des lycéens professionnels qui ait une implication très forte dans des activités en dehors de l'école. On a déjà vu qu'il fait de la musique rock (composition, pratique du chant et de la guitare, mixage) de manière intensive. Son groupe est pour lui très important : ses compagnons de rock sont ses meilleurs amis (6 : 102), ceux à qui il consacre la plus grosse partie de ses week-ends, voire tous ses week-ends (3 : 130). Comme les élèves du lycée Marceau évoqués dans la section précédente, Jonathan ne peut concilier ses activités

scolaires, la musique et, dans son cas, une relation amoureuse qui semble pour lui très importante (3 : 166-168), que grâce à une organisation planifiée (3 : 128).

On peut cependant percevoir deux différences entre Jonathan et les élèves du lycée Marceau. La première tient à la nécessité dans laquelle le lycéen professionnel se trouve régulièrement de réduire ses activités musicales (3 : 126 ; 5 : 78) pour maintenir de bonnes notes (5 : 80) tandis que les difficultés augmentent (5 : 56-58). Jonathan a fait le choix de fournir beaucoup plus de travail dans le cadre de ses études (5 : 76), surtout en logistique, la discipline la plus coefficientée, et en mathématiques, celle qui reste son point faible (5 : 70). On peut supposer que, même s'ils font état d'une baisse (Yaniss, 5 : 1 ; François-Xavier, 6 : 168) ou d'un plafonnement (Anaëlle, 3 : 44-46) de leurs résultats, les élèves du lycée Marceau ne se sont jamais retrouvés dans la situation de Jonathan, où la nécessité de réduire leurs activités extérieures se serait imposée à eux de manière impérieuse. On peut imaginer que la confiance que leur donne leur long passé de bons élèves les aide à ne pas ressentir le type d'angoisse qui assaille Jonathan en 1^{ère} et terminale.

L'autre différence est de nature à avoir un impact sur les résultats scolaires. Loin de considérer la composition musicale et l'école comme deux domaines d'activités différents, Jonathan est capable de tirer des leçons de son expérience musicale et de la transposer au niveau scolaire :

J'écrivais mes compositions, justement, au niveau musical. J'ai remarqué, quand je les réécrivais... par exemple, je les écrivais très mal, au crayon à papier, je prenais une feuille, je réécrivais... je prenais une feuille des fois, je réécrivais encore, et donc, j'ai remarqué que ça, je l'apprenais, en fait. Donc j'avais plus besoin de ma feuille, que j'avais mis 3 fois à écrire, j'en avais plus besoin, donc, je me suis dit « Ca peut être une bonne technique de travail » (3 : 196).

Je ne songe pas à dire que les lycéens généraux n'ont pas le même recul métacognitif que Jonathan, bien sûr, mais l'exemple de ce lycéen professionnel est intéressant, parce qu'il révèle sans doute ce qui fait tout le pouvoir de ces passions chronophages qui animent certains lycéens : leur investissement, loin de les empêcher de se consacrer à leurs études, non seulement leur permet de rationaliser leur temps de travail et d'acquérir une très grande efficacité, mais tisse aussi des liens entre activité scolaire et activité de loisir, favorisant la transposition métacognitive d'une situation d'activité à l'autre, donnant de ce fait à l'école la caution d'un ancrage conceptuel dans la réalité de la « vie ».

5.1.2.3. La question de la consommation

Jonathan est aussi un élève qui ne se satisfait pas du fonctionnement de la société actuelle et s'interroge sur la consommation (« *je m'attends toujours à quelque chose de mieux, quoi* » (3 : 182)). Ce lycéen correspond tout à fait à ce qu'Hoggart décrit comme un « *déraciné* » (1957, trad. 1970 : 347), c'est-à-dire un de ces membres de la classe ouvrière qui ne parviennent pas à « *partager la complaisance résignée et somme toute assez heureuse des autres [...] à l'égard d'eux-mêmes* » (347) et qui « *sont sentimentalement coupés de leur classe d'origine par des qualités [...] comme la vivacité de l'imagination ou l'esprit critique* » (347-348). Ils se caractérisent donc par une capacité de décentration, de regard critique sur leurs habitus de classe. Jonathan est bien dans ce cas : il s'investit généreusement comme délégué de classe (3 : 26 ; 4 : 37) et rêve de travailler dans la logistique humanitaire (5 : 8). Il est aussi, comme on a pu le voir, le seul des lycéens de sa classe qui ne se déclare pas intéressé par la consommation électronique (6 : 40), sans doute parce qu'il a fait le choix de travailler davantage (6 : 44), ou parce qu'il est grand consommateur de télévision (6 : 114). Leur complaisance résignée et consommatrice est ce qu'il reproche à ses camarades de classe, qui cherchent à se servir de lui pour les défendre contre les professeurs, sans remettre leur attitude ou leurs pratiques en question (3 : 28-30 ; 4 : 62) :

Moi, j'analyse qu'ils sont en vacances, et au moment où on leur dit qu'il y a une limite, eh bien, pour eux, c'est trop : il devrait jamais y avoir de limite, quoi (3 : 30).

En reprenant le terme de Hoggart, on pourrait nommer « *consommation nonchalante* » (1957, trad. 1970 : 294) ce que Jonathan décrit ici comme « *être en vacances* ». Ce terme souligne bien « *l'évasion sans conséquences [...] sans rapport avec la vie de tous les jours* » dont parle Hoggart (294-295), évasion que les camarades de Jonathan trouvent sur Internet, comme les contemporains de milieu populaire du sociologue britannique la trouvaient dans la « *littérature d'assouvissement* » (301) de l'époque. Je reviendrai sur cette question importante de la « *consommation nonchalante* » dans le prochain chapitre.

Evidemment, je ne réduis pas les autres lycéens de cette enquête au stéréotype simpliste de la consommation béate, mais j'ai eu parfois, en écoutant certains de ces adolescents, l'impression qu'ils étaient pris dans la spirale du manque de temps et de la difficulté à s'organiser et à se prendre en charge, alors même que leur vies semblaient « *vacantes* », d'une certaine manière à l'image des collégiens qu'évoque Sallenave :

C'est tellement accaparant tout ce temps qu'on passe à ne rien faire, à se demander si on va sécher le collège, à glander, à se chercher, à chercher encore autre chose, à parler du foot, à jouer au foot, à se moquer des filles parce qu'elles ne comprennent rien au foot, à chercher partout ceux qui ont dit qu'on allait flanquer la pile à ceux qui ont dit qu'on n'oserait pas (2009 : 25).

5.1.3. Les représentations de la mise en œuvre de mécanismes de conceptualisation

Pour que les lycéens progressent dans leurs études, il faut qu'ils puissent acquérir de nouveaux savoirs et exercer et approfondir leurs savoir-faire. C'est pourquoi je vais m'intéresser maintenant à deux mécanismes fondamentaux pour l'acquisition, la conceptualisation (c'est-à-dire la construction et la mise en œuvre d'abstractions représentant mentalement des phénomènes d'expérience) et la mémorisation (le stockage d'une information en vue d'une réutilisation ultérieure). On voit bien que ces deux notions s'inscrivent dans une dynamique associant à la fois un amont (expérience ou enseignement), un processus, et un aval (réutilisation). Etre en mesure de conceptualiser des notions ou des opérations comme de mémoriser des faits ou des stratégies constitue, pour les élèves, un type d'activités nécessaires dans le cadre d'un apprentissage scolaire. Cette section portera sur la conceptualisation ; l'analyse des stratégies de mémorisation et des techniques métacognitives mises en place par les lycéens trouvera sa place dans la section suivante.

Au cours de mes entretiens avec eux, j'ai cherché, dans un premier temps, à savoir quel travail les lycéens effectuaient sur les corrections de leurs textes par leurs professeurs. Le premier constat est que l'attitude générale consiste à ne reprendre un devoir à la maison pour en comprendre les causes d'erreur que lorsque la note a été décevante. Les élèves ne semblent donc pouvoir manifester un recul métacognitif par rapport à leurs propres productions qu'en réponse à un stimulus déplaisant, une note inférieure à celle qu'ils attendaient. L'évaluation a sans doute comme l'un de ses effets le brouillage du sens critique des lycéens, qui, en quelque sorte, délèguent à leur évaluateur le rôle de mettre en évidence les situations où une réflexion cognitive ou métacognitive est utile et recommandée. Les élèves comme François-Xavier, qui, du moins en 2^{nde}, refont chaque fois leurs devoirs en en corrigeant les erreurs (2 : 124), sont peu nombreux.

Soufien relit son devoir à l'occasion, mais sa relecture lui permet seulement de constater qu'il va trop vite et qu'il fait des erreurs d'étourderie (2 : 70), pas vraiment de corriger ses énoncés au plan de la syntaxe, pratique dont l'intérêt lui paraît somme toute assez limité :

Je pense que les constructions de phrase, c'est tout le temps presque les mêmes, quoi, courtes, longues, après, je pense que c'est la même chose. Mais c'est surtout le vocabulaire qui est important, quoi, les expressions, tout ça (2 : 80).

D'une manière générale, et même lorsque les élèves parviennent à corriger définitivement des erreurs récurrentes, ils tendent à ne pas en garder le souvenir, ce qui montre peut-être que la réflexion qu'ils mènent sur l'état de leur interlangue, les révisions qu'ils en font et la substitution de l'usage normé à un autre qui n'est pas recevable se font de manière non verbalisée, voire non consciente. On peut prendre un exemple parmi un assez grand nombre : celui de l'emploi de *that* relatif et de *that* conjonction par Sébastien. Jusqu'en fin de 1^{ère}, la tendance fréquente, quoique pas systématique, de cet élève dans ses travaux écrits est d'omettre *that* là où un anglophone l'emploierait sans doute, ou de le remplacer par un point-virgule (*it's difficult to see in fact we need our parents / he was so shy and affraid ; he couldn't write his name to the blackboard*). En terminale, l'interlangue de Sébastien a évolué et il ne commet pas le moindre écart par rapport à la norme sur ces types d'emplois de *that*. De plus, l'ensemble du système des relatifs est en place (*there's not a place that I would like to visit / the first place where I dream to go*). Il ne fait guère de doute qu'une réflexion, consciente ou non, de nature particulièrement complexe, a dû se produire, peut-être en cours, peut-être grâce à des lectures extérieures.

Parmi ceux qui ont conscience des règles et des processus à l'œuvre, Victoria se souvient d'avoir réussi à corriger la confusion qu'elle faisait entre *foot* et *feet* grâce à un moyen mnémotechnique de sa propre invention (2 : 126-130). Agathe évoque la confusion qu'elle faisait entre *who* et *which* et qu'elle a pu corriger grâce à des exercices faits avec une professeur particulière (2 : 100), remédiation efficace, puisque l'erreur disparaît définitivement, peut-être grâce à une réflexion qui a facilité l'appropriation du système, peut-être parce que la situation de cours particulier a créé une auto-concentration bénéfique par rapport à l'apprentissage collectif scolaire où les élèves ne se sentent vraisemblablement pas toujours à leur aise. La même chose semble se produire pour Anaëlle lorsqu'elle va demander en particulier à son professeur de lui expliquer les raisons de l'emploi de *when I am 18*, plutôt que *when I will be 18* (2 : 116) ou pour Jonathan lorsqu'il bute sur l'emploi de *be + V-ing* (2 : 150), et que l'explication reçue lui permet également de corriger ses erreurs dans ce domaine. Il semble qu'on puisse faire ici l'hypothèse que, lorsqu'un élève est en situation de demande d'explications, il a déjà admis qu'il y avait des règles de grammaire, fait le travail de déconstruction de la représentation erronée qu'il avait en tête, et que cela lui permet d'accéder plus aisément à une nouvelle conceptualisation, qui, dans certains cas, lui donnera

les moyens de modifier son interlangue de manière définitive dans le sens de la norme. Jonathan résume assez bien cette idée lorsqu'il déclare :

Je sais pas pourquoi, quand on fait des leçons générales, je comprends pas forcément, mais il me faut toujours quelques explications en plus, le pourquoi du comment, on va dire (2 : 152).

Deux professeurs du lycée Marceau utilisent une même grille de correction : ils ont remis aux élèves une nomenclature des erreurs les plus fréquentes, assorties d'un numéro d'ordre qui, seul, est porté sur les copies des élèves (par exemple, *The new traitment have far-reaching effects* de Yaniss se trouve ainsi corrigé en *The new traitment (38) have (4) far-reaching effects*). Les élèves doivent ensuite se livrer à une correction de leur écrit initial à l'aide de la grille, des exemples et des renvois à un précis grammatical qu'elle contient. Ce système, qui, grâce à la semi-correction du professeur, attire l'attention des lycéens sur leurs erreurs et exige d'eux la réécriture de parties quelquefois substantielles de leurs devoirs a, selon eux, un effet très positif sur leur anglais (Agathe, 2 : 96 ; Yaniss, 2 : 164), leur permettant de corriger des erreurs récurrentes : Yaniss cite par exemple l'emploi de *much* et *many* ou celui de *have* + *V-en* (2 : 162), mais le devoir (de 2^{nde}) qui suivra l'entretien où Yaniss m'a expliqué la méthode de son professeur ne présentera pas moins de dix erreurs sur *have* + *V-en* en 400 mots. Cela montre peut-être que la grille de correction en question a l'intérêt d'attirer l'attention des élèves sur leurs erreurs, rendant de ce fait possible la mise en place d'une révision sélective au cours des devoirs suivants, mais elle ne leur permet sans doute pas d'accéder tout seuls à une appropriation efficace et durable, puisque, d'une part, une technique de révision de cet ordre ne prend en compte que des savoirs langagiers, ignorant les compétences discursives, et que, d'autre part, on peut penser, avec Long et Robinson (1998), que ce qui permet à l'attention des apprenants de se focaliser sur leurs propres erreurs, c'est l'inscription de la révision de la production dans le cadre d'une démarche de négociation sur le sens, et non exclusivement sur la forme, des énoncés.

Il n'est pas étonnant de constater, au terme de cette analyse, que le désir de compréhension des règles et de correction des erreurs est un facteur qui rend possible l'acquisition de la langue écrite normée. Que ce désir provoque une demande d'aide ou l'invention d'une solution mnémotechnique personnelle, il donne dans les deux cas à l'élève la possibilité de mener une réflexion métalinguistique qui peut permettre la fixation en mémoire de savoirs nouveaux. Ce désir de correction est, évidemment, surtout le fait d'élèves adaptés, habitués à la décentration de soi et à la conceptualisation, soucieux de réussite et exigeants envers eux-

mêmes, qu'on trouve davantage dans les séries générales qu'en lycée professionnel, où les apprenants, peut-être plus habitués au bricolage langagier, ont plus de mal à se fixer des exigences formelles, à oser s'interroger et interroger leur professeur sur le fonctionnement de la langue, et à se faire confiance dans le domaine linguistique ou le domaine cognitif. En effet, les difficultés que certains lycéens éprouvent à normer leur L2 sont vraisemblablement la conséquence de leur manque d'aisance dans les pratiques d'écrit en L1 (Brossard, 1997), dont ils perçoivent rarement la nature systémique. De plus, pour eux, la variation diaphasique n'a pas toujours de sens, dans la mesure où elle leur semble n'être qu'une distinction scolaire, sans grand rapport avec la langue courante, un code étranger réservé aux « intellos » ou aux bourgeois. Marwa, une élève du lycée Racine issue d'un milieu multilingue et cultivé, mais qui, du fait de circonstances familiales, vit avec sa mère dans ce qu'elle nomme « *un quartier qui est presque de banlieue* » (1 : 156), note clairement l'existence d'une souplesse diaphasique extrême lorsqu'elle déclare :

En fait, quand j'arrive à Racine, c'est comme si je parle une autre langue. Dans mon quartier, je fais des efforts pour pas parler trop bien.

Qu'est-ce qui est le plus naturel pour vous, la langue du quartier ou la langue de Racine ?

La langue de Racine, c'est ma langue naturelle.

Pourquoi ?

Parce que c'est la langue de l'intégration sociale, c'est celle qui va avec l'intégration. Moi, je trouve que ça devrait être obligatoire de mettre les jeunes de milieux populaires dans les bons lycées (1 : 158-162).

Cette souplesse, que Marwa, comme sans doute bien d'autres élèves du lycée Racine, a acquise, est à l'image de la méritocratie de *La République* platonicienne, déjà évoquée : elle ne fonctionne que dans un sens. Pour la plupart, les jeunes lycéens de milieux défavorisés ont sans doute de bien plus grandes difficultés à prendre conscience des registres valorisés et requis par l'institution scolaire que leurs homologues de milieux socioculturels plus favorisés n'en ont à « pas parler trop bien » pour se sentir intégrés dans les quartiers ou les établissements scolaires les moins prisés.

5.1.4. La mémorisation et les stratégies métacognitives

5.1.4.1. La mémorisation

Le repérage des erreurs, l'hétéro-correction, la réflexion métalinguistique même, ne suffisent pas à assurer la mise en mémoire à long terme des savoirs et des savoir-faire nouvellement pratiqués, conceptualisés ou acquis. Dans mes entretiens avec les lycéens, j'ai cherché à percer les représentations qu'ils se faisaient de leurs capacités de mémorisation, au moyen de quelques questions sur la qualité de la rétention de leurs apprentissages, leur type de

mémoire et le moment où ils avaient pris conscience du ou des types de mémoire qui leur correspondaient. Comme il me semble raisonnable de considérer que la nomenclature des catégories de mémoires ne peut mettre en valeur au mieux qu'une prédominance, je n'ai pas cherché à proposer une typologie liant tel ou tel type de mémoire à la réussite en langues. Ce qui m'importait avant tout était de faire émerger les représentations des lycéens.

Certains d'entre eux se sont, de manière évidente, interrogés sur leur mode de mémorisation : ils sont parvenus à conscientiser leurs processus personnels de mémorisation et sont capables de décrire telle ou telle expérience scolaire ou extrascolaire où cette prise de conscience a eu lieu, ou bien ils mentionnent les mesures qu'ils ont prises pour pallier leurs défauts de mémorisation. C'est le cas de Sébastien, qui explique :

J'ai pas une très très bonne mémoire visuelle, donc j'essaie de noter les phrases entières pour pouvoir mieux retenir. [...] Je m'en rends compte, par exemple, en français : en début d'année, je prenais pas trop des notes, et il notait beaucoup de choses au tableau, et, du jour au lendemain, je me souvenais pas de ce qu'il avait marqué au tableau (2 : 172-174).

Evidemment, la conscience de leur fonctionnement que les lycéens acquièrent est une aide conséquente dans le domaine scolaire : Anaëlle transforme certaines parties de ses cours en schémas, sur lesquels sa mémoire, plus visuelle, peut s'appuyer (4 : 156) ; Florian a remarqué qu'il retient davantage les fiches que les notes rédigées *in extenso* (3 : 150) ; Jonathan, qui, comme on l'a vu, s'est rendu compte de sa capacité à mémoriser ce qu'il écrit (3 : 196), recopie 3 fois les parties importantes de ses cours pour s'en souvenir (3 : 192) ; Julie étudie de telle sorte qu'elle parvienne à mettre le contenu de son unique lecture en mémoire (« *Je lis pas ça comme on pourrait lire bêtement, je prends mon temps pour lire, j'analyse, je me pose des questions* » (4 : 236)). Il n'est pas sans intérêt de noter que, dans ce domaine, faire une distinction entre lycéens généraux et lycéens professionnels ne serait pas pertinent, dans la mesure où tous se retrouvent face aux mêmes nécessités, font des expériences semblables, et tentent de mettre en place des techniques de soutien à la mémorisation qu'ils tendent évidemment à conserver lorsqu'elles leur paraissent efficaces.

Un seul des lycéens de l'enquête a le sentiment d'avoir globalement une mauvaise mémoire. Il s'agit de Clément, qui affirme même « *j'ai pas vraiment vraiment une mémoire* » (3 : 192). Pourtant, au même titre que la plupart des autres lycéens, il a trouvé une stratégie d'aide à la mémorisation (« *Moi, faut que vraiment... faut que j'écrive* » (3 : 194)). De plus, il met (ou, semble-t-il, mettait) cette technique en pratique lors de ses apprentissages (« *quand j'étais*

plus petit, je réécrivais des leçons ou je réécrivais les choses importantes » (3 : 198)), après que sa mère l'a aidé dans sa démarche de recherche et de remédiation (3 : 200).

L'impression qu'a Clément de ne pas pouvoir accéder aisément au sens de ce qu'il lit tient peut-être à son passé de dyslexique, qui lui a appris à se défier de l'écrit. La question n'est évidemment pas ici d'évaluer si sa mémoire est meilleure ou moins fiable que celle de ses camarades ; en tous cas, il a estimé nécessaire, comme la majorité d'entre eux, de chercher des moyens métacognitifs pour optimiser ses capacités. Dans le cas de ce lycéen, on perçoit bien l'importance des représentations de soi et de l'apprentissage dans la mise en place de stratégies métacognitives.

5.1.4.2. Autres stratégies métacognitives

Dans ce domaine comme dans ceux que je viens de présenter, il n'y a pas de différence notoire entre lycéens généraux et lycéens professionnels. Tous ont mis en place des stratégies pour faciliter l'apprentissage au long de leur scolarité, et en particulier pendant leurs années de lycée, du fait de l'accroissement de la difficulté et de la quantité de travail demandée. On peut donc dire que les stratégies métacognitives des élèves naissent de la nécessité dans laquelle ils se trouvent de s'approprier mieux et de manière plus efficace le contenu de leurs cours. Il semble donc que le fonctionnement cognitif et le fonctionnement métacognitif suivent la même loi : on apprend à apprendre comme on apprend un savoir, lorsqu'on en a besoin.

Plusieurs des lycéens indiquent ne pas se contenter d'une pure copie du tableau noir comme trace écrite de leurs cours en anglais, ils essaient de percevoir les éléments saillants dans le discours magistral et de les noter (Jonathan, 2 : 212 ; Julie : 2 : 130 ; 7 : 32 ; Sébastien : 2 : 168-170), quelquefois avec des commentaires personnels marginaux ou l'organisation de surlignages (Julie, 2 : 134). Quelques-uns des élèves font ensuite subir un nouveau traitement aux notes qu'ils ont prises en cours, c'est-à-dire à la trace écrite de la réflexion sociologique, politique ou culturelle menée en classe, soit qu'ils mettent ces notes en fiches (Agathe, 2 : 46 ; Jonathan, 4 : 56 ; Julie, 4 : 236-240), soit qu'ils en reportent le vocabulaire sur des fiches (François-Xavier, 2 : 66-80) ou un carnet (Yaniss, 2 : 106) alphabétiques. Agathe indique qu'elle relit ses cours stylo en main pour noter en marge les questions qu'elle se pose à leur sujet, questions auxquelles elle va chercher une réponse auprès de son père, son frère ou ses professeurs (3 : 46-48). C'est aussi ce que font, de manière moins formalisée, Romain (1 : 82) ou Sébastien (2 : 122-124). Soufien refait les exercices qu'il n'a pas compris (3 : 100), d'autres

font des recherches supplémentaires pour approfondir et s'approprier leurs cours (Julie, 6 : 8-10 ; Yaniss : 7 : 10-12). Agathe recherche des moyens mnémotechniques pour retenir les contenus langagiers de ses cours (3 : 28).

Lors de leurs travaux écrits, certains élèves mettent en œuvre des techniques de révision de leurs productions, de manière ciblée (« *Je cible les corrections, les majuscules, ensuite les accents, et les -s à la fin* » (Jonathan, 2 : 116)³²) ou par répétition du même processus (« *1^{ère} fois, je me dis « Je fais l'effort de corriger la 3^{ème} personne », et puis après, 2^{ème} fois, pareil, et, à force, il y en avait de moins en moins* » (Antoine, 5 : 142)).

Même lorsqu'ils ne mettent pas certaines de ces stratégies métacognitives en œuvre, par nonchalance, lassitude, fainéantise (Soufien, 1 : 82), ou du fait de la difficulté qu'ils peuvent avoir à accepter les normes propres aux pratiques d'écrit, les élèves sont conscients de leur existence (David, 2 : 32). Et de fait, une des différences dans le domaine métacognitif entre les « vrais lycéens » de Marceau et les « futurs ouvriers » de Jehan de Beauce est que les seconds sont quelquefois victimes d'un laisser-aller, explicable par leurs horaires chargés, par l'aspect répétitif des cours, peut-être, mais aussi par un travail moindre, ce que Soufien nomme de manière directe « de la fainéantise ». Dans la suite de nos entretiens, ce lycéen reviendra plusieurs fois sur cette idée, qui lui sert peut-être d'alibi et lui permet de garder la face. Il affirme connaître des stratégies qu'il pourrait mettre en place avec profit, mais il fait le choix, sinon de la paresse, du moins de la procrastination, puisqu'il dit, « *je garde ce conseil [de relire mes copies pour les réviser] au fond de ma tête, quoi* » (2 : 66).

A nouveau, je réserverai un sort particulier à Clément. Vu son intelligence verbale et son souci de donner satisfaction à ses parents, dont il apprécie l'attitude ferme mais compréhensive, ce lycéen dit utiliser lui aussi des techniques métacognitives, comme la relecture ciblée de ses productions écrites (2 : 58). Mais l'élément qu'il évoque plus souvent dans nos entretiens n'est pas d'ordre métacognitif : l'arme privilégiée par Clément, c'est l'action qu'il peut exercer sur les adultes chargés de l'évaluer. Rappelons que ce lycéen est dyslexique : sa pathologie a sans doute été pour lui un handicap cognitif et psychologique lourd et pénible (« *Au début, c'était dur, parce que, je sais qu'en français, j'y arrivais pas, je confondais des mots. A chaque fois qu'il y avait une dictée, ça me démontait, parce que je savais que j'allais avoir 0. Pendant des*

³² Jonathan fait ici référence à des textes écrits en L1.

années, j'ai eu que des 0 en dictée, donc, au début, c'était dur » (1 : 108)). Il a sans doute cherché à se protéger de l'échec de différentes manières, par exemple une affectation de paresse détachée au collège, ou, au lycée, un effort particulier pour se faire d'emblée un allié de son professeur de français (« A chaque début de rentrée, je préviens, on prend rendez-vous, on en parle et je préviens que j'ai eu des années d'orthophonie parce que j'avais des difficultés, pour pas qu'il soit toujours derrière moi et qu'il croie que je veux pas travailler » (1 : 112)). Ce scénario est de toute évidence très efficace et l'attitude compréhensive du professeur de la discipline symbolique qu'est le français redonne à Clément confiance en lui et en ses capacités (« J'ai d'excellentes notes en français, excellentes par rapport à avant, j'ai de très bonnes notes en français » (1 : 108)).

D'une certaine manière, on peut dire que le combat quotidien de Clément est une métaphore de ce que vivent ses camarades de lycée professionnel. Contre la relégation qui les frappe, ils développent des stratégies parfois efficaces et en tous points identiques à celles des élèves plus favorisés et/ou plus adaptés, mais ces stratégies sont battues en brèche par une déficience de l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, déficience qui rend ces lycéens moins combatifs et plus velléitaires, plus sensibles aussi aux jugements et aux opinions de leurs pairs, et, dans certains cas, des adultes qui les encadrent. Pour eux, l'engagement se fait sur plusieurs fronts, et particulièrement sur celui où ils pensent avoir le plus de chances de briller, ce qui signifie rarement celui du succès disciplinaire. Pour Soufien ou pour Jonathan, par exemple, le statut valorisant qu'ils convoitent leur est donné par leurs activités dans le domaine social (implication extrascolaire comme éducateur sportif (Soufien), comme brancardier ou militant humanitaire (Jonathan)), et se manifeste pour le second également par son souci d'aider les autres élèves de la classe. Pour beaucoup de leurs camarades de lycée professionnel, le succès en entreprise lors des stages constitue un élément nécessaire de valorisation, surtout lorsque leur employeur leur fait une offre d'emploi (Alexandra L., 4 : 24 ; Jonathan, 5 : 128 ; Soufien, 3 : 30) ou les gratifie (Romain, 4 : 188-190). Clément, quant à lui, recherche sans doute la valeur ajoutée que la reconnaissance des adultes lui apporte. Ainsi, lorsqu'il évoque nos entretiens, il déclare :

Des fois, je repense à ce que je vous disais, et des fois, ça me remotive. En plus, enfin, des fois, quand la prof [d'anglais], elle nous dit « Voilà, vous avez un entretien avec Monsieur Breton », on va dire « Ah, là, là, il va nous dire 'Est-ce que ça a avancé?', 'Est-ce que tu t'es amélioré?' J'ai pas trop bougé : faudrait que... » Non, enfin, moi, personnellement, des fois, je pense à ça, et je me dis « Oui ». Ca me remotive, oui (5 : 134).

De fait, le verbe que Clément emploie, *remotiver*, revient avec une grande fréquence dans le discours des lycéens professionnels. Ce besoin fréquent de se « remotiver », c'est-à-dire de retrouver à intervalles réguliers une raison de venir en cours, d'y travailler et de tenter d'accepter les normes imposées par l'institution ou ses agents, est une conséquence de la fragilité scolaire et psychologique de ces lycéens, incapables de faire des choix parce que trop englués dans des problématiques de région antérieure, d'image d'eux-mêmes, qu'il faut sans cesse étayer et reconstruire. Les théories libérales des institutions et des rapports sociaux, comme par exemple celles qui postulent que les individus doivent gérer leur capital humain personnel (Baechler, 1992), font fi de ces multiples poses, blocages et moments de découragement qui obèrent, parfois de manière sérieuse ou durable, l'aptitude individuelle des lycéens professionnels à développer des stratégies métacognitives ou de remédiation efficaces. Ils savent qu'elles existent, mais ils parviennent rarement à les mobiliser en fonction du but cognitif qui leur est imposé ou qu'ils se sont fixé.

5.1.5. La « motivation par l'aval »

L'expression est utilisée par Quivy et Tardieu pour évoquer l'impact motivationnel de la capacité qu'ont certains élèves à se projeter dans l'avenir (2002 : 44). Il semble logique, en effet, de considérer que quelqu'un comme Yaniss, qui, dès le début de notre premier entretien, quand il était en classe de 2^{nde} (1 : 8), fait part de son désir d'étudier la médecine et a même déjà une idée de l'université parisienne où il aimerait le faire, et qui ensuite maintient ce choix d'orientation au long de ses trois années de lycée, sait pourquoi il travaille et comment il doit le faire pour optimiser ses chances d'obtenir l'orientation convoitée. Même si, en majorité, les autres élèves du lycée Marceau n'ont pas une idée aussi précise de leur future profession, ils se projettent dès la classe de 2^{nde} dans un avenir professionnel qu'ils devinent devoir être serein. Sébastien, par exemple, rêve en classe de 2^{nde} d'« *un métier qui est très en rapport avec l'anglais* » (1 : 78), comme « *directeur de marketing, commercial, professeur à l'étranger* » (1 : 80), puis se fixe en terminale sur le notariat, qu'il perçoit comme un métier de contacts :

L'enseignement, en y réfléchissant, je veux dire, je me suis dit « C'est pas un métier vraiment fait pour moi ». Bon, c'est vrai que je suis pas mal dans les langues, au niveau des échanges, et tout ça, j'aime ça, mais je veux dire, pas travailler comme ça, pas être non plus un contre, enfin, face à 30 élèves. En y réfléchissant, je me suis dit « C'est pas pour moi ». Et, disons que le notariat, tout ce qui concerne le notariat et le droit, j'avais réfléchi quand j'étais en 3^{ème}, justement, par rapport à mes projets d'orientation pour le lycée. Et j'y suis revenu, parce que c'est un métier qui est très aussi au niveau des contacts (il y a beaucoup d'échanges dans cet univers-là par rapport aux gens) (7 : 74).

On perçoit bien ici l'existence d'une motivation par l'aval, influencée sans nul doute par l'ambition d'élévation sociale de ce lycéen de milieu modeste :

C'est un ensemble aussi au niveau du métier, je veux dire, je sais pas, au niveau de la tenue vestimentaire, comment on s'habille pour aller travailler (7 : 74) ;

En y réfléchissant, posé, avec mes parents, en discutant, et tout ça, qu'ils m'ont dit « [...] c'est vrai que notaire, c'est un beau métier pour toi, et tout ça, tu te rends pas compte des portes que ça va t'ouvrir, et tout ça. Enfin, tu seras quelqu'un » (7 : 80).

François-Xavier, qui est lui aussi d'origine modeste, a encore en 2^{nde} des rêves d'enfant (« *j'hésite entre pilote de ligne et ambassadeur* » (1 : 20)), qui sont aussi des rêves d'ascension sociale. Comme Sébastien, François-Xavier verra ses projets évoluer, il pensera à une carrière de chef d'entreprise (3 : 22), puis fera finalement, dès la classe de 1^{ère}, le choix d'une école de commerce (4 : 102), le marketing commercial possédant sans doute à ses yeux autant de prestige que la diplomatie et l'aviation et offrant des rémunérations tout aussi conséquentes.

Sébastien et François-Xavier correspondent tout à fait à la typologie proposée par Boudon :

Tandis que l'adolescent de classe supérieure attend de l'école une confirmation de son statut, l'adolescent de classe inférieure cherche, par l'école, à acquérir un statut (1984 : 198).

Cependant, la théorie de Boudon, influencée par la conception libérale que « *la survie d'un individu dans le système scolaire [...] dépend d'un processus de décision* » (117), ne peut en aucune mesure s'appliquer à ceux qui, justement, ne sont pas en mesure de prendre des décisions, puisqu'elles ont été prises pour eux et à leur place par le système. Ces lycéens n'ont pratiquement aucune possibilité de choix : orientés vers une filière professionnelle non point en fonction de leurs goûts ou d'une vocation, ayant, pour certains, fait le choix de la logistique parce qu'il ne leur restait rien d'autre, les carrières qui leur sont ouvertes se limitent aux métiers de leur spécialité et à quelques reconversions, évoquées plus que mises en œuvre, dans des domaines proches ou connexes, comme le commerce ou la vente (Alexandra L., 2 : 84 ; Romain, 2 : 22 ; Soufien, 1 : 10). Duneton résume cette situation par une formule percutante :

Les classes laborieuses n'ont pas de vocation, elles prennent la porte qui se trouve ouverte devant leur nez (1976 : 74).

Ballion note la nature paradoxale de la situation : ce sont les jeunes qui « *doivent « gagner leur vie » rapidement et seront les premiers à abandonner leurs études pour rentrer dans la vie active* » (1982 : 99) qui ont le moins de choix quant à leur avenir. En fait, la seule alternative

possible à la poursuite de leur scolarité d'examen en examen, ou de palier en palier (BEP, baccalauréat ou BTS) est celle de quitter l'école en cours d'année ou en cours de cycle. L'avenir, avec le risque du chômage (Establet, 2009), celui d'être trop diplômé pour trouver un emploi, et celui de ne pas l'être assez pour vivre décemment, est marqué par la peur (Sallenave, 2009), par la volonté « *suspendue dans le vide* » (Charlot, 1999 : 120), qui fait pencher vers l'une ou l'autre des « *deux sphères complémentaires* » que sont le désir de réussite dans les études et celui de « *profiter de sa jeunesse* » (74), que Bourdieu assimile à un désir d'affirmation de soi et de reconnaissance par ses pairs (1984).

Le constat que l'on peut faire semble donc en parfaite cohérence avec la fonction de classification et d'exclusion de l'école mise en évidence par les sociologues : les enfants des classes à fort capital socioculturel font des choix de carrière qui confirment leur statut, les enfants de milieux ouvriers pour qui la réussite scolaire est une valeur primordiale bénéficient de l'ascenseur social, ceux que l'école a orientés vers des filières professionnelles n'ont d'autre choix que de les suivre vers les emplois prédéfinis pour eux ou de se déclasser encore davantage en quittant l'école et en se condamnant à de « *petits boulots* ».

Dans ces conditions, il est sans doute bien difficile à cette dernière catégorie d'élèves de faire le choix du savoir, du travail et, donc, de la réflexion métacognitive. Charlot remarque cette réalité et la met au compte de l'inversion entre ce qu'il nomme « *l'axe savoirs-activités* » et « *l'axe études-emplois* » (1999 : 50). Les élèves de lycée professionnel ont, selon le sociologue, une représentation purement sociale de l'institution scolaire (« *apprentissages relationnels et affectifs [...] ou liés au développement personnel* » (16)), quand leurs pairs de lycée général travaillent dans le but d'acquérir des savoirs opératoires, qu'ils savent leur être nécessaires dans leurs études et dans leurs futures responsabilités professionnelles. Pour reprendre les termes de Charlot, si les lycéens professionnels choisissent « *la vraie vie* » contre l'école, leurs pairs plus adaptés se représentent déjà l'école comme le miroir de la vraie vie. Et cette intuition de la nature du système leur permet assurément de mettre en œuvre en toute sérénité les stratégies cognitives et métacognitives qui assurent leur réussite scolaire.

5.2. L'attitude face aux pratiques d'écrit

L'un des domaines où l'existence de stratégies cognitives va avoir un rôle déterminant et discriminant est celui des compétences de littératie, mot que Gadet définit comme « *l'effet d'une culture de l'écrit sur les énoncés, les pratiques, attitudes et représentations* » (2003 : 32).

En d'autres termes, l'un des effets de l'idéologie du standard, qui prévaut à l'école comme dans de nombreuses autres instances de socialisation, est de valoriser certaines variétés de langue et certaines pratiques en les présentant comme normales. La question des pratiques de lecture a déjà été abordée au chapitre 2, où j'ai cherché à distinguer quantitativement l'intérêt que lycéens généraux et lycéens professionnels accordaient à l'activité de lecture. Mon propos ici va être la recherche des représentations qui sous-tendent les pratiques de littératie des deux types de lycéens et l'analyse de leurs dimensions sociales et cognitives. Cette partie de mon étude portera de ce fait surtout sur le français, la langue conceptuelle des élèves, puisque c'est dans cette langue qu'ils acquièrent d'abord des savoirs et des savoir-faire transférables par la suite à l'apprentissage de L2.

5.2.1. La lecture

J'ai signalé auparavant que la lecture était sans doute l'activité culturelle la plus discriminante entre les élèves de section européenne du lycée Marceau, qui, dans l'ensemble, sont des lecteurs, et les lycéens professionnels, fondamentalement rétifs à cette pratique, qu'ils considèrent en général comme ennuyeuse. Il semble bien que la lecture soit une activité socialement et culturellement marquée, peut-être de manière tellement forte qu'elle constitue une ligne de démarcation entre jeunes en situation de réussite et élèves moins adaptés au système scolaire. Je vais, dans cette section, proposer une analyse des causes et des effets de cette forme de distinction socio-scolaire.

Le constat général dans la société contemporaine est clairement celui d'une baisse de la pratique de la lecture, particulièrement parmi les éléments les plus jeunes :

Depuis des décennies, chaque jeune adulte présente un « niveau d'engagement dans la lecture » inférieur à celui de la génération précédente. [...] Le nombre des non-lecteurs augmente et celui des solides lecteurs – dix livres et plus par an – régresse (Guerrin et Herzberg, 2009)³³.

Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que la lecture soit perçue par les adolescents de milieux populaires comme une activité associée « à des gens âgés, à des bourgeois, à des gens qui n'ont rien d'autre à faire » (Pasquier, 2007 : 21), ou, comme l'indique Sallenave, en reprenant les termes des collégiens de son enquête, à « un truc de filles et – pourquoi pas ? – de tapettes » (2009 : 140).

³³ L'expression entre guillemets dans la citation vient de l'enquête sur les pratiques culturelles des Français, menée par Olivier Donnat pour la période 2007-2008.

Evidemment, si ces collégiens associent la lecture avec le genre et l'orientation sexuelle, c'est pour mieux se poser en détenteurs de la position socialement et culturellement dominante, celle de l'homme qui, pour reprendre les termes cités par Sallenave (2009 : 25), « glande », joue au foot, parle du foot, comme si ces pratiques sociales symbolisaient une attitude active et la lecture une passivité associée aux filles et aux efféminés. Cette représentation simpliste existe peut-être à l'état résiduel inconscient chez certains des lycéens de cette enquête, même si je n'ai aucun élément pour en juger.

Ce qui, par contre, est frappant, c'est que la représentation de la lecture citée par Pasquier, ou par Guerrin et Herzberg, qui parlent de « *vieillesse du lectorat* » (2009), reprend exactement les mêmes critères que l'évocation par les lycéens professionnels des pratiques culturelles légitimes, comme, par exemple, dans le récit cité plus haut de la soirée de Soufien à l'Opéra Bastille. Les caractères mentionnés, âge, milieu social, oisiveté (donc aisance économique), s'unissent en une représentation composite du lecteur comme bourgeois nanti et installé (« *c'est du passé [...] c'est vieux, quoi, c'est assez vieux* » (Soufien, 2 : 46) ; « *j'ai pas envie de devenir avec la personne qui fait plus rien de sa vie, qui lit à chaque fois, non* » (3 : 126)), à l'égal du spectateur d'opéra (« *des bourgeois* » (4 : 102), « *ils étaient tous habillés en costumes* » (4 : 104), « *j'étais le seul jeune* » (4 : 104)) ou de théâtre (« *quelque chose de fermé, de pour les grandes personnes* » (Florian, 5 : 96)). La pratique de la lecture est donc une activité classante, légitimement rejetée de ce fait par ceux qui se perçoivent comme scolairement et culturellement illégitimes, parce qu'ils n'appartiennent pas aux classes richement dotées en capital culturel et qu'ils n'aspirent guère non plus à les rejoindre, même s'il existe par ailleurs un lectorat populaire non négligeable (« *20% d'ouvriers et d'employés [...] lisent plus de 25 [livres par an]* » (Le Grignou, 2003 : 163)), et si certains chercheurs déduisent de la diminution de la lecture dans les milieux favorisés qu'il ne s'agit plus d'une pratique distinctive (Mauger et Poliak, 1998). Cependant, la distinction entre Victoria, lectrice de Chomsky, Kierkegaard ou Shakespeare (« *J'essaie de lire un peu de tout. [...] Moi, justement, mon désir personnel, c'est de connaître des choses nouvelles aussi, et de m'instruire, et aussi de lire des choses qui me plaisent* » (6 : 30-32)) et Florian, Romain ou Soufien, qui peinent à lire les 150 pages de *L'étranger*, est réelle, et scolairement et culturellement significative. Elle se décline selon une conception de l'école et de la culture qui n'a pas, me semble-t-il, varié depuis la publication des *Lycéens* (1991), le livre dans lequel Dubet mettait en évidence le divorce entre vrais lycéens, qui avaient accès, comme pratique de région antérieure, à la culture commune à leur génération, mais néanmoins lisaient les auteurs qu'on nomme « classiques » ou « scolaires »,

en accord avec une représentation bien incorporée de la culture légitime, et nouveaux lycéens, qui manquaient d'intérêt pour les manifestations littéraires et artistiques classantes, dont ils se sentaient socialement exclus. A la même époque, Sublet et Prêteur mettaient en évidence que les enfants de 5-6 ans dont les parents étaient cadres supérieurs ou occupaient des professions libérales étaient initiés à la lecture avant leur entrée à l'école élémentaire, alors que les enfants de manœuvres, ouvriers, ouvriers spécialisés et personnels de service avaient été très peu ou peu initiés à cette pratique (1990 : 278). On aurait donc affaire à deux types d'enfants, que les pratiques familiales de la littératie inscrivent dans des parcours progressivement divergents : d'une part, les élèves issus de milieux culturellement favorisés, préparés à la lecture avant d'entrer à l'école élémentaire, qui réussissent bien dans son apprentissage scolaire, et de ce fait prennent, par satisfaction narcissique, goût à cette activité classante, qui le devient d'autant plus qu'ils n'en font pas uniquement une pratique scolaire ; d'autre part, des enfants issus de milieux moins favorisés, peu initiés à la lecture par leurs familles, donc déjà, lors de l'apprentissage scolaire de la lecture, en situation défavorable par rapport à leurs pairs plus entraînés, parfois, pour certains d'entre eux, en échec en lecture, ou persuadés que cette activité reste principalement ou exclusivement scolaire, c'est-à-dire artificielle et peu motivante. En fait, le terme d'*initiés* choisi par Sublet et Prêteur est particulièrement intéressant, puisqu'il balaie tout le champ sémantique allant de la préparation à un savoir-faire scolaire jusqu'à l'agrégation à un groupe détenteur d'un savoir occulte, après un rite de passage dont la fonction est à la fois de trier les sujets en admis et exclus et de justifier l'idéologie pédagogique dominante.

Il n'est pas surprenant de constater que « *chez les gros lecteurs de livres, [...] le rapport à l'école est meilleur que la moyenne* » (Pasquier, 2005 : 40-41). Pour ces élèves, le rapport à la lecture scolaire est favorisé, et, même s'ils font parfois preuve d'impatience à l'égard de l'obligation de lire les ouvrages imposés par leurs professeurs (Alexandra F., 4 : 116 ; Victoria, 6 : 114), ils sont souvent capables aussi d'en parler avec aisance, intérêt et pertinence (Sébastien, 4 : 154 ; Victoria, 4 : 120-124 ; Yannis, 4 : 116). Dans la distinction entre « *lecture contrainte* » et « *lecture plaisir* » proposée par Mauger et Piolak (1998 : 17), ces élèves refusent de choisir, tellement leur aspiration à la culture légitimée par l'école les oriente vers ce que Mauger et Piolak appellent des « *biens de salut* » (21), dont l'accumulation correspond à la conviction qu'une des fonctions de la lecture est de « *se parfaire* » (3), c'est-à-dire de

devenir un acteur social et culturel plus accompli³⁴. On comprend dans ces conditions le constat, fait par Mauger et Piolak, de l'absence d'effet d'entraînement de la lecture contrainte vers la lecture plaisir : « *ceux qui ne lisaient que « pour l'école » sont restés réfractaires à la lecture* » (17).

D'après Adams, Davister et Denyer, l'attrait pour la lecture favorise la réussite scolaire : « *pas d'apprentissage sans attrait pour la lecture ni attitude positive à son égard* » (1998 : 13). Giasson étudie les raisons de cette réalité et isole différents facteurs. D'abord, les enfants lecteurs retiennent davantage les unités lexicales (groupes de mots) que ceux qui lisent péniblement, mot à mot, et ne parviennent que difficilement à la signification de ce qu'ils lisent (1990 : 44). Or, puisque la fonction fondamentale de la lecture scolaire est d'augmenter le vocabulaire des enfants (MEN, 2006), on comprend l'importance particulière de cette initiation, pour reprendre le terme de Sublet et Prêteur. Ce qui est particulièrement troublant, c'est le constat que fait Giasson :

L'enseignement spécifique de vocabulaire de lecture qui se fait en classe [...] apporte une contribution plutôt négligeable. En effet, au mieux peut-on enseigner 300 mots de vocabulaire spécifique durant une année scolaire. [...] Selon plusieurs auteurs, la contribution des lectures personnelles est précisément le facteur le plus susceptible d'expliquer la rapidité d'acquisition du vocabulaire et la disparité de cette acquisition chez les élèves (1990 : 200).

L'inégalité des enfants devant la lecture dépend étroitement de l'apport de leurs lectures personnelles, qui vient en priorité du milieu familial, et qui nourrit, chez la plupart des enfants de lecteurs, le cercle vertueux de l'attrait pour la lecture. A l'inverse, ceux dont les parents ne sont pas eux-mêmes lecteurs, qui viennent à l'école sans initiation, qui n'ont peut-être pas de livres chez eux, qui, de ce fait, ont peur des livres (Sallenave, 2009), ont donc plus de mal que leurs pairs à accéder à la possibilité d'enrichir leur lexique. Sallenave le rappelle de manière frappante :

Lire donne « du vocabulaire » : mais suppose aussi d'en avoir (103).

Selon l'écrivaine, l'une des raisons justifiant le peu d'attrait pour la lecture des collégiens auprès desquels elle intervient est qu'ils n'ont pas « *une pratique suffisamment fluide, rapide, aisée, de la lecture* » (102), pratique qui, évidemment, s'acquiert aussi en lisant.

³⁴ Même s'ils doivent parfois, pour s'en convaincre (et en convaincre le chercheur) inventer des rationalisations étonnantes : « *si Rousseau, il a écrit ça, c'est forcément pour nous aider, hein* » (Imen, 1 : 214).

Le fait que les lecteurs initiés aient tendance à mémoriser davantage des unités de lexique plutôt que des termes isolés favorise aussi le stockage de l'information en mémoire à long terme (Giasson, 1990 : 44), sans doute parce que ces unités, à la différence des blocs lexicaux en L2, sont analysées en tant que combinaisons de mots isolés par les jeunes enfants, qui y repèrent des similitudes ou des reprises. La lecture permet aussi une flexibilité cognitive, qui prend, selon Giasson, deux formes, celle du jeu (en termes de substitution et de compensation) entre indices prosodiques et indices graphiques d'une part (45), celle des « processus d'intégration [...], qui permettent d'effectuer des liens entre les propositions et entre les phrases » (51) d'autre part.

On reconnaît sans mal, dans l'analyse de Giasson, différentes compétences qui devront être mobilisées dans le cadre de l'apprentissage de L2 : compensation de l'inconnu, compréhension de la cohésion textuelle. Il n'est donc pas étonnant de lire sous la plume de Gaonac'h l'affirmation :

Les difficultés d'apprentissage d'une langue étrangère se trouvent statistiquement associées [...] à des difficultés rencontrées dans l'apprentissage de la maîtrise de la lecture en langue maternelle (2006 : 119).

Au-delà de la comparaison tranchée entre lecteurs compulsifs et lecteurs réticents, c'est peut-être tout le parcours scolaire des élèves qui se joue sur cette question de la lecture. Il s'agit bien d'enchaînements cohérents : les « initiés » lisent mieux, donc réussissent mieux et prennent du plaisir à leurs lectures, ce qui renforce évidemment à la fois leur compétence et leur soif de lecture, qui les aide dans leur réussite scolaire dans l'immense majorité des disciplines de l'école primaire et du collège, qui sont des disciplines de littératie ; les « peu initiés » ânonnent, comprennent moins bien ce qu'ils lisent, retiennent moins, prennent du retard, et ne peuvent acquérir d'appétence pour une activité qu'ils maîtrisent mal et qui les isole scolairement, largement au-delà de la discipline « français ». Sallenave fait par exemple remarquer le lien entre deux affirmations entendues dans le collège où elle se rendait, « *on n'aime pas lire* » et « *on n'aime pas l'histoire* » :

Peut-être que ce n'est pas sans rapport. Peut-être que, sous un autre angle, c'est la même chose : on n'aime pas ce qui ne se voit pas et doit être imaginé, soit parce que c'est du passé, soit parce que c'est du fictif (2009 : 14).

On peut penser là à Florian, qui rejette, comme on l'a vu, l'enseignement de l'histoire sous prétexte que « *ça nous sert à rien d'apprendre ce qu'ont fait nos ancêtres* » (4 : 120) et qui

repousse sans cesse la lecture de *L'étranger*, qui l'ennuie, parce que « *c'est calme* » (3 : 106). On pense aussi à Romain, qui dit à propos du même roman, qu'il trouve lui aussi « *un petit peu ennuyant* » (3 : 132) :

Je suis pas très lecture, moi. On en a lu un, récemment, un livre, mais bon, c'est de l'école, quoi (3 : 128) ;

ou à Soufien, qui théorise ce refus du passé et cet ennui de la lecture :

Je me vois pas lire les auteurs d'avant, quoi. Je préfère lire des BD, des petits trucs comme ça, qui sont assez récents. Je vais pas me permettre de lire... Par exemple, si vous prenez un élève de 2^{nde} ou de terminale ou de 1^{ère}, vous lui demandez de lire *Le Horla*, par exemple, je sais pas, il va pas se mettre à quatre pattes et prendre le bouquin et lire, quoi. Faut dire un peu la vérité, quoi. Avant peut-être, plus maintenant, parce que c'est du passé. C'est toujours étudié mais c'est vieux, quoi, c'est assez vieux [...] je dirais en fait, pour cette génération-là, pour eux, c'est inintéressant, ça. Je peux prendre un texte en chinois et dire que c'est inintéressant parce que je le comprends pas. Et c'est un peu pareil, quoi (2 : 46-48).

Cette dernière comparaison est, bien sûr, tout à fait pertinente. C'est sans doute ce qu'ils ne comprennent pas que ces adolescents rejettent, et ce qu'ils ne comprennent pas, malgré les efforts de l'école pour leur en faciliter le décryptage et l'interprétation, c'est ce que le milieu familial et ce que la culture ambiante et ses média n'ont pas su, pu ou voulu présenter. Dans les familles où cette présentation a été faite, la réussite scolaire et la passion pour la lecture sont venues de concert, sans doute avec plus de facilité. C'est, on l'a vu, le cas de François-Xavier et de Sébastien, dont les mères ont pour elles-mêmes et leurs enfants des aspirations à une culture légitime, c'est-à-dire fondée sur une maîtrise des codes de la littérature.

5.2.2. La pratique de l'écriture

Puisque deux des élèves de cette enquête ont une pratique personnelle, non scolaire, de l'écriture, je reprendrai ici la distinction faite à propos de la lecture (et empruntée à Mauger et Piolak (1998)) entre contrainte et plaisir. La plupart des analyses proposées s'appuiera sur des pratiques d'écriture en L1, où le problème de l'existence d'un hiatus entre l'intention de communication et la réalisation finale proposée à un lecteur est moins aigu qu'en langue étrangère.

5.2.2.1. L'écriture contrainte

La *doxa* moderne sur l'écriture en contexte scolaire est nettement celle d'une « *très faible maîtrise de la langue écrite* » (Capel, 2007 : 62) :

Je suis confrontée à des copies sans ponctuation, avec des phrases à la syntaxe fautive ; à une pauvreté de vocabulaire handicapante, à une ignorance de la conjugaison (62).

Capel fait inmanquablement allusion à des textes qui ressemblent sans doute à ceux-ci :

La destruction de la seconde guerre mondiale. Maleureusement elle a laissé des cicatrices dans la vieille ville. heureusement il reste des monument pour visité (Clément) ;

On pense que les Aborigènes Australiens sont arrivés sur ce continent 40 000 to 50 000 ans plus tot, migrent en Asi. Quand les anglais ont colonisés l'Australie en 1788, 650.000 Aborigènes vivent là-bas (David) ;

Je regarde souvent la télé en regardants la télé et en grignotant en même temp (Jonathan).

Bien que ces productions écrites de lycéens professionnels aient été réalisées dans un contexte de traduction depuis l'anglais, donc témoignent sans doute d'erreurs dues à la difficulté pour des élèves peu entraînés de penser simultanément en deux langues différentes (on en a une trace dans l'emploi de *to* au lieu de *à* par David), elles ne sont sans doute pas sensiblement différentes de ce que les élèves peuvent produire en contexte scolaire endolingue. On sait bien que le français écrit par un grand nombre de lycéens se caractérise par un respect plutôt flou des normes syntaxiques et par une certaine pauvreté du lexique, pour ne pas évoquer à nouveau les difficultés de ponctuation. Il semble logique de considérer que pratiques de lecture et pratiques d'écriture sont liées, ainsi que le soulignent Goigoux et Cèbe (2006), c'est-à-dire que, comme l'indiquent les textes officiels (« *c'est [...] lors des lectures que les élèves augmentent leur vocabulaire. [...] C'est en écrivant qu'ils fixent l'orthographe* » (MEN, 2006 : 196)), les savoir-faire de littératie s'acquièrent davantage par la pratique que par un enseignement formel, ce que recouvre tout à fait le terme d'*initiation*, utilisé dans la section précédente.

Un premier niveau d'explication s'impose d'emblée : les élèves qui lisent peu ont un accès limité à la langue écrite, donc moins de modèles de réalisations d'écrits sur lesquels asseoir leur propre compétence dans le domaine. En effet, les erreurs d'orthographe des textes cités précédemment sont soit des confusions entre homophones (*monument/monuments ; visité/visiter*), soit des réalisations phonétiquement cohérentes mais erronées (*maleureusement ; Asi ; temp*), et, si les trois textes en question étaient lus à haute voix, l'auditeur ne percevrait d'autre erreur que l'emploi que David fait de *vivent* à la place du *vivaient* attendu. La difficile articulation entre pratique orale et pratique écrite du français crée pour les élèves les moins à l'aise un écart cognitif qu'ils n'éprouvent pas vraiment le besoin ou la nécessité de réduire, en partie parce que l'école est le seul lieu où l'on exige de leur part un

respect de la norme du code écrit. Alexandra F. évoque la diminution de la vigilance que, d'après son professeur d'italien, les formes d'écriture électronique provoquent (2 : 64), et il est évident que la permissivité de ces nouveaux média présente pour les élèves qui ont des difficultés d'orthographe (et pour bien des adultes) l'intérêt d'entretenir une confusion bien commode entre ignorance et jeu langagier, la forme *kdo* citée par le professeur en question permettant, selon Alexandra F., de ne pas se poser la question de l'écriture du pluriel du mot *cadeau* (2 : 64).

A un deuxième niveau, Crutzen, qui parle de *dissonance* (2005 : 253), isole six facteurs qui contribuent à ce divorce cognitif :

- la prédominance de l'écrit à l'école ;
- l'oralisation fréquente de l'écrit à des fins de transmission ;
- la prédominance chez les élèves de l'affectif sur le rationnel, là où l'école demande un mode de présentation organisé et articulé des événements ;
- celle du message sur le contexte, là où l'école insiste sur la contextualisation (254) ;
- « *le rejet de l'ordre établi qui [...] exclut [les élèves de banlieue]* » et qui s'étend jusqu'à un refus de leur part des normes linguistiques symboliques des institutions excluantes (255) ;
- enfin, la logique de juxtaposition, que Crutzen rapporte à la pratique de langues connues uniquement sous leur forme orale par les jeunes issus de l'immigration (255), mais qui beaucoup plus généralement semble être caractéristique du discours des élèves des milieux les moins cultivés, quelles que soient leurs origines ethniques.

En d'autres termes, si l'on met à part le cinquième facteur, qui tient aux représentations sociolinguistiques, on retrouve dans l'analyse de Crutzen les traits caractéristiques, établis par Bernstein, des codes « élaboré » et « restreint » que les parents utilisent avec leurs jeunes enfants, et qui ont pour effet soit de favoriser l'adaptation des enfants au discours de l'école et des maîtres dans le premier cas, soit de créer un sentiment d'insécurité linguistique et sociale chez les enfants de milieux moins favorisés soumis dans leur famille à un discours « restreint », c'est-à-dire plus impositif et moins organisé selon un certain nombre de critères privilégiés par l'école (1971, trad. 1975), et qui sont les critères d'organisation, d'articulation ou de cohérence par rapport à des normes lexicales ou syntaxiques, qui sont des caractéristiques des pratiques d'écrit.

Un troisième niveau d'analyse est suggéré par les propos de plusieurs des élèves de cette enquête, qui rapportent leur impression de faire moins d'erreurs à l'écrit en L2 qu'en L1 (Florian, 2 : 70 ; Romain, 2 : 74 ; Victoria, 2 : 74). Soufien a l'impression que les critères d'acceptabilité posés par les professeurs sont nécessairement différents en L1 et en L2 (2 : 40), ce qui correspond aussi à la représentation que se fait Victoria (2 : 74) ; Romain développe l'idée que l'anglais, dépourvu d'accents et de conjugaisons, est une langue plus simple (2 : 74-76), ce qui justifie, selon lui, son statut actuel de langue internationale (2 : 80) ; Florian pense qu'il porte une plus grande attention à la forme en L2, où il écrit, par nécessité, moins vite (et également en moindre quantité) qu'en français (2 : 72). Toutes ces explications paraissent recevables et montrent que l'écriture est un processus d'une nature différente selon que l'on écrit dans sa langue maternelle ou dans une langue étrangère, dans un cadre scolaire ou hors de ce cadre, pour une évaluation ou un entraînement, voire même, pour un cours de français ou un autre cours (Clément, 1 : 116). Il est par conséquent peut-être trop simpliste de porter des jugements aussi péremptaires que celui de Capel, qui sonne comme une condamnation de la massification de l'enseignement, processus politique et pédagogique qui a fait pénétrer dans les établissements scolaires des catégories d'élèves moins au fait que les générations précédentes de lycéens des codes et des variations codiques permettant de naviguer avec aisance au sein du système scolaire, qui exige des apprenants de savoir se positionner sans cesse entre langue écrite, langue orale, voire écrit oralisé (lors d'exposés par exemple).

5.2.2.2. L'écriture plaisir

Jonathan et Sébastien, comme je l'ai indiqué précédemment, ont des pratiques de l'écriture en dehors du cadre scolaire : le premier écrit en anglais des chansons pour son groupe de rock, le second compose « *des textes comme ça, sur [s]on ordinateur, pour [s]e détendre* » (2 : 78). Il m'a paru intéressant d'analyser ce que ces deux lycéens révèlent de leurs pratiques lors de nos entretiens.

Le passage à l'écriture plaisir a constitué pour Jonathan un nouveau départ dans le cadre de son apprentissage de l'anglais. La nécessité pour lui de composer des chansons représente une motivation pour une matière qui, au départ, ne l'intéressait pas beaucoup (« *j'y voyais pas d'intérêt* » (1 : 42)) et qui est maintenant une de ses disciplines favorites (2 : 122) et un de ses soutiens dans un parcours scolaire parfois difficile (4 : 22). Les obstacles que Jonathan rencontre dans l'écriture de chansons en L2 (« *Ca me gêne énormément, c'est pour ça que je peux pas toujours écrire ce que je veux* » (1 : 120)) mettent en évidence des besoins impérieux

qu'il essaie de satisfaire comme il peut, en apprenant des pages entières du dictionnaire (1 : 112), en interrogeant sa professeur d'anglais (2 : 158-160), en demandant à ses enseignants d'anglais (1 : 122) de relire et corriger ses textes, ou encore en profitant de notre relation d'enquête pour me faire la même demande (3 : 142). L'effet de cet investissement dans le domaine de la composition a semblé à Jonathan particulièrement positif (« *J'ai rattrapé quelques années d'anglais avec ça, quoi* » (2 : 162)).

On a, avec Jonathan, un cas tout à fait typique de cercle acquisitionnel vertueux : le besoin crée la motivation qui génère le travail, donc la mise en place de stratégies cognitives et métacognitives, la recherche, les sollicitations, en fait tout un ensemble de processus visant à faire acquérir plus d'autonomie et une langue de meilleure qualité (acquisitions lexicales, meilleure maîtrise de la morphologie verbale (1 : 120 ; 2 : 148-160)). Cette compétence accrue a à son tour pour effet un renforcement de la motivation.

Sébastien décrit davantage son expérience d'écriture en français en termes de découverte personnelle. Moins en insécurité scolaire que Jonathan (« *j'écris bien* » (2 : 78)), ce lycéen se sert de l'écriture comme mode d'expression d'affects, voire comme pratique cathartique (2 : 78 ; 7 : 30). Il a aussi élaboré une théorie de l'écriture comme moyen d'expression de soi qui manifeste un évident recul, une objectivation de sa pratique :

En dehors d'écrire des choses qu'on aurait envie de vivre, dans notre vie, d'avoir une vie plus exaltante, le fait de parler de sa propre vie, de se confier à soi-même, je pense que c'est important, le fait de se révéler des choses qu'on n'osait peut-être pas forcément penser. Ce que j'écris, le thème principal, c'est l'homme qui rate sa vie, finalement, les frustrations, les échecs, qui acheminent vers un chemin où on peut plus revenir en arrière. Le fait de raconter ça, en fait, ça permet de mettre en œuvre ce qu'on aurait pu devenir si on avait tout loupé (7 : 34).

Sébastien emploie (7 : 36) le verbe « *se confesser* », qui insiste sur la double nature communicative et cathartique de l'écriture. J'ai déjà signalé qu'il utilise le même terme pour faire référence à nos entretiens (7 : 84-88), qu'il perçoit comme des moments de bilan personnel, que l'observateur extérieur aide à faire émerger.

Le point commun de ces deux expériences d'écriture plaisir est la notion de besoin. Je n'ai évidemment aucun moyen de juger si les productions écrites de Sébastien en français se sont améliorées lors de ses années de lycée, même si j'ai déjà signalé plus haut mon sentiment d'un enrichissement du lexique et de la correction syntaxique dans le français oral de ce lycéen. Cependant, il semble logique de considérer que, de même que Jonathan utilise le tremplin de

l'écriture en anglais pour progresser dans cette langue, Sébastien acquiert une plus large maîtrise de la langue qui lui sert d'outil de création fictionnelle. L'écriture plaisir, dans le sens qu'elle fait advenir un écrivain, impose en quelque sorte au scripteur une exotopie, c'est-à-dire un double mouvement d'auto-centration (sur ses besoins, ses moyens linguistiques, son vécu) et de décentration (l'écrivain n'est pas forcément un rapporteur fidèle de la vie ou des sentiments du scripteur).

La distinction, sur laquelle insiste Brossard (1997), entre pratiques d'oral et pratiques d'écrit en L1 a partie liée avec cet effet de décentration que facilitent et renforcent les activités de littératie à l'école et hors d'elle. Ce processus est bien sûr aussi à l'œuvre en L2, où il se trouve même en quelque sorte élevé à la puissance 2, puisque la distinction code oral/code écrit et la distinction L1/L2 viennent se superposer, rendant les différentes activités langagières en L2 d'autant plus difficiles à maîtriser dans toutes leurs dimensions. Gadet n'hésite d'ailleurs pas à comparer « *diversité diaphasique chez le monolingue* » et « *répertoire d'un bilingue* » (2003 : 105), qui fonctionnent, selon elle, de manière identique et s'acquièrent « *par l'usage en contexte, et non dans la salle de classe* » (103). L'enseignement communicatif et actionnel mis en place dans les classes de langue étrangère aujourd'hui soumet les élèves à toute une gamme d'activités qui doivent être pratiquées en tenant compte des codes linguistiques propres à chacun des genres discursifs abordés (Beacco, 2007). La notion de multifocalisation utilisée plus haut prend ici tout son sens : elle se manifeste déjà dans les pratiques langagières scolaires en L1, et s'impose de manière plus soutenue aux élèves dans leur apprentissage de L2, complexe et divers, et sans doute pas beaucoup plus accessible aux lycéens peu au fait des variations codiques dans leur L1, ou peu à l'aise avec elles, que les exercices grammaticaux ou structuraux des méthodologies plus anciennes d'apprentissage des langues.

5.3. Les voyages et partenariats scolaires

Il peut paraître étrange de trouver dans un chapitre consacré aux attitudes et stratégies des élèves un développement sur les voyages scolaires, puisque, par définition, ces voyages sont des activités dont l'organisation a pour but de décentrer les élèves par rapport à leurs conditions habituelles d'utilisation de L2, en les transportant dans des contextes où l'anglais devient moyen de communication avec des locuteurs natifs (voyage en Irlande) ou avec des étrangers non francophones partageant avec les élèves une capacité plus ou moins effective de communiquer en anglais (voyages en Belgique, République tchèque, Suède). Cependant, ce qui est à l'œuvre dans ces expériences de communication exolingue est précisément la même

chose que lors des activités liées à la littérature, c'est-à-dire la capacité à donner un sens en dehors de l'école à une pratique qui pourrait n'être que scolaire.

L'enjeu est évidemment encore plus important dans le domaine des échanges avec des non francophones. Dans le domaine de la lecture, on peut à la limite se contenter d'un programme minimal, imposé par le professeur de lettres, voire d'une version abrégée de ce programme minimal (« *soit je prends le temps de tout lire, soit je lis le début, le milieu et la fin* » (Alexandra L., 3 : 134)), mais, lorsqu'on doit suivre des visites guidées, mener une enquête sur le terrain, vivre avec des partenaires ou des familles d'accueil, travailler en entreprise avec des stagiaires étrangers, la communication est pour ainsi dire une nécessité vitale, qui ne peut que se dérouler avec un retour réflexif de la part des participants à l'échange. Je vais analyser les propos des lycéens de Chartres en fonction de deux dimensions, motivationnelle d'abord, acquisitionnelle ensuite.

5.3.1. Aspects motivationnels

Même lorsque leurs expériences de voyages personnels en pays étrangers sont limitées, les élèves savent bien que le rôle de l'anglais comme langue de communication internationale rend sa connaissance quasiment nécessaire. Même les élèves qui n'ont pas vécu d'expérience personnelle ou familiale de tourisme à l'étranger ont le sentiment que, dans le monde dans lequel ils vont vivre leur vie d'adultes, l'anglais sera un sésame, dont ils n'ont pas envie de se priver :

C'est une expérience qui est pas donnée à tout le monde, de partir 3 semaines en République tchèque, avec le lycée, dans une entreprise, tout organisé. Je pense que c'est une chance qu'on donne pas à tout le monde, quoi. C'est quelque chose de personnel, et, en même temps, sur un CV, c'est quelque chose qui est très important dans une carrière (Clément, 4 : 114).

Jonathan, qui, mis à part le séjour scolaire de sa classe de BEP à Anvers, n'est jamais sorti du territoire (4 : 190), nourrit un rêve d'ailleurs, alimenté par les voyages de son père (6 : 124), les mythes entourant le rock américain (3 : 60), son souhait de travailler dans la logistique humanitaire (3 : 58) ou des contacts occasionnels avec des anglophones (3 : 8) ; il est, de plus, conscient de l'impact que sa compétence en anglais, surtout si elle est attestée par une mention « section européenne » au baccalauréat, aura sur ses projets de carrière (3 : 52).

Pour les élèves, la première des motivations vient du sentiment valorisant et parfois inattendu de réussite dans l'interaction avec des allophones, soit que le lycéen parvienne à comprendre

ses interlocuteurs (« *des fois, en anglais, on comprenait pas trop ; puis là-bas, on s'est aperçus qu'en fait, c'était pas compliqué* » (Florian, 2 : 16)), soit qu'il arrive à s'en faire comprendre (« *on m'avait demandé des choses et j'ai assez bien répondu. J'étais même étonné de moi, j'avais bien répondu* » (Florian, 1 : 76)). Ce sentiment de succès dans l'interaction est cité par l'immense majorité des lycéens, et constitue un renforcement substantiel de leur motivation pour l'étude de l'anglais en contexte scolaire, renforcement particulièrement important dans le cas des lycéens professionnels où il vient combler fort à propos un déficit de leur image d'eux-mêmes. L'équipe pédagogique du lycée Jehan de Beauce (la proviseur-adjointe responsable de la section professionnelle et les professeurs de la classe) a eu à cœur d'organiser la sélection des élèves appelés à participer à l'échange avec la République tchèque selon un processus rigoureux, fondé sur des entretiens, parfois formels, dont les étapes ont constitué, pour les lycéens, autant d'épreuves et autant de moments valorisants, qui renforçaient de fait leur motivation tout en l'évaluant. C'est ce que révèle Clément :

Déjà, c'est quelque chose qui m'intéressait, de partir là-bas. Comme j'étais déjà sous contrat³⁵, comme j'étais pas très très bien, je me suis dit, comme le comportement, ça compte beaucoup, de toute façon, comme j'avais envie de partir, pour moi, de montrer que j'étais motivé, de recevoir des Tchèques, et de participer, c'était une preuve que j'étais vraiment motivé, quoi. Et ça a marché, puisque j'ai été pris. J'avais envie de participer à cet échange (4 : 112).

L'expérience communicative de la rencontre en contexte exolingue d'un interlocuteur avec lequel l'anglais est la seule langue de communication possible crée pour les élèves une vraie situation actionnelle, qui semble donc encore plus authentique et encore plus motivante que les cours de disciplines non linguistiques reçus en contexte scolaire. Même s'ils ont lieu intégralement en L2, ces cours restent, en effet, des pratiques scolaires et collectives, donc quelque peu infantilisantes, du fait de l'évaluation du professeur, par exemple, mais aussi, et peut-être surtout, du jugement possible des autres élèves, qui transforme chaque tâche scolaire en représentation de soi devant un auditoire, dans ce que Trévisse nomme « *un jeu de type théâtral ou fictionnel* » (1992a : 35).

Ensuite, et ce point a déjà été évoqué, les voyages scolaires sont aussi des moments privilégiés pour les élèves, parce que ce sont souvent des expériences de bonne entente au sein d'un groupe (« *dans la classe, il y a une bonne ambiance depuis le voyage en Suède, notamment,*

³⁵ Clément définit les termes de son contrat de la manière suivante : « *en fait, l'année dernière, on va dire que, en fin d'année, c'était pas très très bien. J'ai été mis sur contrat, pour cette année. [...] En fait, c'était plutôt au niveau du travail que du comportement, en fait. Ils disaient que je faisais pas assez. [...] J'ai signé un contrat à la vie scolaire. C'est sous contrat vie scolaire. Donc, en fait, il faut plus que j'arrive en retard, ou, enfin, des choses comme ça, quoi* » (4 : 10).

donc tout le monde travaille ensemble et on arrive à s'aider ensemble [...] Et maintenant, au self, par exemple, il y a des grandes tables de toute la classe » (Anaëlle, 5 : 34-36)), que celui-ci soit constitué d'une seule classe ou d'un rassemblement de classes. Les voyages scolaires sont parfois l'occasion de faire de nouvelles connaissances (« finalement, on a découvert des amis - mieux que des amis, parce qu'on s'est vraiment bien entendus avec eux, et le voyage aurait pas du tout été pareil sans eux » (Alexandra F., 5 : 28)). De même, la possibilité donnée de rentrer dans une relation privilégiée avec un partenaire étranger, dont on partage une partie de la vie, a, dans plusieurs cas, constitué une expérience humaine riche et motivante (François-Xavier, 5 : 22-28 ; Jonathan, 5 : 28), de la vraie communication.

5.3.2. Aspects acquisitionnels

La dimension motivationnelle est, de toute évidence, celle que visent prioritairement les enseignants qui organisent pour leurs élèves un séjour de trois jours à Anvers, lors duquel l'input se limite aux interventions en anglais de locuteurs flamands lors de visites d'infrastructures ou de firmes, programmées spécialement pour le groupe français. Mesurer les acquis des élèves après une exposition si brève et partielle n'aurait guère de sens, même si le choc de l'utilisation de l'anglais en contexte non scolaire peut provoquer une modification de l'attitude et des représentations, qui a un impact sur l'apprentissage. La rencontre avec d'autres, lors de laquelle la langue apprise en classe devient, par nécessité, langue de vraie communication, constitue dans ce cas un processus de conscientisation absolument central pour les élèves. On pourrait même parler ici de choc cognitif, de montée à la conscience que l'artificialité inévitable de l'apprentissage scolaire a une validité certaine, puisqu'elle favorise la pratique de stratégies communicatives et langagières utiles en contexte immersif ou quasi immersif.

Il est à noter que trois des quatre voyages à l'étranger mentionnés ici ont eu lieu dans des pays non anglophones (la Belgique, la République tchèque et la Suède), c'est-à-dire qu'ils s'inscrivent dans un type d'échanges langagiers qui n'est pas la stricte imitation de l'immersion en pays anglophone. Aussi compétents que les locuteurs allophones rencontrés par les lycéens français aient été, ils n'ont pu leur garantir un input « natif » : leur anglais était une interlangue, sujet de ce fait à certaines productions phonologiques, lexicales ou syntaxiques qu'aucun anglophone natif ne produirait. D'autre part, on peut supposer que le contact des lycéens français avec des textes écrits aura été des plus limités lors de leurs séjours à l'étranger, que j'hésite à appeler « linguistiques ». En d'autres termes, les commentaires lors

des visites guidées ou les conversations informelles avec des jeunes ou des commerçants n'ont pas pu représenter pour les élèves un input d'une telle élaboration et d'une telle variété que la richesse lexicale et la cohérence textuelle de leur discours en aient été grandement améliorées, comme ce serait le cas pour des lycéens scolarisés pendant un ou deux semestres en contexte exolingue, qui assisteraient à des cours (donc, dans certains cas, seraient soumis à une forme d'écrit oralisé), liraient des articles ou des livres, écriraient des dissertations, tout cela en L2, en plus, évidemment, de contacts extérieurs, amicaux, administratifs, commerciaux, avec des locuteurs natifs (Mutta, 2003). Cependant, l'effet de conscientisation évoqué plus haut a pu se produire dans le contexte de ces voyages scolaires parce que l'anglais, langue de communication internationale, était le seul moyen à la disposition des deux parties pour, littéralement, s'entendre.

On ne remarque, dans les copies d'élèves du lycée Marceau, rien qui ressemble à un saut qualitatif à leur retour soit d'Irlande, soit de Suède³⁶, à l'exception peut-être d'une augmentation très sensible, mais ponctuelle, de la longueur des productions écrites remises à leurs professeurs d'anglais à propos de ces voyages, qui montrent sans doute l'enthousiasme et la reconnaissance des lycéens (Alexandra F. ; Victoria ; Yannis ; Julie). La qualité de ces productions est très élevée, ce qui, pour les trois premiers de ces lycéens, n'a rien de surprenant, et ne fléchit pas malgré la longueur exceptionnelle du travail. Julie, par contre, se déclare déçue par la note moyenne obtenue à son dossier, malgré une grande quantité de travail : les critiques de la professeur d'anglais semblent porter sur l'exhaustivité de la prise en compte du voyage dans la production rendue plutôt que sur la quantité de travail, minutieusement illustré, ou sur la qualité formelle de la langue. L'excellence du travail faisant immédiatement suite aux voyages est sans doute à relier à ce qu'on pourrait nommer un renfort de motivation, dû au fait que les élèves ont vécu un moment intense, agréable, sympathique, où leur anglais n'était plus un objet d'apprentissage scolaire, mais un moyen privilégié d'accès à des expériences humaines. Je reviendrai sur ces questions dans le chapitre suivant.

³⁶ Je ne peux rien dire des élèves du lycée Jehan de Beauce, puisque j'avais en ma possession très peu de leurs productions écrites antérieures à leur voyage à Anvers et que nos derniers entretiens ont eu lieu à la veille de leur séjour en République tchèque.

Agathe relève le curieux paradoxe de la compétence de compréhension orale, qu'elle ne maîtrise pas aussi bien qu'elle le voudrait en contexte scolaire, et qui est beaucoup moins problématique en milieu anglophone :

Je sais pas si c'est le fait d'être dans un pays anglo-saxon, ou d'être directement dans le pays, mais cet été, quand je suis partie en Angleterre, ça allait très bien, j'avais pas ce problème, que ce soit prendre des notes en anglais, que ce soit parler anglais, que ce soit comprendre. Je sais pas, c'est peut-être le cadre scolaire qui fait, après, mais sur le moment, quand on était en Irlande, je comprenais aussi bien que les autres, quoi (5 : 14).

On peut faire ici l'hypothèse de l'anxiété de l'évaluation ou de l'échec, inhérente au contexte scolaire, qui empêche en quelque sorte la conscientisation dont Agathe fait l'expérience lorsqu'elle parle anglais avec des Britanniques, et rend, de ce fait, son écoute moins efficace lorsqu'elle est en classe. Dans le cadre d'une interaction non guidée, les interlocuteurs d'Agathe traitent de sujets contextualisés et utilisent un discours qui porte forcément les signes linguistiques, phonologiques, gestuels, ou les marques de connivence de cette contextualisation, ce qui facilite considérablement le déchiffrement des indices divers et, par conséquent, de la globalité du discours. Tous les éléments paradiscursifs, qui font partie intégrante du message à transmettre, facilitent la compréhension pour la locutrice étrangère mais compétente qu'est Agathe ; ils sont par contre pratiquement toujours absents en contexte scolaire, ou bien ils y sont recréés de manière plutôt artificielle, par exemple par des activités d'anticipation.

Agathe propose un autre développement important :

Même si je comprenais pas quelque chose, comme c'est un cadre plus convivial, on peut toujours demander à son voisin, et puis lui, il nous demande autre chose. Ou quand on déconnecte un petit peu parce qu'on est un peu fatigué par les visites, tout le monde s'entraide. Enfin, c'est pas comme en classe où on est chacun... enfin, pas chacun pour soi, mais un petit peu quand même. Oui, en classe, on va faire un exercice, chacun le fait de son côté (5 : 18).

Même dans le cadre d'une « bonne » classe, où l'entente entre lycéens est grande, la difficulté d'échapper au contexte « *pas chacun pour soi, mais un petit peu quand même* » est importante. Agathe signale d'ailleurs la rapidité avec laquelle l'atmosphère de coopération au sein de la classe s'est dégradée, avec ce qu'on pourrait qualifier de retour à la « normalité » scolaire :

Quand on est rentrés d'Irlande, c'était très très bien. Et on a eu le 2^{ème} trimestre, le 2^{ème} conseil de classe, et là, tout le monde s'en est pris à tout le monde (5 : 20).

L'institution scolaire semble rendre impossible la sérénité des élèves, qui ont totalement intégré le sens du processus classant qui a présidé à leur élection ou à leur exclusion : les lycéens semblent avoir besoin d'être transportés sur d'autres lieux d'interaction pour se rendre compte que la collaboration spontanée est ce qui rend l'interlocution possible et efficace. L'enseignement scolaire des langues, lorsqu'il tente d'imiter l'échange communicationnel naturel en prônant l'interaction entre apprenants, se heurte peut-être à l'aporie que la collaboration entre sujets ne peut avoir lieu de manière authentique dans un milieu soumis à la notation, aux examens, aux passages de classe, ou même seulement à la compétition symbolique entre élèves pour les faveurs du professeur, qui non seulement sait, mais aussi sélectionne les élus et les moins fortunés.

Les lycéens ont presque tous les mêmes représentations de leurs progrès : lors de leurs voyages scolaires, ils ont surtout acquis du lexique, des termes techniques du quotidien et des tours de phrase métaphoriques ou imagés, c'est-à-dire des éléments qui leur serviront à rapprocher leur interlangue de la langue cible (Anaëlle, 5 : 114 ; Sébastien, 5 : 30 ; Yaniss, 5 : 60). Cette impression est sans doute due au fait que le lexique nouvellement acquis s'inscrit dans un contexte culturel bien précis (Victoria évoque le mot *aye* et le mot *devolution*, appris lors de son voyage en Irlande (5 : 176)), dont l'acquisition donne l'illusion gratifiante que l'intégration au sein d'une communauté allophone devient possible, en quelque sorte par imprégnation. Mais c'est en même temps une posture extrêmement bénéfique en termes d'apprentissage de L2, puisqu'elle renforce la motivation intégrative des élèves en favorisant leur décentration.

Plusieurs élèves, se livrant à une auto-évaluation, relèvent des progrès dans leur participation orale en cours au retour d'un voyage scolaire (Soufien, 2 : 28 ; François-Xavier, 5 : 92), du fait de leur moindre recours au français lors des interactions en classe (François-Xavier, 5 : 116 ; Julie, 5 : 46 ; Yaniss, 5 : 134). D'une part, l'aisance en anglais constatée lors d'un séjour à l'étranger donne sans doute confiance aux lycéens et leur permet de se convaincre de leurs capacités, auxquelles ils tendent à faire davantage confiance. D'autre part, comme le signale Yaniss, lorsqu'on est partie prenante d'un échange conversationnel en L2, la nécessité de maintenir la fluidité interactionnelle est primordiale, et les mécanismes acquis en classe sont d'autant mieux mobilisés qu'ils deviennent vitaux pour poursuivre l'échange :

J'ai appris à trouver une certaine fluidité, et puis une certaine spontanéité dans mon dialogue, c'est-à-dire si je n'arrivais pas à traduire un mot, à ne pas laisser un blanc, à essayer de continuer la phrase en essayant de substituer ce mot (5 : 134).

J'ai mentionné plus haut que les lycéens ont l'impression que leur recours à la béquille du français dans l'interaction en anglais était proportionnel à la difficulté des énoncés à comprendre ou à produire ; dans la même logique, on peut considérer que la réussite de leurs efforts de communication en L2 en contexte non scolaire a pour effet de diminuer chez eux l'impression de la nécessité d'un appui sur L1 pour interagir en L2. La gymnastique un peu artificielle du cours tout en anglais, qu'imposent les professeurs, anglais et discipline non linguistique confondus, prend ici tout son sens d'entraînement en vue de l'appropriation graduelle d'automatismes langagiers, qui sont valorisants, voire grisants pour les élèves, lorsqu'ils parviennent à les mobiliser en contexte de communication authentique, puisqu'ils peuvent parvenir, comme Sébastien, à avoir une impression de décentration totale : « *je suis plus un Anglais qui approfondit son anglais* » (5 : 30).

Dans une moindre mesure, cette gymnastique à laquelle leurs cours avaient préparé aussi les lycéens professionnels, mais que leur manque d'attention, de motivation parfois, et leur niveau souvent plus faible en anglais rendaient moins efficace, leur a permis de réussir leur expérience de collaboration avec de jeunes Tchèques lors d'un stage en entreprise de 3 semaines. Les effets acquisitionnels de ce stage ont été tout à fait remarquables, et vont bien au-delà de l'acquisition d'un lexique quotidien. Travailler plusieurs heures par jour en collaboration directe avec quelqu'un dont on ne parle pas la langue oblige à une véritable activité langagière, une négociation constante sur le sens de la langue commune, négociation qui ne peut se produire qu'en portant une attention scrupuleuse à certains savoirs et savoir-faire langagiers :

Quand je parlais, ça venait tout seul. J'avais pas besoin de me dire la phrase en français dans ma tête, et de la traduire. Enfin, ça venait tout seul, à la fin. Ça sortait comme ça (David, 5 : 60) ;

Je me sens plus à l'aise aussi : niveau vocabulaire, et tout. Peut-être dû à mon stage, en début d'année, avec une fille tchèque. C'est peut-être pour ça, je me suis bien mis à parler anglais, je me sens plus à l'aise en anglais cette année. En fait, c'est le vocabulaire, pour moi.

Vous parlez plus ?

Oui, je parle, oui.

Et il y a d'autres domaines dans lesquels vous avez senti des progrès ?

En fait, en expression écrite, où j'ai plus de vocabulaire, j'ose plus à marquer des phrases. En fait, avant, là, je marquais des petites phrases, mais là, en fait, j'accentue mes phrases, *because* dans les phrases, je termine bien mes phrases, et tout, puisqu'avant, j'aurais marqué des petites phrases. [...] J'arrive à enchaîner mes phrases, en fait, c'est ça. Quand j'écris mes phrases, j'arrive à enchaîner sur quelque chose du même sujet, quoi (Florian, 4 : 20-26) ;

Au niveau des conjugaisons, j'avais beaucoup de mal avec le passé : là, j'en fais plus du tout. Ça m'a aidé quand même. Et ce qui est étonnant, c'est que, étant donné que je l'ai écouté parler en anglais, donc j'ai essayé de comprendre, maintenant, je comprends absolument tout. Avant, j'avais 4-5 mots, j'analysais, je faisais « Bon, cette phrase, elle voulait dire ça », qu'alors, maintenant, je comprends tout (Jonathan, 5 : 42).

Clément, qui a lui aussi remarqué qu'il avait progressé (4 : 114-116), tire de son expérience quelques conclusions d'ordre cognitif :

Là, on n'a vraiment pas le choix. Là, on est confrontés à la réalité de l'anglais. Je pense que les gens qui font des stages à l'étranger, c'est vraiment le meilleur moyen pour se rendre compte et pour apprendre et pour voir à quel niveau on en est. Parce que les cours, c'est pas assez : c'est un cours, donc, même si la prof, elle nous apprend l'anglais, elle nous l'apprend en anglais, mais en grande partie en français. Donc on se rend pas compte comme quand on se retrouve seul avec une élève (4 : 124).

Les productions écrites des lycéens professionnels impliqués dans l'échange semblent progresser de manière sensible lors de l'année de terminale, suite à leur premier stage en entreprise avec une élève tchèque. On pourra en juger dans le tableau XVI, où sont comparés les traitements des mêmes questions par trois élèves, en fin de première et en milieu de terminale, c'est-à-dire avant et après le premier stage en entreprise avec une lycéenne tchèque.

Les progrès des 3 lycéens en question sont manifestes, aussi bien dans la connaissance et la recherche du lexique, dans la correction syntaxique que quant à l'attention prêtée au style. Là où, en classe de 1^{ère}, les lycéens procédaient encore souvent à une traduction mot à mot depuis le français (*Je n'attends rien de spécial de ce blog rendu par I want for nothing special of blog ; pour connaître un petit peu ma vie par know a baby can my life*), ils ont appris à employer les modaux de manière à peu près normée. Jonathan tente même une proposition relative, introduite par *which*. La plus grande prudence est de mise, parce qu'il est évidemment impossible de mettre en évidence ce qui dans ce progrès est la conséquence directe de la maturation des élèves, ce qui ressortit à un travail systématique mené par la professeur, et ce qui a été acquis à la faveur de la communication intensive avec une co-stagiaire non francophone. Cependant, il faut remarquer que les textes de terminale cités sont intelligibles, et que ce progrès tient sans doute en grande part à la négociation sur le sens menée par les lycéens dans le cadre de leurs stages, où l'objectif premier devait être sans doute de se comprendre pour agir de concert et avec efficacité au sein de l'entreprise, même si la langue n'était sans doute pas toujours très recevable au point de vue de la correction syntaxique. Je reviendrai sur cet aspect dans le chapitre 6.

Tableau XVI

Productions de 1^{ère} et de terminale de trois élèves du lycée Jehan de Beauce

Fin de 1ère :	Milieu de terminale :
Alexandra L. : I want for nothing special of blog. Just of to see redesccovering check moments crossed with my friends.	My ideal home would be placed between the cities and the campaign. I would like a big house with garden. I want a house with big lounge and full of big rooms. In the city or I would like live, I want that it is quiet with some time of the atmosphere in the city.
Romain : I made this blog so that they discover what I like and so that know a baby can my life. I don't want to be famous thanks to the blog. With this blog I can make new meetings.	My house of dream would be in the south of France. I would be very large with a large garden and a swimming pool. The interior would be very modern is especially clean
Jonathan : This blog can interest some people who search informat° on the training period, on what do in a warehouse and how the person work into. I know this blog can't be famous but it was just for the plaesure of the eyes.	I Dream of live in a big house in california. I dream of a swimming-pool, a music room in my house wich has a big living-room link with all the others rooms. I would like to sleep in a enormous bed and I wanna see the sea when I'm woke up.

Une question demeure, qui est suggérée par une remarque pessimiste de David. Lorsque je lui ai demandé s'il continuait à ne plus traduire ses énoncés mentalement, sa réponse a été :

C'était pendant que la Tchèque était là. Faire tous les jours ça. Maintenant, c'est redevenu comme avant (5 : 84).

Il n'y a en effet pas de raison pour que le retour à l'anglais scolaire ne provoque pas une certaine régression, comme l'emploi de la langue en contexte de communication exolingue a pu favoriser un progrès plutôt rapide, mais on espère que, pour certains apprenants, le déclic dont ils ont fait l'expérience dans les circonstances où la communication ne pouvait avoir lieu qu'en anglais aura eu un effet durable de renforcement de la motivation et de valorisation des progrès.

5.4. Décentration et anomie

Ce qui semble jouer un rôle important, dans la plupart des domaines que je viens d'analyser, est la capacité des élèves à prendre une distance critique par rapport à eux-mêmes, aux

niveaux langagier, cognitif, métacognitif, motivationnel ou psychologique (« devenir Anglais »). Apprendre une autre langue semble s'apparenter quelque peu à la construction d'un sujet semblable mais déjà différent, perçu et exprimé dans un autre médium, comme dans l'exotopie bakhtinienne, où il s'agit de se regarder dans sa globalité, y compris avec un point de vue extérieur (1979, trad. 1984). L'apprentissage d'une L2 produit forcément « *un effet de défamiliarisation* » (Gajo, 2009 : 17), du fait de l'étrangeté du médium, et provoque chez certains apprenants le développement d'une curiosité fascinée et d'un plaisir de l'exotopie, qui renforcent leur motivation pour l'apprentissage de la langue en question.

Il ne faudrait pas cependant imaginer que, pour les élèves, ce processus est nouveau. Il est important de se souvenir que, comme pour tout un chacun, cette défamiliarisation leur est en fait familière, puisqu'ils la vivent en permanence dans leur langue maternelle, où toute communication avec un interlocuteur implique la prise en compte de ce qu'il est, de ce qu'il reçoit et perçoit des énoncés qu'on émet à son intention et de ce que nous-mêmes recevons et comprenons des énoncés qu'il émet à son tour. Cette défamiliarisation est aussi ce qui préside aux pratiques de littératie en L1, lecture (Goigoux et Cèbe, 2006) ou écriture (Brossard, 1997). D'après Goigoux et Cèbe, l'activité de lecture implique une « *décentration* » (2006 : 64), c'est-à-dire la capacité « *de se mettre à la place de l'autre* » :

Il faut être capable de s'interroger sur ce qu'il y a dans la tête de l'autre (qui n'a pas vu, pas lu, pas entendu) (64-65).

Brossard, dans son étude des distinctions entre discours oral et discours écrit, indique que l'écriture permet « *une mise à distance* », qui constitue les connaissances comme « *extérieures aux individus, donc dépersonnalisées* » (1997 : 100). L'écrit normé obéit à des codes (Brossard parle même d'une culture (100)) différents de l'oral, que les élèves doivent acquérir pour rendre leur discours efficace, et cette acquisition se fait en se mettant « *à la place de l'autre* », par exemple du lecteur dans le cas d'un scripteur, et en tentant d'observer sa propre production en fonction de ce regard exotopique imaginaire ou potentiel. Ce regard extérieur permet aussi la révision de ses propres textes (Toumi, 2009), parce que le scripteur engagé dans une activité de révision est le premier (re)lecteur de sa production.

Cette décentration est, selon Bruner, le principe même de l'apprentissage, qui se construit par « *observation* » des autres et de leurs discours (1983a : 49). Bruner utilise la notion de *capacité déictique*, qu'il définit comme

la capacité de se différencier et de s'abstraire d'une tâche (de prendre du recul par rapport à son propre acte) et, pour ainsi dire, de se regarder, de considérer son propre acte comme essentiellement distinct d'un autre acte (48).

Dans le domaine de l'apprentissage d'une L2, on peut supposer que les mêmes processus sont à l'œuvre : il s'agit bien aussi d'accéder à des codes communicatifs distincts en fonction des discours, des locuteurs, des situations de communication, et qui imposent que l'on se coule dans d'autres moules, voire qu'on joue d'autres personnages. Mais il s'agit aussi, évidemment, d'accéder à un autre univers langagier et culturel, encore plus étrange et étranger, et, à ce titre, demandant un effort de décentration plus important, et, parfois, procurant un plaisir de l'exotopie plus intense, pouvant aller jusqu'à l'identification pure et simple avec des étrangers, comme dans le cas de Sébastien, qui possède une très forte motivation intégrative et évoque l'impact de l'enseignement de l'histoire-géographie en anglais sur cette motivation, avec un effet intéressant de surreprésentation :

Par rapport au fait qu'on fasse des cours en anglais, et tout ça, en fait, ça donne l'impression de pas être Français, ça donne l'impression d'être Anglais et puis de faire un cours normal d'anglais. Donc, on a l'impression, en fait, quand on fait ces classes-là, de se sentir un peu Anglais, en quelque sorte (4 : 162) ;

Maintenant, je suis plus un Français qui apprend l'anglais : maintenant, je suis plus un Anglais qui approfondit son anglais, quoi³⁷. [...] Moi, j'aime bien ça : c'est ce que je voulais et c'est ce que j'arrive à faire pour l'instant (5 : 30-32).

On pourrait rappeler aussi le cas de Philippe, élève au lycée Racine, pour qui l'anglais a été, dès les débuts de son apprentissage, une langue dans laquelle il lui fallait être, avant même de savoir dire, à l'image d'un enfant qui apprend sa L1 en contexte naturel, et communique même s'il ne maîtrise pas encore le système de la langue. Au début de son apprentissage scolaire de l'anglais, Philippe éprouvait du plaisir à s'imaginer lui aussi dans la peau d'un Anglais puisqu'il employait la langue dans ses échanges conversationnels même avec des gens, comme ses camarades de classe ou ses parents, qui ne le comprenaient pas (1 : 64).

Vogel développe la notion d'*anomie*, dans un sens légèrement différent de celui que, après Durkheim, lui donnent en général les sociologues, et sur lequel je reviendrai plus loin. Pour Vogel, l'anomie est

³⁷ Le premier *plus* est à sens négatif, le second possède une valeur de comparaison.

la peur d'être déstabilisé par l'étude d'une langue étrangère, de perdre l'identité sociale et personnelle liée à la langue maternelle : l'apprenant répugne à changer son identité contre une identité étrangère, à s'intégrer à une nouvelle communauté linguistique (1990, trad. 1995 : 176).

L'anomie s'oppose donc en tous points à la décentration : pour certains élèves, la peur de perdre leur identité dans l'apprentissage d'une langue étrangère, en quelque sorte de se dissoudre dans un moi d'emprunt qui ne pourrait plus dire et se dire, est un facteur d'une très grande prégnance, qui peut aller jusqu'à inhiber tout progrès en L2. C'est sans doute ce qui se produit dans le cas d'Inès, élève de 2^{nde} non européenne au lycée Marceau, qui semble vivre une stase permanente de ses performances en anglais : « *quand je voulais apprendre, je comprenais pas par rapport aux cours* » (1 : 28), « *je pouvais pas rattraper toute la perte* » (1 : 40), « *ça ressemble pas trop au français, [...] c'est carrément à l'opposé, on peut dire* » (1 : 44), « *des fois, soit je comprends autre chose, soit je comprends rien* » (1 : 52), « *[ma mère]³⁸ me pose une question, je regarde partout, je sais pas y répondre. Ce qui me manque beaucoup, c'est le vocabulaire, l'expression et tout ce qui va avec* » (1 : 116).

A lire les propos d'Inès, on se rend bien compte du cercle vicieux duquel elle ne peut pas s'extraire et qui renforce sa peur de se trouver « à l'opposé du français », dans un univers où plus rien n'aurait de sens. L'emploi qu'Inès fait du mot *perte* paraît tout à fait symbolique de ce qu'elle ressent : puisque « *le vocabulaire, l'expression et tout ce qui va avec* » font défaut, il ne reste plus rien pour se trouver en anglais. Alors, cette élève se raccroche à des idées doxiques, comme l'absence de « *bases* » (1 : 22 ; 2 : 4) ou l'idée que « *ce qu'il y a de mieux, c'est de voyager, pour apprendre* » (2 : 6). Elle est dans un rêve de fuite statique pour (re)trouver le bon sens : et ce n'est donc pas étonnant que, lorsqu'elle va demander des conseils à sa professeur d'anglais de 2^{nde}, elle n'entende que celui d'aller voir ailleurs : « *Madame F. m'a fait comprendre qu'il valait mieux que je prenne des cours à côté* » (1 : 40).

Ce sont sans aucun doute les élèves les plus fragiles qui vont ressentir les plus grandes difficultés à s'extraire d'eux-mêmes pour s'observer en situation d'apprentissage. On retrouve des échos de la situation d'Inès chez les élèves du lycée Jehan de Beauce, qui ont plus rarement fait l'expérience de voyages à l'étranger, qui manquent plus souvent de bases, qui sont moins à l'aise dans leurs vies et dans leurs classes, souvent plus hétérogènes et moins attentives dans les collèges peu recherchés qu'ils ont fréquentés et en section professionnelle. L'attitude de décentration métalinguistique et métalangagière dépend d'une sérénité

³⁸ Visiblement dans le but d'aider sa fille en lui faisant pratiquer l'anglais en dehors du contexte de la classe.

personnelle, que l'on n'obtient que dans certaines circonstances psychologiques et sociales qui font davantage défaut aux élèves qui réussissent le moins bien en classe et que l'école ne sait pas vraiment (ré)intégrer dans un processus d'acquisition efficace.

5.5. Conclusion : rapport « magique » au savoir et réflexion cognitive et métacognitive

Ballion a mis en évidence la notion de *conduite magique* (1982 : 113), caractérisée par « *un rapport indéterminé, flou, à une réalité qu'[on] ne contrôle[...] pas* », « *qui remplace la logique des faits par une logique subjective* » (113). Pour Ballion, cette conduite est typique des classes populaires, qui ont avec l'institution scolaire une relation moins instrumentale et plus passionnelle que les classes plus aisées ou dotées d'un plus grand capital culturel. Charlot, Bautier et Rochex notent que les milieux populaires tendent à privilégier le « *je veux* » sur le « *je suis* » (1992 : 92), c'est-à-dire la *valeur monétaire* du savoir (« *on va à l'école pour avoir un bon avenir* ») sur sa *valeur formative* (« *on va à l'école pour s'instruire* ») (78).

Cette dichotomie revient, selon Rochex, à une opposition entre ce qu'il nomme le « *mode du constat* », et, d'autre part, « *un travail ou [...] un engagement de soi* », qui est « *un travail par la médiation duquel on devient autre* » (1998 : 263). Ceci revient à dire que la faculté acquisitionnelle de décentration est rendue possible par un habitus cultivé qui consiste à percevoir la fonction de l'école comme une construction de savoirs à partir d'activités et non comme une accumulation « *d'objets [...] que l'on a ou que l'on n'a pas* » (263).

En matière d'apprentissage de L1, cette dichotomie est reprise par Millet, Lucci et Billiez, qui distinguent deux stratégies d'apprentissage : « *photographier les mots pour les apprendre* » et « *réfléchir pour appliquer les règles* » (1990 : 198). Dans leur enquête, la première stratégie est celle que privilégient les élèves de lycée professionnel, qui selon Cattach, reçoivent un enseignement où « *la mémoire prédomine* » (1994 : 11). Les auteurs en concluent :

Il ne serait pas inutile alors de méditer sur le rapport qui pourrait exister entre ce type d'apprentissage orthographique et leur situation d'échec scolaire [...] Le rejet de l'apprentissage des règles va de pair avec le rejet global de l'école (Millet, Lucci et Billiez, 1990 : 198).

Le discours sur ces deux types de conduites peut donc se résumer ainsi : les enfants de milieux populaires ont tendance à avoir un rapport magique à l'école, c'est-à-dire à penser que les capacités sont des données sociales ou personnelles sur lesquelles on ne peut agir, donc ils ne réussissent pas bien parce qu'ils ne voient pas l'intérêt de l'effort. A l'inverse, les enfants de

milieux favorisés, qui savent que l'école a pour fonction de leur permettre de construire des savoirs socialement utiles, travaillent pour les acquérir et réussissent.

Je ne nie pas que la réalité de ce discours corresponde précisément à celle de certains collégiens et lycéens dans certaines conditions particulières. Les enquêtes de Charlot, Bautier et Rochex, comme celles de Millet, Lucci et Billiez, sont menées avec rigueur et proposent des conclusions pertinentes, mais il faut sans doute se garder de généraliser trop hâtivement à partir de ces conclusions. Qu'un raisonnement magique soit caractéristique des élèves en difficulté ou des lycéens professionnels, relégués par le système dans des formations pratiques moins prestigieuses, ne saurait être nié, et j'ai signalé plus haut la soumission de ces élèves au discours des autres, spécialistes ou non, leur incapacité occasionnelle à mettre en accord leurs actes et leurs ambitions, leur attitude peu attentive en classe, leur travail limité, par exemple. Cependant, on peut également mettre en évidence chez ces lycéens toute une gamme de conduites et de comportements qui s'apparenteraient davantage à ceux que les différents auteurs cités présentent comme caractéristiques des milieux aisés, comme la mise en œuvre de stratégies cognitives et métacognitives de conceptualisation ou de mémorisation, qui ont été évoquées plus haut. Le raisonnement dichotomique que sociologues et linguistes ont parfois tendance à développer ne s'applique sans doute pas de façon aussi tranchée dans le cas des lycéens sur lesquels porte cette enquête.

Les échanges que j'ai eus avec les élèves du lycée Jehan de Beauce sur leurs projets professionnels montrent qu'ils sont très clairement conscients de la réalité du monde économique dans lequel ils vont devoir entrer et qu'ils se construisent face à et contre ce monde de vraies stratégies logiquement élaborées :

Ca les intéresse³⁹ d'avoir un BTS. Comme en plus, là, ils ont eu des petits problèmes, ils ont été rachetés par une grosse entreprise, ils vont avoir des projets à refaire dans la logistique, à revoir, donc eux, ça les intéresse (Clément, 4 : 50) ;

Ca dépend des entreprises où on va, parce que, dans toutes les entreprises, c'est pas pareil. Il y a, par exemple, l'entreprise où le chef, où le responsable logistique, il reste dans son bureau toute la journée, à traiter plein de choses sur informatique. Ca, pendant mon stage, je l'ai fait, je suis resté une semaine dans un bureau sur ordinateur : ça, par contre, c'est pas pour moi du tout. Et après, j'ai été dans des stages où même les responsables d'entrepôt, eux, sont avec les magasiniers, ils sont en bas. Enfin, ils sont des fois dans leur bureau, mais ils sont aussi dans le magasin. Donc, moi, si j'ai plus tard

³⁹ Clément fait référence à l'entreprise où travaille son père, au sein de laquelle des propositions d'emploi, encore vagues, lui ont été faites.

la chance d'être responsable d'un entrepôt, je serai plus comme ça : je serai pas dans mon bureau toute la journée, devant mon ordinateur, à traiter plein de sujets (Clément, 4 : 58).

Le « *rapport indéterminé, flou, à une réalité qu'[on] ne contrôle[...] pas* », pour reprendre les termes de Ballion, cités plus haut, sont ici clairement du côté du monde de l'entreprise, qui vise à tirer le maximum de profit des futurs employés, plutôt que de celui des lycéens professionnels, qui construisent laborieusement des stratégies d'études supérieures pour ensuite se rendre compte que les entreprises préfèrent parfois employer de simples bacheliers qui ne pourront prétendre à des salaires très élevés :

Après le BTS, souvent les patrons, pour payer, il faut qu'ils payent au niveau de notre diplôme aussi. C'est pas souvent facile pour nous et pour eux, quoi.

Vous pensez qu'à la limite un patron préférera employer quelqu'un après un bac plutôt qu'après un BTS ?

Je pense, oui. Au niveau salaire, et tout, ils préfèrent prendre quelqu'un en bas, qui se fera son expérience dans l'entreprise, que prendre un BTS qui n'a pas du tout d'expérience et qui demande un certain niveau de salaire (Florian, 4 : 12-14).

On a vu aussi que, malgré un rejet d'une certaine culture, par laquelle ils ne se sentent pas vraiment concernés, parce qu'ils la jugent trop scolaire, les lycéens professionnels ne sont pas hostiles ou inintéressés. Ceux qui ont fait état des sorties au théâtre avec leur professeur de français ont été enthousiastes et ouverts à une reconduction de l'expérience (Clément, 5 : 78 ; Florian, 5 : 98).

Quant à la question de la réflexion linguistique, à côté de Clément, qui affirme « *j'arrive pas à corriger mes propres fautes [...], j'arrive pas à me relire* » (3 : 204), d'autres élèves mettent en œuvre des capacités de réflexion métalinguistique parfaitement légitime, même dans les cas où la représentation qu'ils se construisent est schématique :

Il est en train de regarder la télé. Et *-ing*, c'est quand c'est une action qui est en train de se dérouler (David, 3 : 229) ;

On parle de ce document, c'est ce document-là, donc peut-être que c'est pas le document, c'est celui-là, *this* (Florian, 3 : 163) ;

Les verbes en *be + V-ing*, par exemple. Disons que je savais pas comment l'utiliser, si c'était au hasard. Mais en fait, c'est juste au niveau de l'action, c'est une action qui est, enfin qui se passe et qui dure. Donc, sur ça, j'arrive maintenant à bien faire (Jonathan, 2 : 148).

Les lycéens professionnels de cette enquête étant plus âgés que les collégiens de l'étude de Charlot, Bautier et Rochex, et étant majoritairement des garçons dans une section où « *le nombre de recrutements reste important* » (Gomez et Maraval, 2010 : 105), alors que l'enquête de Millet, Lucci et Billiez portait surtout sur des filles dans différentes filières de

lycée professionnel plus ou moins sélectives, il n'est pas étonnant que nos conclusions divergent quelque peu.

Duru-Bellat, pour sa part, s'intéresse davantage aux comportements scolaires qu'aux modes d'appréhension de la réalité, et remarque « *une dégradation progressive de l'attention* » (2003 : 49), et des différences relatives à des « *facteurs pédagogiques (discipline, exposition à l'apprentissage, temps perdu en classe, [...])* » (55), facteurs qu'elle oppose aux « *caractéristiques personnelles des élèves* » (55). Et c'est sans doute plus dans cette direction que, dans le cadre de mon enquête, il faut chercher la distinction entre lycéens professionnels et lycéens généraux. Les problèmes d'attention, de quantité de travail, de perte de temps, d'absentéisme, voire les moments de dépression ou de malaise ont bien davantage fait partie de mes observations au lycée Jehan de Beauce qu'au lycée Marceau. C'est sans doute parce que tous ces épiphénomènes relèvent d'une même cause, la difficulté réelle de certains élèves à accepter la décentration sociale et culturelle que demande l'école aux enfants de milieux populaires. Il ne s'agit peut-être pas dans leur cas d'un rejet, comme l'écrivaient Millet, Lucci et Billiez, mais d'une difficulté à se sentir motivé et légitime, dans le sens bourdieusien du mot, sur le long terme. On a le sentiment que ce qui empêche ces lycéens de fonctionner d'une manière efficace dans le système scolaire, qui ne reflète pas leur monde mais requiert de leur part une décentration sociale, c'est leur impossibilité à adopter le point de vue dominant, orthodoxe, qui est, selon, Terrail, le seul moyen d'assurer la réussite de chacun (1990). On ne saurait trop s'étonner de ce constat : il est de bon sens de considérer que ceux qu'un système rejette vont être aussi ceux qui auront la plus grande difficulté à adopter le point de vue du système en question. Les enquêtes de Terrail et des chercheurs qui lui sont associés montrent que les familles ouvrières ont, depuis les années 1980, pris conscience de « *la centralité de l'enjeu scolaire* » (Terrail, 1990 : 105), qu'elles

passent autant de temps à [aider leurs enfants] que les parents cadres, et l'école n'occupe pas une moindre place dans la sociabilité familiale : 85% [des parents de familles ouvrières] indiquent parler régulièrement de l'école avec leurs enfants (Ould Ferhat et Terrail, 2005 : 111).

Malgré ce soutien et cette aide, un travail personnel important (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999), des attitudes et la mise en œuvre de stratégies semblables à celles des lycéens de milieux plus favorisés ou cultivés, malgré une conscience aiguë des difficultés qu'ils risquent de rencontrer dans le monde du travail, les lycéens issus de milieux ouvriers parviennent plus difficilement à adopter le point de vue de l'institution. S'ils jouent moins que les lycéens généraux le jeu de l'école selon les règles de l'école, ce n'est pas, me semble-t-il, parce qu'ils

ont « *davantage tendance à croire que la réussite est l'effet de facteurs qui échappent au contrôle de l'individu, [... que] la réussite [...] est [...] considérée comme le produit de la chance et du destin* » (Boudon, 1979 : 240), c'est parce que l'univers sociopolitique dans lequel ils vivent leur quotidien est irrigué de valeurs et de pratiques différentes. Certaines de ces valeurs et pratiques sont, comme on a pu le voir plus haut, le miroir de celles qu'impose ou produit l'institution scolaire ; d'autres ont pour origine les courants idéologiques qui irriguent et façonnent le monde de l'entreprise, qui est, on le sait, le mode politique représenté comme dominant dans et par la société libérale et néolibérale. Le prochain chapitre tentera de mettre ces valeurs en évidence à partir de la question, centrale, du statut de la langue étrangère dans le cadre de l'apprentissage, qui a partie liée avec celle du statut de l'élève dans les différentes formes de pratiques langagières, selon que, pour lui, la langue étrangère est objet d'étude, outil de communication ou expérience du monde.

CHAPITRE VI : DE LA LANGUE OBJET A LA LANGUE EXPERIENCE : LES VOIES DE L'AUTONOMIE

Dans ce dernier chapitre, je me propose de revenir sur la trichotomie langue objet – langue outil – langue expérience que je mentionnais en introduction et qui me semble être au cœur des enjeux d'autonomisation à la fois dans le domaine de l'enseignement des langues en contexte scolaire et dans celui, plus général, de la société inégalitaire. Pour rappeler brièvement les termes de la problématique initiale, on peut d'abord faire le constat de bon sens que l'apport didactique des disciplines non linguistiques à l'acquisition de l'anglais consiste en une instrumentalisation de la langue. Faire de l'histoire, de la géographie ou de la logistique en anglais permet d'utiliser, dans la meilleure des situations pédagogiques, une langue authentifiée par son emploi dans des écrits adaptés à chacun des champs disciplinaires concernés. Cependant, cette utilisation de la langue étrangère comme outil en vue de l'acquisition de savoirs et savoir-faire disciplinaires n'a pas la valeur pragmatique que possède l'interaction authentique en pays étranger, ou dans un contexte exolingue non scolaire. En d'autres termes, faire de l'histoire, de la géographie ou de la logistique en anglais au lycée n'est pas de même nature que suivre une visite guidée en Irlande, faire un exposé en anglais sur la géographie de la France devant un public suédois ou travailler dans la même langue en entreprise avec une co-stagiaire tchèque. Je voudrais dans ce chapitre tenter d'aller au-delà d'une analyse de l'autonomisation des élèves sur un axe didactique qui conduit successivement de la langue comme objet d'étude à la langue comme outil de communication, puis à la langue comme support et vecteur d'expérience exolingue, pour interroger les facteurs sociaux et sociologiques qui sous-tendent les comportements de la culture adolescente contemporaine, à laquelle les lycéens adhèrent à des degrés divers, mais qui est toujours présente, au moins en toile de fond, dans leurs propos sur l'école et la « vraie vie ». Un détour préalable par la question, centrale, des représentations du monde extrascolaire s'impose

cependant, afin de mettre à jour de manière plus précise les enjeux pédagogiques et didactiques d'une part, sociaux d'autre part, de la dialectique qui se joue entre contraintes scolaires et vie en société.

6.1. Cours en anglais et cours d'anglais

Il est tentant de considérer que le seul enseignement efficace d'une L2 est une imitation de l'apprentissage naturel de L1 par un enfant, c'est-à-dire un enseignement individuel et dépourvu d'enseignant institutionnel, où l'interlangue évolue graduellement en direction de la norme par l'effet d'une série de microprocessus d'observation, de correction, d'essai et d'erreur, que permettent la très longue et quasi constante exposition de l'enfant à la langue et le développement de besoins réels de communication et d'interaction. Par exemple, Krashen et Terrell proposent, pour l'enseignement de L2, ce qu'ils nomment une « *approche naturelle* », qui se fonde sur des mécanismes familiers chez les enfants en situation d'acquisition de L1 :

The students are not forced to speak before they are ready (1983, rééd. 2000 : 20) ;

Speech errors which do not interfere with communication are not corrected (20) ;

Attend far more to the truth value of what the child is saying rather than to the form (27).

Cela amène les deux linguistes à formuler ce qu'ils nomment « le Grand Paradoxe de l'Enseignement des Langues » :

Language is best taught when it is being used to transmit messages, not when it is explicitly taught for conscious learning (55)⁴⁰.

Le fondement de l'analyse de Krashen et Terrell, c'est-à-dire le postulat que ce qui vaut pour l'apprentissage de L1 peut se transférer à celui de L2, est, d'une certaine manière, présent comme modèle idéalisé dans l'esprit d'un certain nombre des agents et décideurs administratifs et pédagogiques de l'institution scolaire qui prônent et défendent l'enseignement des disciplines non linguistiques en langue étrangère. Le même type de conception a orienté l'enseignement des langues vivantes vers les approches contemporaines, communicatives et actionnelles, qui, comme leurs noms l'indiquent, cherchent à faire de la

⁴⁰ Krashen et Terrell négligent ici l'importance primordiale de la quantité d'exposition des apprenants à la langue cible ainsi que l'influence de la conscientisation des règles linguistiques sur l'interlangue des sujets. Alexandra F. et Elodie, qui ont deux langues maternelles, évoquent certaines corrections de leur anglais obtenues en contexte scolaire, où l'exposition à la langue et le martelage pédagogique sont bien moindres qu'en contexte familial (Alexandra F., 1 : 30 ; 2 : 112 ; Elodie, 1 : 150-162).

communication et de l'interaction les moyens privilégiés de l'appropriation de savoirs et compétences langagiers par les élèves. C'est parce que leurs pédagogies sont issues du même modèle que l'on peut dire que les cours de langue d'aujourd'hui et les cours de discipline autre que linguistique présentent d'importantes similitudes.

6.1.1. Les points de convergence

Ce que décrit Perrin de son enseignement de l'histoire-géographie en anglais correspond assez nettement aux approches actionnelles de l'enseignement de L2. Elle évoque, par exemple, l'orientation de « *la pédagogie vers l'activité* » (2001 : 313) :

Les élèves ont été mis en situation réelle de faire de l'histoire et de la géographie, de manier des documents de natures très diverses, d'en extraire des informations, de les croiser, d'en rendre compte. Ils ont travaillé à partir de nombreuses études de cas et ont produit des traces écrites variées (313).

On peut remarquer ici que ce que Perrin décrit pourrait également s'appliquer à des cours d'histoire ou de géographie se déroulant en français, eux aussi dépendants de la mise en place « *d'authentiques situations de communication propres à faire réfléchir et parler les élèves* » (2002 : 138). La langue du cours, qu'elle soit maternelle ou étrangère, est le support de la construction pédagogique de savoirs et de savoir-faire à acquérir.

On pourra également comparer les affirmations de Perrin aux textes officiels concernant l'apprentissage des langues vivantes. Par exemple :

L'analyse collective et guidée de documents reste un moment essentiel de l'apprentissage, mais on veille également à placer l'élève dans des situations nouvelles. C'est le cas notamment quand on l'invite à travailler sur des documents authentiques dont il doit assurer la recherche, la collecte, le classement, puis l'étude, en fonction d'un objectif préalablement défini. [...] Ces activités sont [...] fédératrices du point de vue des apprentissages : en matière linguistique, elles mobilisent les compétences essentielles que sont la compréhension de l'écrit [...] ainsi que l'expression, écrite et orale, au service de la réalisation de tâches scolaires [...] qui préparent aux différentes situations de parole de la vie sociale (MEN, 2007 : 16).

Au niveau des activités langagières proprement dites, l'exemple suivant (tableau XVII) de travail de compréhension écrite donné en cours de physique en anglais au lycée Marceau montrera la proximité de l'appareil pédagogique proposé avec ceux que l'on trouve fréquemment pour l'analyse des supports textuels dans les manuels d'anglais.

Tableau XVII

Appareil de compréhension écrite utilisé en cours de sciences physiques en anglais au lycée Marceau

Worksheet	
<p><u>First paragraph</u> :</p> <p>a) Vocabulary : find equivalents in the passage for the following French words :</p> <p>Matière :</p> <p>Désuet :</p> <p>Imaginer, concevoir :</p> <p>Conduire à :</p> <p>b) Find out in the text the link-words.</p> <p>c) Do you know who first used the word “atoms”?</p> <p>d) Who are the two scientists the text speaks about? Which century are they from?</p> <p><u>Dalton’s atomic theory</u> :</p> <p>Find a translation for the following verbs :</p> <p>To dictate :</p> <p>To assume :</p> <p>To envision :</p> <p>Use these three verbs in a sentence of your own :</p> <p><u>What we used to think...</u></p> <p>It was believed that atoms were :</p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>This resembled a plum-pudding, so it was called the</p> <p>This was wrong!</p> <p><u>Ernest Rutherford and his team</u> of scientists performed a famous experiment in Manchester : They fired some alpha particles at a piece of thin gold foil (only a few atoms thick). If the “Plum Pudding” model of the atom was correct, the alpha particles should..... </p> <p>What Rutherford’s team observed :</p> <p><u>Rutherford’s conclusions</u></p>	
Observation	Conclusion
Most alpha particles went straight through the foil	
A few were deflected through large angles	
A few were reflected straight back	

La professeur de sciences physiques proposait à ses élèves de 2^{nde} un appareil visant à leur faciliter la compréhension des textes scientifiques mis à leur disposition. Elle a donc fourni des aides à la compréhension, c'est-à-dire un questionnement tendant dans un premier temps à traiter la langue en objet d'étude :

- compréhension du lexique utile dans le cadre d'un enseignement de physique, ou potentiellement ambigu (traductions) ;
- recherche des éléments d'ordonnement du discours (repérage des connecteurs) ;
- reformulations en partant du sens de formes présentes dans le support ;
- intégration du questionnement à un processus de raisonnement mené en commun (interventions ou commentaires du professeur) ;
- rappel des observations scientifiques mentionnées dans le texte, et qui devront être interprétées par les élèves (tableau final).

Cependant, l'appareil proposé ici est davantage qu'une aide à la compréhension du lexique que la professeur suppose être ignoré par certains de ses élèves ; il dépasse le cadre de la langue objet et se sert de la langue pour mettre en évidence des processus scientifiques. La tâche de compréhension donnée aux élèves est de ce fait à la fois une tâche langagière (compréhension d'items lexicaux et de l'ordonnement du texte) et une tâche scientifique (compréhension des différentes théories de l'atome). Mais on peut remarquer qu'il s'agit également d'une tâche cognitive (réflexion sur la distinction entre *deflect* et *reflect*, sur la « naïveté » des théories atomiques initiales), métalangagière (réflexion sur des termes comme *conceive*, *assume* ou *envision*) et métascientifique (réflexion sur l'invention et la réfutation de théories scientifiques). En fait, on peut dire que cet appareil pédagogique met en évidence l'imbrication inévitable entre langue et contenu disciplinaire, qui ne peut prendre sens pour les élèves que dans la mesure où ils sont invités à fournir une réflexion et un commentaire à son propos.

A l'inverse, la langue ne prend sens ici que parce qu'elle a une fonction scientifique. Dans le langage de tous les jours, on a rarement besoin de termes comme *deflect*, voire même d'évoquer le *plum pudding*, mais ce qui s'amorce dans le travail sur la langue de cet appareil pédagogique peut être un point de départ pour une réflexion linguistique et langagière : les préfixes *de-* et *re-* sont extrêmement productifs, en français comme en anglais, et dans l'expression *plum pudding model*, il importe de bien comprendre lequel des trois termes est porteur de la charge lexicale la plus forte. Amener les élèves, par le biais d'un questionnement

scientifique, à réfléchir sur la préfixation ou la composition peut constituer pour eux l'amorce d'un travail conceptuel, donc favoriser l'évolution de leur interlangue.

En cours d'anglais, pourrait-on mener le même travail sur une autre problématique ? Il me semble qu'il n'y a pas de raison d'apporter une réponse négative à cette question, à condition que le cours de langue ait donné lieu à une problématisation. La logique des cours de langue est sans doute plus souvent thématique que problématique (Breton, 2009), ce qui donne parfois aux élèves le sentiment qu'on y parle pour parler, qu'on reste dans une pratique purement scolaire de la langue, sans jamais dire des choses importantes et réfléchies, en rapport avec la réalité extérieure, qui est celle dans laquelle la langue est utilisée avec une visée pragmatique. Mais, pour reprendre l'exemple de Perrin, il n'y a pas *a priori* davantage de raisons de se passionner pour la Révolution française que pour le rôle de la télévision (Breton, 2006 : 196), sauf qu'en cours d'histoire, les élèves savent qu'ils seront évalués sur un contenu, alors qu'en cours d'anglais, ils ont parfois le sentiment qu'ils le seront uniquement sur la forme, c'est-à-dire sur des savoirs langagiers et des savoir-faire travaillés ou rebrassés en tant que tels par leur professeur dans le cadre d'une progression formalisée.

Bruner, dans son analyse de l'efficacité dans l'institution scolaire, indique que le risque est que « *l'école devien[ne] son propre univers* » dont « *le message est sa non-pertinence au travail et à la vie adulte* » (1983a : 76). Cet enjeu de pertinence est le même, quelle que soit la discipline scolaire enseignée et étudiée. Langues vivantes et autres disciplines ont le même objectif pédagogique, qui est aussi, comme le rappelle également Bruner, un enjeu social :

[Le message de non-pertinence] ne dérange nullement ceux qui veulent acquérir le savoir pour le savoir mais aux autres (qui ne veulent ou ne peuvent le faire), l'école n'apporte aucune aide : elle apporte seulement un savoir dont la pertinence n'est évidente ni pour les élèves ni pour les maîtres (76).

La question du sens de l'enseignement est sans doute celle de la nécessité de rendre évidente la pertinence de l'acquisition d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire dans une langue étrangère. S'il paraît à peu près évident que, pour résoudre un problème de chimie ou traiter une question d'histoire, il est nécessaire de mobiliser un certain nombre de savoirs et d'outils, dont la trace se trouve assez facilement soit dans un cours, soit dans un manuel, soit dans d'autres supports, livresques ou électroniques, les choses semblent considérablement plus opaques lorsqu'on traite de l'acquisition d'une langue étrangère, où les outils dont on dispose semblent sans cesse se dérober : lexiques et listes de verbes irréguliers, où les termes, par

souci de simplification, sont présentés comme monosémiques, dictionnaires où l'on ne trouve pas toujours l'acception du terme recherchée, précis grammaticaux trop généraux écrits dans un jargon sibyllin, traducteurs automatiques qui créent du charabia, etc. C'est que la langue, dans sa labilité constitutive, se laisse difficilement réduire à un objet d'apprentissage, qu'on pourrait se contenter d'apprendre par cœur et de réciter.

L'accès au sens des énoncés dépend d'un travail sans cesse repris dans l'interaction scolaire, qui tresse énoncés produits, lus ou entendus, conscience du contexte social, affectif ou psychologique, et anticipation des intentions de signification des co-énonciateurs. Pour mener à bien ce processus de tressage entre la forme et le sens, différents niveaux de prise de distance sont nécessaires, et c'est en cela que consiste ce qu'on peut nommer l'expérience de la langue. Dans le meilleur des cas, c'est-à-dire celui d'élèves à l'aise dans un contexte de décentration et adaptés aux pratiques de l'école, une véritable expérience de la langue peut advenir lors d'un cours communicatif ou actionnel de L2 ou de discipline enseignée en langue étrangère.

Je me propose, dans les pages qui vont suivre, de m'interroger sur les moyens dont disposent l'école et ses agents pour donner aux apprenants la dimension expérientielle de la langue.

6.1.2. La question de la transdisciplinarité

Une discipline enseignée en langue étrangère est par définition soumise à des impératifs pédagogiques doubles, ceux de son domaine d'investigation propre et ceux de l'enseignement des langues étrangères, aucun de ces domaines – mais particulièrement le second – n'échappant à la *doxa* des salles de professeurs ou à celle du grand public. Par exemple, plusieurs des informateurs de ma recherche font remarquer que leur professeur de discipline non linguistique n'hésite pas à enfreindre ce qui est représenté comme un des interdits majeurs de la pédagogie des langues, à savoir la possibilité, pourtant naturelle entre francophones, de recourir au français, parce que son objectif disciplinaire est évidemment celui de se faire comprendre de ses élèves (« *si on comprend pas du tout, ou vraiment rien, elle voit, Madame S., et elle nous l'explique, soit par d'autres mots en anglais, soit, quand on comprend vraiment rien, en français* » (Agathe, 1 : 54) ; « *elle parle un peu français pour expliquer un exercice un peu compliqué ou au début du cours, quand elle va dire « Bon, aujourd'hui, on va faire ça, ça, ça », mais elle parle beaucoup anglais* » (Alexandra F., 3 : 68)).

La première question que cette double affiliation pédagogique pose est celle des convergences ou, au contraire, des contradictions entre les deux domaines disciplinaires. Bernié (2004) remet en question à la fois la notion de « *savoirs transversaux* », et celle de construction de concepts transdisciplinaires, en distinguant « *disciplines épistémologiquement fondées sur la problématisation (les SVT, l'étude de la littérature...)* », soumises à une démarche « *herméneutique* », et « *disciplines ou situations visant à construire des concepts formels (grammaire, mathématiques)* », qui s'appuient sur la « *recherche d'un savoir assertorique* ». Ce qu'il faut entendre par cette opposition entre démarche herméneutique et recherche d'un savoir assertorique relève de la distinction entre découverte guidée du fonctionnement d'un phénomène ou d'un système (l'herméneutique est la science de l'interprétation des textes, des symboles ou des signes) et exposé magistral d'un état de vérité du savoir (un savoir assertorique énonce une vérité de fait). Pour plusieurs raisons, il me paraît difficile d'accepter une position comme celle-ci, même si Bernié déclare s'appuyer sur « *les situations qu'ont analysées [...] des didacticiens des mathématiques, des sciences, de l'histoire, de la littérature et de la grammaire* ». Aucun savoir ne me paraît pouvoir être complètement assertorique, puisqu'il faudrait pour cela postuler l'existence d'une performativité universelle des énoncés. Or, on sait très bien que *Il ne fait pas très chaud ici* et *Ferme la fenêtre* ont une valeur perlocutoire à peu près identique : l'analyse morpho-grammaticale des deux énoncés seule diffère. Implicitement, l'assertion *Il ne fait pas très chaud ici* n'est pas perçue par un locuteur compétent du français comme un simple constat à propos de la température ambiante : il se livre forcément à une analyse herméneutique qui lui permet de comprendre l'intention de signification de l'énonciateur. Grammaire et critique littéraire ressortissent à une même nécessité de mobiliser des capacités d'analyse et de réflexion dans le but de décrypter et d'interpréter l'implicite inhérent à l'acte même d'énonciation. De même, par nature, l'énoncé d'un exercice de mathématiques ne suscite pas *a priori* moins de problèmes d'interprétation que celui d'un exercice de biologie, donc la distinction entre *disciplines épistémologiquement fondées sur la problématisation* et *disciplines ou situations visant à construire des concepts formels* paraît assez difficilement défendable. La plupart des disciplines scolaires, tout au moins dans les approches pédagogiques contemporaines, est fondée sur la problématisation et vise également à construire des concepts dans l'esprit des élèves. On pourra par exemple citer l'exercice du tableau XVIII, où il s'agit à la fois de poser une problématique chimique (mais aussi économique et sociale) et d'aider les élèves à construire les concepts scientifiques de *médicament générique*, de *principe actif* et d'*excipient*.

Tableau XVIII

Exercice de sciences physiques (source : manuel *Microméga*, classe de 2^{nde} p.99)

Les médicaments génériques :

1. Les compositions de deux médicaments sont données ci-dessous. Identifier le médicament générique. [...]
2. Le médicament générique présente-t-il :
 - a. le même principe actif que le médicament original ?
 - b. les mêmes excipients ?
 - c. la même quantité de principe actif ?
3. Si la dose prescrite est de 3 comprimés de Primpéran par jour, quelle rectification de l'ordonnance faudrait-il faire pour substituer de l'Anausin métoclopramide au Primpéran ?

La troisième question contenue dans cet énoncé correspond à un exercice de calcul simple, qui demande aux élèves de mobiliser leur réflexion et leurs connaissances mathématiques. Elle met en évidence l'instrumentalisation d'outils mathématiques dans la résolution d'un exercice de chimie. En outre, même si on se limite à une analyse superficielle de l'énoncé de l'exercice, on se rend bien compte qu'au-delà des concepts scientifiques cités plus haut, la résolution des questions est étroitement liée à la compréhension de termes tels que *générique*, *composition*, *principe*, *quantité*, *prescrit* ou *substituer*, donc qu'elle est forcément dépendante d'un travail, et, dans le meilleur des cas, d'une réflexion, sur la langue, puisqu'aucun savoir, et, par conséquent, aucun enseignement, même en mathématiques, ne peuvent exister à l'écart de la langue conceptuelle des élèves ou d'une L2 qu'on utilise, par un contrat didactique tacite, d'une manière identique à cette langue conceptuelle « naturelle ». Aucune discipline ne peut exister sans les outils de pensée que lui donne(nt) un ou des langage(s) de base, qui servent à la construire et à la conceptualiser. Certes, les mathématiques et la grammaire sont des disciplines sur lesquelles s'appuient les SVT et l'analyse littéraire, mais cela ne semble pas autoriser qu'on considère qu'elles ne peuvent pas être fondées elles-mêmes sur une problématisation, dans la mesure où toute réflexion sur un savoir, de quelque ordre qu'il soit, est d'abord et toujours une réflexion sur les énoncés qui assertent, problématisent ou présentent ce savoir.

L'enseignement des disciplines aux non-francophones permet d'en faire la preuve. On verra dans le tableau XIX un exercice de « mathématiques » conçu pour ce type de public.

Tableau XIX

Exercice de mathématiques (source : Blanchard, Desmottes, Gabry, L'Hotellier et Varlot, 2004 : 78)

Les différents sens du mot « figure » dans les disciplines scolaires Cocher pour chaque énoncé la discipline dans laquelle on peut le trouver					
	Maths	Hist-Géo	Français	EPS	Arts plastiques
« Il a un crâne lisse comme un œuf. » Quelle est la figure de style employée ?			X		
« Il fermait les volets de son cœur » est une métaphore. C'est une figure de style.					
Trace un triangle ABC (fais une figure assez grande).					
Ghandi est une figure représentative de l'Inde.					
En acro-sport, la pyramide est une figure.					
Dans les tableaux de Georges de La Tour, les figures sont souvent éclairées par une bougie.					

Il est évident que cet exercice, bien que présenté dans un ouvrage sur l'enseignement des mathématiques, n'a d'autre objet que de permettre à des élèves (en l'occurrence non-francophones, mais on pourrait dire la même chose d'élèves ayant le français comme langue conceptuelle) de parvenir à une représentation mentale efficace du mot *figure*, qu'ils vont

devoir connaître et reconnaître dans son sens mathématique avant de pouvoir réaliser des exercices de géométrie en français. Il s'agit donc d'un exercice de langue⁴¹. Ses auteurs, qui auraient pu se limiter à définir le terme de *figure* en extension, ont préféré faire procéder à un travail de réflexion linguistique sur le domaine sémantique du mot *figure*, parce qu'ils étaient conscients du fait que les élèves allaient rencontrer le terme dans d'autres contextes disciplinaires et qu'ils auraient besoin d'en avoir une représentation mentale plus générale que dans le sens restreint utilisé en géométrie, pour pouvoir à terme parvenir à conceptualiser de manière opératoire l'idée de *figure*. La distinction entre savoirs et savoir-faire devient ici presque dénuée de pertinence, puisque les concepteurs de l'exercice aident aussi les élèves à inférer le domaine d'utilisation d'un terme même s'ils n'en comprennent pas totalement le sens (*Gandhi*, même orthographié *Ghandi*, permet de ranger le mot *figure* du quatrième exemple dans la catégorie *Hist-Géo, sport*, dans le cinquième exemple allant dans la catégorie *EPS*). Cette compétence mise en pratique par les élèves leur sera utile bien au-delà des cours de mathématiques, voire de l'acquisition scolaire de L1 ou de L2.

Le rapport Legendre prend en compte cette double dimension, dans l'analyse qui y est faite des dispositifs bilingues, dont les finalités sont définies comme « *un renforcement de la place de la langue* » et « *le développement d'aptitudes intellectuelles transversales* » (2003) :

La transversalité des savoirs [...] permet de sortir d'un cloisonnement nuisible, qui prive de finalités concrètes et visibles un enseignement [des langues] trop souvent jugé répétitif (2003).

La transversalité ne peut en effet se concevoir qu'en termes d'aptitudes intellectuelles à transférer connaissances et savoir-faire d'un domaine disciplinaire à un autre.

Une seconde question se pose donc : est-ce que l'enseignement d'une discipline dans une langue étrangère permet à ce transfert de s'accomplir ? A la lumière des représentations des élèves de l'enquête que j'ai menée, j'ai l'impression que la transdisciplinarité n'est pas vraiment perçue par eux. Quand les lycéens évoquent l'existence de liens entre les disciplines, c'est avec une candeur désarmante qui montre bien qu'ils n'ont en aucun cas réfléchi au « *développement d'aptitudes intellectuelles transversales* » :

⁴¹ Widdowson cite aussi l'exemple des horaires de chemins de fer, qui peuvent être proposés à des élèves comme supports d'activité dans le cadre d'un enseignement de mathématiques aussi bien qu'en cours de langue vivante (1990).

Ca se rapproche [...] Je veux dire, on parle des thèmes, on parle de l'étranger, de la logistique à l'étranger, oui, souvent, des textes sur les pays étrangers, et tout. Beaucoup sur les pays, en fait (Florian, 3 : 48-50) ;

Oui, bien sûr, étant donné qu'ils font cours ensemble, donc, oui, évidemment, c'est en lien (Jonathan, 3 : 76) ;

Bien sûr, déjà la langue : je pense que c'est un très très gros lien (Sébastien, 1 : 82).

Lorsque je les ai interrogés au sujet des liens entre cours d'anglais et cours de discipline non linguistique, les lycéens ont analysé les enseignements reçus avant tout en termes de contenus (thématiques, langagiers ou disciplinaires), c'est-à-dire en adoptant le modèle encyclopédiste dominant de l'école. Les liens heuristiques ou conceptuels entre les disciplines, sur lesquels ils n'ont pas l'habitude de réfléchir, n'ont généralement pas été envisagés. Les élèves semblent rester prisonniers d'un découpage institutionnel de l'emploi du temps et ne pas percevoir des cohérences méthodologiques ou programmatiques entre les disciplines, même lorsque deux enseignants travaillent en interdisciplinarité de manière évidente. Perrin remarque à propos de ses élèves qui étudiaient l'histoire-géographie en anglais :

Il a fallu attendre longtemps pour voir disparaître les réflexions du style « mais si on avait su que le professeur d'anglais allait noter le devoir, on aurait fait attention à la langue », qui nous ont encore été assénées au mois de mars. Elles viennent d'une vision cloisonnée des matières et d'une conception erronée de l'évaluation de la langue comme une discipline scolaire, sans intérêt pour le contenu, tandis que l'histoire ou la géographie seraient au contraire des matières où prédomine le contenu, sans référence à la forme (2001 : 311-312).

Dans un travail précédent, j'avais évoqué

l'existence d'une très grande cohérence entre les Instructions Officielles d'histoire et de géographie et celles de langue. Dans les deux cas, on nous recommande de faire travailler nos élèves sur des documents authentiques, de tisser des liens entre réalités culturelles et/ou linguistiques d'ordres divers par ce que nous appelons des « repères culturels coordonnés », de lutter contre les stéréotypes nationalistes ou réducteurs, d'entraîner nos élèves à s'appuyer sur ce qu'ils connaissent ou comprennent pour inférer le sens de l'inconnu, d'encourager la motivation par des activités variées (2002 : 20) ;

et on pourrait trouver des liens aussi étroits et prégnants avec d'autres disciplines du cursus. Si les lycéens ne semblent pas les percevoir, c'est sans doute, comme le mentionne Perrin, à cause « *d'une conception erronée de l'évaluation de la langue comme une discipline scolaire* », voire plus généralement, d'une excessive focalisation sur l'évaluation disciplinaire, qui empêche la prise de recul et le tissage de liens à différents niveaux.

Lorsque je leur ai demandé si l'enseignement d'une discipline non linguistique en anglais les aidait à progresser dans les domaines où ils étaient le moins à l'aise dans l'étude de la langue,

les élèves ont eu, dans leur immense majorité, des réponses qui tendaient à assimiler le cours de discipline autre que linguistique à un simple renforcement de l'horaire hebdomadaire d'anglais, ce qui leur permettait de ce fait d'être soumis à plus d'entraînement, par exemple à la compréhension orale ou à l'expression orale en continu (« *C'est de parler anglais. A force, ça rentre* » (Anaëlle, 1 : 98) ; « *En fait, ça nous prépare en anglais, tout simplement* » (Soufien, 3 : 70)). Parfois les styles pédagogiques différents des différents professeurs permettaient à des nuances d'émerger : Victoria cite par exemple l'insistance plus grande apportée à la participation orale par sa professeur d'histoire-géographie en anglais, qui est pour elle un encouragement (1 : 88-90). Yaniss est le seul à mentionner l'existence de l'impact (positif) potentiel d'un apprentissage disciplinaire scientifique sur la qualité de son anglais :

Là, quand on voit les opérations, il faut pas se tromper. En fait, ça me permet de faire plus attention quand je parle. Ne pas confondre le terme + avec le terme -, savoir dire les puissances de 10 rapidement. Et donc, ça va facilement se répercuter sur les cours d'anglais. De fil en aiguille, bientôt, j'espère plus faire les fautes que je fais à l'oral maintenant (1 : 68).

Le fait que les élèves ne se préoccupent pas de transversalité et n'en ressentent pas les effets sur leur progrès en anglais ne signifie pas qu'il n'y a aucun transfert de savoir ou de savoir-faire entre les deux disciplines, mais que ces lycéens restent prisonniers du contexte scolaire, des cloisonnements intériorisés, des contraintes d'emploi du temps et des horaires disciplinaires. Le cours de discipline non linguistique leur sert à la fois à faire plus d'anglais et à réviser ou approfondir la discipline en question. Ils en sont conscients, heureux en général, et ne ressentent pas la nécessité de pousser plus loin leurs analyses. Le fait que la langue employée en cours soit un outil au service de la communication ne change visiblement pas grand-chose aux représentations de l'apprentissage de L2 dans le cadre de l'école.

6.1.3. La théorie du « maître ignorant »

6.1.3.1. Les dimensions pédagogique et didactique

Dans son livre *Le maître ignorant* (1987), Rancière analyse les théories pédagogiques que lui inspire la pratique d'un éducateur du début du dix-neuvième siècle, Joseph Jacotot. Nommé professeur à Louvain, malgré son ignorance du flamand et du néerlandais, Jacotot parvient, grâce à son adaptabilité probablement influencée par un grand talent pédagogique, à « enseigner » le français à ses étudiants, en leur faisant lire des livres français. La seule intervention pédagogique que le maître ignorant (de la langue de ses élèves) qu'est Jacotot peut avoir est la paraphrase en français de textes *a priori* opaques, en s'appuyant sans doute sur des connaissances partagées par ses étudiants, comme le repérage des termes

transparentes ou des racines latines ou grecques de certains mots français. Sa pédagogie est en fait un bain linguistique en L2, où la manipulation des lexèmes et des structures syntaxiques, par sa redondance même, permet l'émergence du sens, par un processus heuristique sans doute en grande partie inconscient, au cours duquel les étudiants testent différentes hypothèses, en rejettent plusieurs pour n'en accepter qu'une, qu'ils retiennent et adoptent, un peu comme les enfants apprennent graduellement, et naturellement, leur L1. Devant le succès de sa « méthode », Jacotot développe une théorie originale tendant à opposer le « *maître explicateur* » et le « *maître qui fait découvrir* » (Rancière, 1987 : 37-38). Le maître explicateur est soumis à un programme, à une progression (« *il faut apprendre telle chose, et puis telle autre et encore telle autre* » (37)). Par contre, le « *maître qui fait découvrir* », fait avant tout prendre conscience qu'« *on pouvait apprendre sans maître explicateur quand on le voulait, par la tension de son propre désir ou la contrainte de la situation* » (24).

Le désir ou le besoin d'apprendre sont, je l'ai déjà mentionné à plusieurs reprises, une dimension absolument fondamentale, qui conditionne sans doute une bonne partie de l'appropriation des savoirs et des savoir-faire. Dans le domaine des langues, je rappelle que le CECRL affirme à ce propos :

Il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin (Conseil de l'Europe, 2005 : 21).

La question à se poser est donc celle des moyens et stratégies pédagogiques qui vont permettre de faire émerger du besoin ou du désir, là où il n'y a *a priori* que de la contrainte. Le « *maître explicateur* » maintient une « *fiction d'inégalité* » (« *j'explique une phrase à quelqu'un parce que je suppose qu'il ne comprendrait pas si je ne lui expliquais pas* » (2004 : 161)), là où le « *maître émancipateur* » est celui qui suscite le désir d'apprendre ou qui saisit au bond celui que manifestent ses élèves pour les amener, par une méthode heuristique, nécessairement lente et laborieuse, à s'approprier un nouveau savoir. Le savoir est en lui-même une émancipation, dans la mesure où il permet à l'élève de prendre de la distance par rapport au principe de plaisir et aux idées et croyances qu'il a pu générer en lui, pour accéder à un autre type de désir, culturel cette fois. Le rôle de l'apprentissage est donc celui d'accompagner le renoncement aux satisfactions narcissiques immédiates tout en faisant émerger un désir de culture. On comprend de ce fait comment le plaisir de la découverte et celui de l'accès à une culture légitime se renforcent chez les élèves adaptés à l'école, même lorsque leurs familles appartiennent à des milieux relativement modestes, et comment, à l'inverse, les jeunes les moins préparés au renoncement narcissique ressentent toujours l'école comme une contrainte

difficilement supportable, où on attend d'eux qu'ils laissent à l'extérieur les désirs qui les constituent en sujets sans leur en proposer d'autres adaptés à ce qu'ils sont. Pour les lycéens professionnels de Jehan de Beauce, par exemple, lire Camus est un désir exogène dans lequel ils ne reconnaissent rien d'eux-mêmes (même si cela peut légitimement nous surprendre), alors qu'une pièce contemporaine sur la rivalité entre exploitation capitaliste de la terre et traditions ancestrales développe chez eux un plaisir du spectacle, qui, à son tour, génère le désir d'aller davantage au théâtre.

Au-delà de l'opposition que fait Jacotot entre *maître explicateur* et *maître émancipateur*, Rancière met en regard le *maître émancipateur* et un troisième type d'enseignant, qu'il nomme « *maître socratique* » (1987 : 51-52), par allusion à la série de démonstrations contenues dans le *Ménon*, un dialogue de Platon où Socrate conduit pas à pas un esclave ignorant au résultat mathématique attendu. Selon Rancière, le *maître socratique* « *interroge un esclave qui est destiné à le rester* » (52), puisque les savoirs qu'il manipule au cours de la démonstration ne sont vraisemblablement pas acquis. Socrate est occupé en fait à démontrer pour ses auditeurs la justesse de sa propre thèse philosophique, qui dit que le savoir est une réminiscence, c'est-à-dire que l'âme de l'esclave de Ménon a « *été savante de tout temps* » (Platon : 353), donc avant même de venir occuper son corps. L'esclave, qui n'a aucun désir d'apprendre et qui au demeurant ne fait que suivre le raisonnement de Socrate sans peut-être le comprendre, est selon Rancière, condamné à rester dans l'abrutissement (« *le socratisme est une forme perfectionnée de l'abrutissement* » (1987 : 52)). Emboîtant le pas à Jacotot, Rancière conclut :

Qui veut émanciper un homme doit l'interroger à la manière des hommes et non à celles des savants, pour être instruit et non pour instruire. Et cela, seul le fera exactement celui qui effectivement n'en sait pas plus que l'élève, n'a jamais fait avant lui le voyage, le maître ignorant (52).

Evidemment, le point de vue que Rancière adopte ici est un point de vue rhétorique idéologiquement insoutenable, d'autant plus qu'il est fondé sur une notion ambiguë, celle d'*ignorance* : on n'est en effet jamais ignorant en tout, et l'esclave de Ménon, qui n'a jamais appris la géométrie, possède sans aucun doute des savoirs et des facultés intellectuelles de perception des analogies et de catégorisation, ainsi qu'une compétence certaine dans la compréhension de la langue grecque, puisqu'il exécute les manipulations demandées par Socrate. De même, Jacotot, qui est ignorant de la langue véhiculaire de ses étudiants, ne l'est pas de celle qu'il cherche à leur enseigner, le français, ni de la théorie littéraire, puisque ce sont des textes littéraires contemporains qui servent de support à l'apprentissage de la langue

par ses étudiants. L'intérêt du livre de Rancière réside dans le fait qu'il pose, à partir d'un point de vue volontairement paradoxal et anti-doxique, la question de l'accession au savoir. Plusieurs des dimensions qu'il explore me paraissent pouvoir nous intéresser.

La première porte sur les méthodologies d'enseignement des langues. Les formes les plus anciennes, que j'ai appelées, avec Puren, *associatives*, traitaient la langue étrangère comme un savoir (« *apprendre telle chose, et puis telle autre et encore telle autre* »), c'est-à-dire qu'elles se fondaient sur les trois principes qu'énonce Rancière, « *sélection, progression, incomplétude* » (38), ce qui implique un « *maître explicateur* », dont le rôle est de procéder à la sélection et d'établir la progression des savoirs à acquérir (ou de suivre celles que lui suggère le manuel pédagogique retenu). Ce que Rancière nomme *incomplétude* me paraît faire référence à la conception pédagogique sous-jacente aux méthodologies associatives, c'est-à-dire l'illusion que tout contenu enseigné est un savoir acquis, et acquis sans déformation, c'est-à-dire sans accommodation à l'interlangue du sujet, susceptible de mettre l'apprenant en condition d'acquérir le savoir qui, dans la progression adoptée, vient immédiatement après.

Les méthodologies modernes d'enseignement des langues au lycée, tout au moins les plus récentes, tendent à ne plus suivre de progression linguistique et à organiser l'activité des élèves autour d'unités thématiques. Il s'agit cependant d'une autre forme de progression, qui constitue aussi une forme de sélection, tout aussi illusoire que la traditionnelle progression grammaticale, puisqu'elle est décidée elle aussi par le professeur ou le manuel et ne correspond jamais au processus et à l'ordre d'acquisition réels, en partie inconscients, des savoirs et savoir-faire langagiers par les apprenants. Le seul domaine dans lequel la distinction par rapport aux méthodes associatives semble pertinente est celui de l'acceptation, timide et minoritaire sans doute, par les professeurs que le savoir se construit au cours de processus complexes liés certes à l'enseignement, mais pas de manière unique ou exclusive. En d'autres termes, le fait qu'un contenu enseigné ne soit pas acquis par les élèves n'est plus perçu comme un échec, mais accepté, voire revendiqué, comme partie intégrante de l'apprentissage, qu'on qualifie parfois, pour cette raison, de spiralaire.

Si l'on accepte de se placer dans le cadre posé par Rancière, le professeur « communicatif » n'est pas vraiment beaucoup plus émancipateur que son prédécesseur « associatif ». Il ne peut donc suivre efficacement « *le principe premier de l'enseignement universel : il faut apprendre quelque chose et y rapporter tout le reste* » (37), principe qui présupposerait qu'on puisse

systematiser et contrôler à tout moment la correction et la révision de l'interlangue, qui serait de ce fait réduite à un assemblage de blocs lexicaux et de formules mis bout à bout. Les dispositifs mis en place dans le cadre de telles conceptions de l'acquisition d'une L2 sont sans grand effet, si l'on en juge par les tentatives mentionnées précédemment (par exemple les fiches d'« autocorrection » proposées par deux professeurs du lycée Marceau). L'interlangue obéit en effet, quels que soient l'enseignant et sa pédagogie, à tout un faisceau de processus de fonctionnement, systématiques en partie, mais aussi aléatoires et idiosyncrasiques, parfois inconscients, parfois conscients, fluctuant en fonction des activités des apprenants, mais également influencés par des considérations motivationnelles ou psychologiques, évoluant, pour chaque apprenant, « *par la tension de son propre désir ou la contrainte de la situation* » (24).

Une deuxième question se pose : l'enseignement des disciplines autres que linguistiques est-il davantage émancipateur ou davantage socratique ? Dans la mesure où le professeur enseigne la langue comme un outil de communication, il ignore forcément toute idée de sélection ou de progression dans le domaine linguistique. Cependant, il serait illusoire de penser que cet enseignant n'est pas, comme ses collègues, peu ou prou convaincu que l'élève idéal serait celui qui retiendrait la totalité de son enseignement et, en particulier du lexique spécialisé qu'il cherche à lui enseigner :

Là, il me rend mon travail, donc je viens à son bureau, il me fait « Oui, il faudrait que tu apprennes plus tes leçons, [...] ». [...] Et il me met « Révisez vos leçons » et il m'a mis 10 sur 20, donc c'est vraiment encore pas normal, ce qu'il a fait (Sébastien, 7 : 8).

Par le fait que le professeur de discipline non linguistique se perçoive et se revendique comme professeur d'une discipline ayant un contenu scientifique propre, il favorise sans doute la réflexion personnelle des élèves dans la construction du sens davantage que son collègue de langue vivante, perçu, comme on l'a vu dans les représentations des lycéens, davantage comme un spécialiste de la correction linguistique que comme un utilisateur critique d'outils de communication sans cesse en construction. En d'autres termes, la démarche est plus heuristique et, en ce sens, plus émancipatrice, lorsque le cours a un contenu disciplinaire identifiable :

Je vois, la plupart du temps, [le professeur de sciences physiques en anglais] nous demande nous-mêmes de choisir le sujet, par exemple, nous venons de parler de l'accélérateur de particules qu'on vient de construire entre la France et la Suisse, et, à partir de ce sujet, nous débattons, par exemple, de l'utilité d'un tel accélérateur de particules. C'est-à-dire que c'est la physique à la fois dans tous les jours mais dans un domaine plus poussé, plus scientifique et plus approfondi. [...] c'est de la culture

générale, et on apprend à appliquer la physique et à utiliser nos connaissances tous les jours, en fait (Yaniss, 6 : 98).

Le professeur est aidé, évidemment, par la curiosité des élèves, qui est déjà parfois une amorce de décentration, et témoigne de ce fait de leur désir de découverte :

Ça permet de voir un petit peu comment on pourrait être en Angleterre si on avait à suivre des cours, par exemple. C'est intéressant de voir, de comparer un petit peu le cours d'histoire en français et le cours d'histoire en anglais (François-Xavier, 1 : 26).

Ce processus de découverte permet l'implication des élèves dans la construction de déductions étayées par des sources, des théorèmes, des axiomes ou des observations, ce qui est précisément l'inverse de l'abrutissement socratique. Une situation originale peut même exister lorsque le professeur de discipline non-linguistique possède un niveau d'anglais qui n'est pas très bon, et qu'il devient de ce fait, dans le meilleur des cas, un imitateur de Jacotot (« *qui effectivement n'en sait pas plus que l'élève* »), c'est-à-dire un avatar du maître ignorant. Avec des intervenants, pas même professeurs diplômés parfois, qui ne sont pas toujours spécialistes de la langue dans laquelle ils enseignent, le cours peut se transformer en quelque sorte en échange de compétences, voire en « *communauté de projet* » entre enseignant et élèves (Aden et Peyrot, 2009 : 17). On ne saurait, évidemment proposer cette situation exceptionnelle en modèle acquisitionnel, mais elle n'est pas pour autant dénuée d'intérêt, puisqu'elle rend manifeste aux yeux des élèves un des aspects de la compétence de communication, comme semblent les révéler les propos suivants :

La jeune dame⁴² qui est là est très bien, mais elle a quand même du mal à écrire. C'est normal, on lui dit des choses, elle ne sait pas forcément si c'est vrai ou pas [...] quand on lui propose quelque chose quand elle pose une question, et qu'elle n'avait pas envisagé qu'on lui dise ça, et qu'elle ne sait pas forcément si c'est vrai ou pas. Donc, je pense que, pour le niveau d'où elle vient en fac, c'est compréhensible (Alexandra F., 1 : 64-66).

6.1.3.2. La dimension sociopolitique

Un dernier point du discours de Rancière paraît important : ce que l'on pourrait nommer, par analogie avec les théories de Bourdieu, un discours sur la distinction.

On ne peut évidemment pas supposer que, dans *Le maître ignorant*, Rancière préconise de manière systémique que l'on confie l'instruction des enfants à des ignorants. Si l'exemple de Jacotot l'intéresse, c'est parce qu'il met en évidence certains des aspects problématiques du

⁴² Une étudiante en histoire-géographie employée comme vacataire lors d'un congé de maternité de la titulaire du poste.

système éducatif, et tout d'abord, l'aporie inhérente à la transmission institutionnelle du savoir :

Jamais aucun parti ni aucun gouvernement, aucune armée, aucune école ni aucune institution n'émancipera une seule personne (1987 : 169) ;

L'instruction est comme la liberté : cela ne se donne pas, cela se prend (177).

Ces formules frappantes donnent à imaginer un exemple idéal d'émancipation. Cependant, Rancière est conscient du fait que cette « prise » d'instruction est, à n'en pas douter, la conséquence d'une volonté de mouvement de chacun des sujets soumis à l'institution, donc un choix subjectif, et qu'elle ne peut pas être un décret transcendant posé *a priori* par et pour l'institution.

En fait, pour Rancière, « prendre » l'instruction signifie sans doute démasquer ce qu'il nommera ailleurs « *l'idéologie pratique de la bourgeoisie* » (1974 : 21) :

Ce qu'il fallait surtout empêcher, c'est que les pauvres sachent qu'ils pouvaient s'instruire par leurs propres capacités, qu'ils avaient des capacités – ces capacités qui succédaient maintenant dans l'ordre social et politique aux anciens titres de noblesse [...] Et la meilleure chose à faire pour cela, c'était de les instruire, c'est-à-dire de leur donner la mesure de leur incapacité (1987 : 215).

Rancière s'exprime en des termes qui rappellent Bourdieu, qui ne dit pas autre chose lorsqu'il affirme que « *les dominés sont dominés aussi dans leur cerveau* » (1987 : 55), lorsqu'il évoque la « *volonté [des classes intellectuelles] de tenir à distance le non-initié* » (1979 : 35), ou lorsqu'il décrit le système scolaire comme un « *lieu de consécration où s'instituent, entre les élus et les éliminés, des différences durables, souvent définitives, à la façon de celles qu'instituait le rituel d'adoubement de la noblesse* » (1995 : 90).

Dans *La distinction* (1979), Bourdieu s'attache à montrer que les différences entre les classes sociales ou les individus sont de nature formelle. Ce qui, selon lui, constitue le critère distinctif de la « *culture cultivée* », c'est « *le primat conféré à la forme sur la fonction* » (VI), alors que la culture populaire « *implique la subordination de la forme à la fonction* » (33). Il utilise une deuxième dichotomie, entre « *détachement* », « *distance* », « *écart* », « *distinction distante* » (36) d'une part, et ce qu'il nomme « *involvement* » (37) et qu'il définit comme « *adhésion naïve* » (37), « *crédulité bon public* » (34) d'autre part. Cet *involvement*, qui correspond à ce que Dubet, Baudelot et Establet ou Charlot indiquent sur le lien que les collégiens et lycéens de milieux populaires font entre l'école et « *la vraie vie* », rend plus difficile le processus de

décentration, dont l'importance en termes d'acquisition, particulièrement dans le domaine des langues vivantes, a été mentionnée plusieurs fois au cours de cette étude. La langue outil des cours de langue de nature cognitive et des disciplines enseignées en langue étrangère ne parvient pas à provoquer un détachement suffisamment convaincant pour les élèves de milieux socioculturels moins favorisés : d'une manière générale, ils ne peuvent vraiment y parvenir que lorsque l'enjeu de l'interaction en langue étrangère est l'intelligibilité mutuelle.

Il convient de noter, cependant, que Hoggart (1957, trad. 1970) apporte des nuances à cette vision d'une dichotomie entre classes sociales fondée sur une inversion des priorités entre la forme et la fonction. Je me propose de revenir sur son modèle plus loin, et de m'arrêter pour l'instant sur un type social marginal qu'il analyse en détail, les « *déracinés* », auquel, dans une section précédente, j'ai assimilé Jonathan. Comme le fait remarquer Hoggart, le déracinement de ces sujets se traduit en général par un « *intérêt obsessionnel et souvent baroque [...] pour un 'système' aberrant* » (367) de construction du savoir, c'est-à-dire par une certaine forme d'autodidactisme, nécessairement anarchique, selon Bourdieu, puisque, pour lui, l'autodidacte se caractérise par son « *anxiété [...] devant la culture scolaire* », qui est « *un ensemble hiérarchisé et hiérarchisant de savoirs implicatifs* » (1979 : 378).

Jonathan mène, comme on s'en souvient, un apprentissage très personnel de l'anglais, fondé en particulier sur l'étude systématique du dictionnaire :

J'ai mis longtemps, mais j'ai appris le dictionnaire, le dictionnaire français-anglais. J'apprends un peu tous les jours, et voilà, quoi (1 : 54) ;

Je me suis rendu compte que mes résultats augmentaient parce que, pendant que le cours se faisait, moi, j'apprenais tout seul, en fait. J'arrivais pas à suivre le prof, donc soit je prenais le dictionnaire, soit j'avais des cours dans un livre et puis, je les apprenais. Finalement, j'y suis mieux arrivé tout seul, quoi. [...] Je faisais autre chose, en anglais mais autre chose. Même notre professeur le voyait, mais il en avait franchement rien à faire, quoi (1 : 152-154).

Que Jonathan ait acquis plus d'aisance en anglais que la plupart de ses camarades de lycée professionnel, qu'il compose des chansons dans cette langue et cherche en toute occasion à communiquer, ne saurait étonner. Le type de décentration qu'il met en œuvre lui permet, de manière plus « baroque », pour reprendre le terme de Hoggart, d'acquérir plus de motivation et, par conséquent, de s'organiser pour mobiliser plus efficacement ses connaissances. Et sa démarche est sans doute un moyen efficace pour lui de « prendre » l'instruction, c'est-à-dire d'imposer ce que Badiou nomme *postulation égalitaire* : l'acte de conquête du savoir exige en effet que l'on se perçoive comme autorisé à acquérir le savoir en question (et on peut prendre

ici le terme de *postulation* dans son sens de *sollicitation d'un statut ou d'un bénéfice*) et habilité à le faire sien, donc qu'on se conçoive comme l'égal des détenteurs autorisés de ce savoir, tel ce professeur d'anglais qui avait renoncé à enseigner quoi que ce soit à Jonathan et le laissait apprendre seul dans son coin par ses propres méthodes.

6.1.4. Conclusion : les stratégies discursives de « survie »

A ce stade de mon analyse, il me semble que le modèle proposé plus haut d'un axe langue objet d'étude (dans les méthodologies associatives) – langue outil de communication (dans les approches communicatives, cognitives et actionnelles, et, encore plus, dans les disciplines non linguistiques) – dimension expérientielle de la langue ne correspond qu'imparfaitement à la réalité de l'acquisition d'une L2. Plus qu'un continuum permettant d'accéder à terme à une autonomie langagière qui donne suffisamment confiance à l'énonciateur pour qu'il se mette à communiquer, comme dans la métaphore satirique de Widdowson sur le bain linguistique comme « *a kind of baptism which mysteriously induces the gift of tongues* » (1990 : 14), la représentation la plus exacte qu'on pourrait donner de la réalité de l'autonomisation en matière d'acquisition de L2 serait celle d'un seuil à franchir entre d'une part les pratiques scolaires de L2 et d'autre part son utilisation dans un contexte autre que scolaire, où l'échange langagier devient une véritable communication, fondée sur le besoin ou le désir de la collaboration entre sujets, et non un simulacre, un jeu de rôles entre francophones, qu'il est possible de suspendre à l'occasion (« *avec le professeur, si on comprend pas quelque chose, on peut toujours revenir au français, qu'avec une personne qui parle pas français, on est obligé de se faire comprendre en anglais* » (Adèle, 1 : 38)), où l'interlocuteur semble ne se préoccuper que de la forme de l'énoncé, et où la survenue d'erreurs peut être associée à un sentiment d'angoisse ou de perte de face.

Il serait absurde de contester l'immense intérêt motivationnel et acquisitionnel de dispositifs comme les sections européennes qui non seulement, en redonnant à L2 sa fonction d'outil de communication, lui permettent d'acquérir une réalité communicationnelle tangible, fondamentale dans le contexte d'un enseignement de masse, mais aussi augmentent sensiblement (voire doublent) l'exposition des élèves à la langue (Perrin évoque « *la volonté ministérielle affichée de réduire les horaires de langue en lycée* » (2002 : 139)). Il serait sans doute impossible, dans le contexte social et scolaire d'aujourd'hui, de revenir à grande échelle à un enseignement traditionnel de la langue, la réifiant, la réduisant à un système formel plus ou moins indépendant du sens, et les textes officiels ministériels ne font que le constater

lorsqu'ils recommandent la généralisation des disciplines non linguistiques à des classes non européennes. Mais, de même que la grande bourgeoisie d'antan envoyait ses enfants dans des *finishing schools* (Vieira, 2005 : 85), où la langue étrangère apprise *in vitro* devenait langue d'enseignement et langue de la vie quotidienne, il semble bien qu'aujourd'hui, la plupart des élèves ne peut donner du sens à sa pratique de L2 qu'en faisant l'expérience de la communication exolingue.

Il serait également absurde de contester l'intérêt primordial et fondamental de l'apprentissage scolaire. L'exemple des « bilingues » de cette enquête, Alexandra F. et Elodie, le prouve : l'apprentissage en contexte scolaire permet même à des locuteurs natifs d'acquérir des compétences plus fines, plus précises, de prendre un recul par rapport au code pratiqué de manière privilégiée, quand ce n'est pas exclusive, en famille ou avec des amis, c'est-à-dire un registre oral familier et parfois idiosyncrasique. Krashen insiste sur l'importance de l'apprentissage en contexte scolaire (« *The acquisition-rich classroom might be extremely efficient, perhaps the most efficient solution* » (1988 : 116)), entre autres raisons grâce à la bienveillance attentive du professeur et des pairs, et à l'intérêt des supports d'apprentissage et des situations de communication mises en œuvre (116)⁴³.

Lorsqu'il parle de ses rencontres avec des Irlandais lors de son voyage de classe, Yaniss propose une définition de l'autonomie :

Le fait que l'on soit seul - puisque chaque élève devait ramener son propre questionnaire – le fait qu'on soit seul, ça nous incitait à ne pas regarder nos camarades pour demander des mots de vocabulaire, donc on était en totale situation d'autonomie et, et je pense que ça, ça aide pour communiquer (5 : 130).

La répétition de l'expression « *le fait qu'on soit seul* » est bien sûr significative. L'autonomie n'est rien d'autre que cette prise d'indépendance qui fait que l'on est à un moment contraint d'affronter seul, sans le soutien des autres, une situation en partie au moins imprévue. La différence fondamentale entre l'institution et l'expérience de la vie, c'est la transition du collectif à l'individuel. C'est le point que j'aimerais aborder dans les pages qui viennent, notamment parce que cette transition n'est sans doute pas vécue de la même manière par les différents élèves, en fonction de leurs milieux sociaux, de leurs parcours scolaires, des aides et encouragements qu'ils ont reçus dans leur processus d'autonomisation. Faure et Rancière

⁴³ On pourrait mentionner d'autres arguments que ceux que cite Krashen, par exemple la possibilité en contexte scolaire de recevoir une hétéro-correction immédiate de ses productions en L2.

(1976) montrent, documents à l'appui, la lente érosion de la culture ouvrière depuis le dix-neuvième siècle ; Hoggart, dans son analyse de la culture des classes populaires, note l'évolution de l'habitus ouvrier depuis ce qu'il nomme « *consommation nonchalante* » (1957, trad. 1970 : 294) ou « *attention oblique* » (296), c'est-à-dire le refus par les milieux ouvriers de l'adhésion et de l'embrigadement, à une attitude plus moderne de « *matérialisme jouisseur* » (400) ; Terrail note un « *retour de l'individu* » (1990 : 7) dans la société, et propose de distinguer « *individualisme de classe dominante* » (31), fondé sur « *les stratégies de la concurrence marchande* » et « *l'affirmation de l'individu [...] au détriment d'autrui* » (265), et « *individualisme de classe dominée* » (31), plus proprement narcissique, puisqu'il se marque par « *un repli général sur le privé* » (266), caractérisé par « *du désintérêt pour le sociopolitique, de l'indifférence à l'égard des affaires publiques* » (265).

6.2. La transition du collectif à l'individuel

Si, toutes disciplines confondues, la prise progressive d'autonomie par les apprenants est un des buts de l'enseignement, comme le rappellent régulièrement les textes officiels, il est frappant de constater que tous les termes que l'on utilise pour évoquer cette acquisition de savoirs et de compétences sont entachés d'ambiguïté. Le mot *autonomie*, qu'on comprend en général comme la capacité de « voler de ses propres ailes », de prendre son indépendance par rapport à un groupe ou à des règles, peut aussi être compris de manière négative, voire péjorative, comme « *le rejet de toute appartenance* » (Vatrican, 1995 : 40), de toute « *conscience de classe* » (56), un état de conscience proche du narcissisme (Dubet, 1987), qui impose une plus grande dépendance vis-à-vis de la société, contrainte de prendre en charge ce que l'individu absorbé par lui-même ne souhaite plus gérer. Ce paradoxe est celui que Durkheim pose comme problématique dans son étude sur la division du travail :

Comment se fait-il que, tout en devenant plus autonome, l'individu dépende plus étroitement de la société (1893, rééd. 1986 : XLIII) ?

Selon Weber, « *le terme d'individualisme' recouvre les choses les plus hétérogènes que l'on puisse imaginer* » (1920, trad. 2003 : 107), même si lui-même privilégie plutôt le sens d'« *isolement intérieur* » (107), ce qui fait de l'individualisme à la fois la cause du « *désenchantement du monde* » (106), la condition de l'homme « *désillusionné* », « *ramené à lui-même dans un monde dépourvu de sens, devenu prosaïque et, dans cette mesure, nettement 'réaliste'* » (Löwith, 1932, trad. 2009 : 77), et la conséquence de ce désenchantement, « *à savoir la liberté de l'individu, lequel repose sur lui-même et est*

responsable de lui-même » (80). Pour Rosanvallon, l'individualisme évoque une « *rupture avec la société bien ordonnée des classes* » (1995 : 209), une « *diffraction du social* » (1992 : 133). En revanche, pour Terrail, le « *retour de l'individu* » n'est pas perçu comme entièrement négatif, puisqu'il « *favorise [...] une meilleure maîtrise de la vie individuelle* » (1990 : 31) et peut constituer « *un moyen de vie propre à la classe ouvrière* » (77), le « *repli général sur le privé* » donnant aux catégories sociales dominées accès à des sorties plus fréquentes et à une participation plus active à la vie associative (266), qui constitue à l'évidence ce qu'un patron cité par Dubet nomme « *l'embourgeoisement des classes dominées* », c'est-à-dire leur moderne « *vocation d'être assisté[e]s et dépendant[e]s* » (1987 : 155). Dubet développe dans le même ouvrage le concept de « *narcissisme engagé* », caractérisé par « *une disponibilité vers l'engagement et vers l'action qui ne se fixe pas nécessairement* » (404), où l'exemplarité, fantasmée ou réelle, de l'action individuelle « *est préférée à la déclaration idéologique* » (453).

Le repli général sur le privé dont parle Terrail n'est pas sans rappeler les « *petits et vulgaires plaisirs* » de Tocqueville, qui en fait le signe de ce qu'il qualifie de *despotisme administratif* (1840, rééd. 1986 : 649) et que ses commentateurs ont nommé un *nouveau despotisme* :

Je vois une foule innombrable d'hommes semblables et égaux qui tournent sans repos sur eux-mêmes pour se procurer de petits et vulgaires plaisirs, dont ils emplissent leur âme. Chacun d'eux, retiré à l'écart, est comme étranger à la destinée de tous les autres : ses enfants et ses amis forment pour lui toute l'espèce humaine ; quant au demeurant de ses concitoyens, il est à côté d'eux, mais il ne les voit pas ; il les touche et il ne les sent point ; il n'existe qu'en lui-même et pour lui seul, et, s'il lui reste encore une famille, on peut dire du moins qu'il n'a plus de patrie (648).

Ce despotisme de l'individualisme entraîne une dépossession de soi, que Tocqueville nommera *apathie* (665).

D'autres termes ne sont pas moins ambigus. Joxe conçoit l'identité non comme un attribut propre à chaque individu, mais comme

le code commun d'un groupe d'individus ou de collectivités conscients de leur relation commune d'appartenance. [...] Ce sentiment conscient est une 'passion' qui va jusqu'à la capacité des individus de sacrifier leur vie individuelle à la survie du groupe (1995 : 307).

J'ai évoqué plus haut l'ambiguïté du mot *acteur*, qu'on trouve fréquemment dans le discours didactique, en particulier au sein de l'expression « *l'élève acteur de son apprentissage* ». La fortune de cette expression peut paraître étrange lorsqu'on se souvient que, dans le langage courant, un acteur est chargé de jouer un rôle de composition. Le terme de *sujet* n'est pas moins ambigu, puisqu'il désigne paradoxalement à la fois l'homme qui a gagné son statut

d'individu autonome et celui qui est soumis à un souverain, voire à un tyran, ou à une passion.
Comme l'indique Foucault :

Il y a deux sens au mot *sujet* : sujet soumis à l'autre par le contrôle et la dépendance et sujet attaché à sa propre identité par la conscience et la connaissance de soi (1994, rééd. 2001 : 1046).

Le concept jungien d'*individuation*, défini comme « *le processus de formation et de particularisation de l'individu, plus spécialement de l'individu psychologique, comme être distinct de l'ensemble, de la psychologie collective* » (Jung, 1921, trad. 1990 : 450), ne permet pas de résoudre les contradictions entre niveau individuel et niveau générique, entre « *individu psychologique* » et « *membre de la société civile* » (Löwith, 1932, trad. 2009 : 151).

Dans les pages qui vont suivre, où je vais chercher à mettre en évidence le lien entre « prise d'instruction » individuelle et enseignement des langues en contexte institutionnel, j'essaierai de limiter l'ambiguïté inhérente à la dialectique de l'individuel et du social en employant un nombre restreint de termes, utilisés dans leur acception la plus communément admise :

- *autonomisation* et *autonomie*, pour évoquer le processus d'acquisition d'aptitudes et de savoirs par chaque apprenant en vue de parvenir à un emploi de L2 intelligible en situation de communication authentique, hors du cadre scolaire, et l'idéal que représente cet emploi de L2 ;
- *sujet*, pour faire référence aux élèves qui manifestent une capacité d'autonomie, en particulier ceux qui parviennent à une compétence en L2 telle qu'ils arrivent à faire de la langue étrangère un véritable outil de communication d'idées et d'affects, de représentation du monde et de soi, à l'école et en dehors d'elle ;
- *individualisme*, pour décrire ce que Rosanvallon nomme la *diffraction du social* (1992 : 133), c'est-à-dire le primat donné à « *l'intérêt bien entendu* » (Tocqueville, 1840, rééd. 1990 : 511), où les hommes « *n'aperçoivent plus le lien étroit qui unit la fortune particulière de chacun d'eux à la prospérité de tous* » (524).

Il me semble important de débiter l'analyse en posant la question des causes du développement de l'individualisme.

6.2.1. L'anomie

Une des constantes de la réflexion sur l'individualisme a été d'en rechercher l'origine. Durkheim rappelle à ce propos la vanité de l'exercice, qui ressemble fort à un catalogue :

L'individualisme [...] ne date ni de nos jours, ni de 1789, ni de la réforme, ni de la scolastique, ni de la chute du polythéisme gréco-latin ou des théocraties orientales. C'est un phénomène qui ne commence nulle part, mais qui se développe, sans s'arrêter, tout au long de l'histoire (1893, rééd. 1986 : 146).

La contribution capitale de Durkheim à l'étude de l'individualisme réside dans le concept d'*anomie*, qu'il développe au fur et à mesure qu'avance son œuvre. Etymologiquement, l'anomie est l'absence de loi, ou, selon Durkheim, de réglementation (« *les relations des organes ne sont pas réglementées* » (360)). Appliqué à la division du travail, le concept signifie la diminution de l'autonomie et de la capacité d'initiative de l'individu « *en le réduisant au rôle de machine* » (363).

Dans son ouvrage sur le suicide, Durkheim reprend le concept en le liant au *dérèglement* (1897, rééd. 1930 : 281), à « *l'affranchissement de toute réglementation* » (283), à l'égoïsme (288) :

[L'égoïsme et l'anomie] ne sont généralement que deux aspects différents du même état social ; il n'est donc pas étonnant qu'ils se rencontrent chez le même individu. Il est même presque inévitable que l'égoïste ait quelque aptitude au dérèglement ; car, comme il est détaché de la société, elle n'a pas assez de prise sur lui pour le régler (325).

De cet affranchissement égoïste de toute réglementation sociale proviennent les définitions modernes de l'anomie. J'ai déjà mentionné celle de Vogel, qui en fait « *la peur d'être déstabilisé par l'étude d'une langue étrangère* » (1990, trad. 1995 : 176), c'est-à-dire l'angoisse de l'apprenant face à la double obligation, imposée par l'étude de L2, de ne plus être réglé par des normes et un système familial, perçu comme « naturel », celui de L1, et, en même temps, de devoir, pour s'autonomiser dans la langue étrangère, mettre en péril une face, des valeurs, une personnalité même. Maurin, pour sa part, nomme *anomie* la disparition des valeurs communes à un groupe (2002 : 73), c'est-à-dire, la perte d'identité, au sens que donne Joxe à ce dernier terme, ou encore l'angoisse de se singulariser par rapport à des normes ressenties comme celles du groupe auquel on est contraint de s'amalgamer, ou qu'on a le désir de rejoindre. Pour Maurin, le sentiment d'anomie qu'ont certains élèves peut expliquer leur refus du travail, l'échec scolaire devenant un facteur de cohésion par rapport au groupe ou à la classe sociale (73). Face à ce que Dubet nomme un « *très faible sentiment d'appartenance* » (1991 : 78) des lycéens, dans une école où les signes d'intégration ont disparu, le chahut peut être pour certains un moyen de retrouver une forme de solidarité contre les règles que cherche à leur imposer le système. Nous nous retrouvons à nouveau au sein du même type de raisonnement circulaire qu'à propos des notions que j'ai analysées plus haut : l'anomie

provoque l'angoisse, encourage les élèves à se réfugier dans des solidarités de fortune qui ne peuvent se former que contre d'autres normes, donc qui génèrent davantage d'anomie encore. Durkheim avait perçu le danger de cette atteinte à la cohésion sociale que constitue l'anomie, lorsqu'il écrivait :

Ce qu'il faut, c'est faire cesser cette anomie, c'est trouver les moyens de faire concourir harmoniquement ces organes qui se heurtent encore en des mouvements discordants, c'est introduire dans leurs rapports plus de justice en atténuant de plus en plus ces inégalités extérieures qui sont la source du mal (1893, rééd. 1986 : 405).

Puisque le système éducatif produit et entérine de l'inégalité, en évaluant et classant les élèves qui le fréquentent, il n'est peut-être pas étonnant que certains d'entre eux soient sans arrêt soumis à des tensions conflictuelles anomiques. Les plus adaptés adoptent sans se poser trop de questions les normes et les habitus scolaires, d'autant plus facilement que ces normes et habitus sont souvent identiques à ceux de leur milieu familial ; d'autres vivent une perpétuelle angoisse du déclassement, du rejet, de l'échec, du chômage, à laquelle ils n'ont que trois moyens d'échapper, la fuite, l'apathie toquevillienne ou la recherche d'une identité de groupe rassurante.

Se retrouver seul, hors du contexte scolaire, dans l'obligation d'utiliser une langue qui, pour certains, n'était jusqu'alors qu'un objet d'étude dans le cadre de l'école, est une découverte proprement révolutionnaire. L'autonomie gagnée lors de cette expérience en L2 peut permettre de retrouver le concours harmonique que Durkheim appelle de ses vœux : l'égalité des parcours ne peut exister que lorsque les apprenants explorent la dimension expérientielle de la langue étrangère, dans le système scolaire ou, plus souvent, à l'extérieur de lui, là où l'anomie n'a plus de raison d'être. Cela ne signifie évidemment pas que les situations authentiques de communication sont moins angoissantes que la simulation de communication scolaire. Elles sont simplement plus « naturelles », c'est-à-dire que l'angoisse qu'elles génèrent peut plus facilement être assimilée à celle qu'on ressent dans la vie courante en L1, et sur laquelle il est davantage possible de (se) raisonner.

6.2.2. Identités de groupes

Plusieurs constatations ressortissant à la recherche par les lycéens d'une identité collective ont déjà été faites précédemment : les élèves ressentent une indifférence certaine à l'égard de leur établissement, qui ne leur inspire aucune forme de loyauté particulière. Par contre, leur besoin d'endoculturation, que le groupe convoité soit la classe ou un regroupement moins

stable comme la section européenne, apparaît comme fondamental. Le groupe de pairs, qui assure sécurité affective et reconnaissance individuelle, porte même un nom : la « *bonne classe* ».

J'ai évoqué aussi le sentiment de malaise de certains élèves « isolés » du lycée Marceau, qui ne se reconnaissent pas dans les classes où ils se trouvaient inscrits : ce malaise a pris, dans la plupart des cas, la forme d'une critique de l'infantilisme des autres élèves du groupe, manifeste surtout lors de chahuts vécus comme gênants, parce qu'ils perturbent la concentration des élèves « sérieux » et qu'ils mettent en danger l'image de la classe. A l'inverse, les bavardages et l'absence de concentration de la part des élèves de lycée professionnel peuvent être interprétés comme une connivence anomique, dont le but est de souder le groupe. Vu ce que l'on sait sur l'uniformité sociale des élèves dans les deux sections européennes étudiées, il me semble nécessaire de m'interroger sur les raisons de ce besoin d'identité pour chaque groupe de lycéens.

D'abord, certains des élèves de section professionnelle du lycée Jehan de Beauce arrivent du collège avec l'habitude d'un fonctionnement marqué par la constance d'un fond sonore (Alexandra L., 1 : 22-28 ; Clément, 1 : 88). Levent, au contraire, fait l'expérience du « bazar » en arrivant en BEP, et s'en fait une représentation tout à fait significative :

BEP, c'est différent de la 2^{nde}, puisque 2^{nde}, ils savent très bien qu'il faut qu'ils aillent jusqu'au bac, donc tout le monde travaille, il y a pas beaucoup de monde qui parle, alors que BEP, c'est plus agité, quand même. [...] Déjà, quand les personnes, ils entendent BEP, ils se disent que la personne travaille pas bien. C'est ça qui leur vient à l'idée, c'est bêtises, agitation.

Ca veut dire que parce que vos camarades savent ça, ils travaillent moins ?

C'est sûrement le rassemblement, en fait, de toutes les personnes qui font BEP. C'est ceux qu'ils ont pas très très bien travaillé au collège, qui sont obligés. Un peu agités. Donc si on regroupe beaucoup de personnes, ça fait un peu d'agitation. [...] On a un peu le sentiment qu'on n'est pas bons comme ceux qui vont au lycée général. Sauf quelques personnes qui veulent faire – je sais plus comment ça s'appelle – qui veulent passer en 1^{ère}, quand on peut faire ça.

1^{ère} d'adaptation.

Oui, 1^{ère} d'adaptation. Et sinon, dans l'ensemble, c'est un peu ça. On se sent un peu inférieurs (1 : 110-118).

Levent met en évidence un phénomène important, celui de la solidarité des victimes de la « *désillusion collective* » (Bourdieu, 1979 : 161). Pour être ressentie, cette solidarité a besoin de s'incarner à travers un certain nombre de rituels ou de comportements grégaires, comme l'agitation ou la solidarité générique. En effet, alors qu'au lycée Marceau, la mixité ne semble jamais problématique, la différence de traitement des filles et des garçons par les professeurs revient constamment dans mes entretiens avec les élèves du lycée Jehan de Beauce (Florian,

2 : 172 ; Jonathan, 2 : 46 ; Romain, 2 : 176), en fonction de critères déjà notés par Dubet et Martuccelli :

Du point de vue scolaire, les filles affichent un comportement plus conforme aux exigences de l'institution scolaire et un plus grand sérieux. Les élèves eux-mêmes signalent que les filles sont décrites comme « plus sérieuses », ce qui est dénoncé par les garçons comme une injustice (1996 : 155).

Cette distinction entre les sexes tient à la création de normes de groupes distinctes, alors qu'en lycée général, ces normes ont moins d'importance ou sont adoptées par le groupe entier comme le moyen de solidariser la classe autour d'un habitus commun. Pasquier, par exemple, dans l'étude qu'elle mène au sein d'un lycée parisien prestigieux, signale l'absence de ségrégation par sexe dans ce type d'établissements, fréquentés par les classes les plus favorisées (2005 : 104-105). Il semble, au contraire, que l'insécurité des lycéens professionnels les amène à chercher d'abord une identification à ceux qui leur sont le plus semblable, donc en priorité aux camarades de leur sexe, ce qui se traduit par des regroupements géographiques distincts (« *toujours les filles devant* » (Alexandra L., 2 : 10)), et, surtout chez les garçons, par une certaine uniformité vestimentaire. Le malaise qu'Alexandra L. ressent lors de ses deux dernières années de lycée professionnel tient, entre autres, au fait que le groupe des filles, dominant quant aux résultats et régulateur au niveau du comportement en BEP, s'est trouvé dispersé (« *l'année dernière, je vais pas dire que c'est les filles qui tenaient la classe, mais un peu quand même. Mais là, les garçons, c'est le bordel total. Il y a plus de sérieux dans la classe du tout, non. Il y a des cours, c'est pas possible* » (3 : 40)). Ce malaise est accentué pour Alexandra L. par le fait qu'elle ne ressent pas spécialement d'affinités avec la seule autre fille de sa classe de 1^{ère}, venue d'un autre lycée (3 : 34-36).

Un autre élément important, et qui permet de décrire le chahut du lycée professionnel en termes de rite, donc d'exclusion, pour reprendre l'analyse de Bourdieu (1982), c'est qu'il est important pour ces lycéens de s'instituer en communauté identitaire dans le but d'exclure à leur tour ceux de leurs camarades qui ne partagent pas leur aspiration à une qualification et à un emploi futur. Jonathan, dont la parole est davantage libérée grâce à son statut de déraciné, l'explique :

Il y a quelques différences entre ceux qui viennent de B., de L., etc., [...] il y a quand même des banlieues. Il y a pas mal d'HLM et les gens, ils viennent surtout de là-bas. C'est vrai qu'il y en a qui habitent dans les petits villages ou dans les villes, et il y en a qui habitent dans les banlieues.

Et ça, ça se ressent dans vos relations les uns avec les autres ?

Au niveau social aussi, la façon de parler, par exemple. [...] Nous, on se dit bonjour entre nous, les autres, ils arrivent et ils se disent « Wech, ça va ? », et tout. Enfin, il y a une différence de langage, quoi (1 : 16-28) ;

Je veux pas être méchant, quoi, mais ce serait plutôt les gens qui viennent des banlieues ou des trucs comme ça. Si c'est toujours le bordel, c'est à cause d'eux, généralement. [...] P., lui, franchement, il fait tout pour que tout se passe mal, quoi. C'est fait exprès.

Et pourquoi il fait exprès ?

Il a pas envie qu'on lui donne de règles, quoi, c'est surtout ça. C'est qu'après, il se la joue, il se dit « Oui, ben moi, je sors de là, et tout, donc on va pas me dire ce que je dois faire, etc. » Ca part de là.

Donc vous avez le sentiment qu'il y a une distinction entre milieux sociaux dans votre classe ?

Oui, quand même, parce qu'on voit qu'il y en a qui sont plus vulgaires que d'autres, il y en a qui se permettent des choses que d'autres se permettraient pas (2 : 60-68).

Les lycéens professionnels se trouvent tout à fait dans la logique décrite par Vasseur, celle de la constitution d'une communauté :

Par la parole partagée au fil des jours, les membres de la communauté-classe négocient et construisent leur compréhension d'un ordre social qu'ils s'approprient peu à peu. On voit, au fil du temps, se constituer une communauté de membres (2003 : 127).

Si les élèves de section européenne du lycée Marceau n'ont pas besoin de la même manière de se constituer en communauté de membres, c'est sans doute parce que les habitus socioculturels de leurs familles, sans être absolument semblables, ont de nombreux éléments communs, qui prédisposent ces lycéens à se reconnaître dans une identité communautaire institutionnelle.

L'un des griefs les plus fréquemment retenus aujourd'hui à l'égard de la jeunesse est son absence de « conscience de classe » (Vatrican, 1995 : 56), de « solidarité de classe » (Terrail, 1990 : 77), valeurs solidaires qui ont été abandonnées au profit de « la recherche du 'salut' individuel » (77). Face à cette « révolution individualiste » (Rosanvallon, 1995 : 187), « lorsque le sens collectif du combat a du mal à s'exprimer, la question de l'estime de soi devient enjeu social » (Ion, 2005 : 105) et la réponse des groupes dominés est de chercher l'expression d'une solidarité au niveau du microcosme, donc, dans le cas des lycéens, de réinventer une solidarité de classe (en donnant à ce dernier terme son sens restreint de *groupement d'élèves*). Comme l'indique cependant Dubet, « les acteurs [de ces nouvelles formes de conscience de classe] ne définissent aucun adversaire social et aucun enjeu du conflit qui pourrait les opposer à des formes de domination » (1987 : 45). Ce qui semble fondamental est la création d'une solidarité artificielle entre pairs que le hasard a rassemblés⁴⁴, d'où l'impression d'anomie qui se dégage

⁴⁴ Dubet indique aussi le caractère fluctuant des regroupements d'adolescents délinquants, qui n'opèrent pas en bandes structurées et organisées, mais au hasard de leur sociabilité du moment. C'est aussi ce que repère Roché dans une étude plus récente.

de ces rites et rituels scolaires ou sociaux tendant à instituer une identité de groupe par endoculturation.

Millet, Lucci et Billiez rangent l'utilisation « *emblématique* » de l'orthographe (1990 : 220) parmi ces rituels d'institution, c'est-à-dire, dans ce cas, d'auto-endo-exclusion. A propos des fautes d'orthographe, ces auteurs citent les paroles d'un lycéen professionnel :

C'est marrant, c'est cool, quoi, ça fait jeune [...] Ca fait un peu oublier l'école (234).

Dans le domaine des compétences « scolaires », c'est-à-dire celles qui sont requises et appréciées, dans tous les sens du terme, par l'école, les lycéens exclus ont tendance, on l'a vu, à faire des instruments de leur exclusion les instruments de leur subversion du système. C'est visiblement ce qui se passe ici, et également sans doute dans le refus de l'auto-révision de leurs textes que manifestent certains des lycéens.

Au niveau inconscient, il y a sans doute bien d'autres domaines des savoirs et savoir-faire scolaires où se tisse le même type d'apologie de « *l'impératif d'en profiter* », que Passeron présente comme « *propre aux classes démunies* » (1970 : 18), en employant une forme de résistance sociale à une norme savante, austère et vieille, qui caractériserait l'école. Dans le domaine de l'appropriation de L2, on envisage évidemment la prononciation, avec des phonèmes, une intonation et une accentuation qui restent français, mais on pourrait sans doute aussi imaginer une forme de résistance à d'autres normes, notamment morphosyntaxiques ou discursives, plus particulièrement lorsqu'elles relèvent du discours écrit, donc lorsqu'elles sont caractéristiques de pratiques scolaires pas toujours perçues comme fondées ou exploitables en dehors de l'école. Ces résistances et ces refus de l'acculturation socio-scolaire représentent un des codes permettant aux lycéens de se reconnaître, c'est-à-dire à la fois de s'identifier et de se retrouver. On pense à ce qu'Arendt présentait comme une des conséquences « *effrayante[s]* » de l'anomie, « *la tyrannie de la majorité* » (1961, trad. 1972 : 233), qui est, en l'occurrence, une tyrannie désirée, revendiquée, définitoire, et en ce sens, « *somnambule* », pour reprendre le terme de Mills (1951, trad. 1966 : 329), « *hypnotique* », selon la théorie freudienne de la psychologie des foules, sur laquelle je reviendrai (1921, trad. 2001 : 145), ou encore « *narcotique* », puisque McLuhan rappelle opportunément l'étymologie commune de *Narcisse* et de *narcose* (1964, trad. 1968 : 61).

6.2.3. Le développement du narcissisme

L'analyse de McLuhan est menée à partir de ses études sur les médias : il n'est donc pas étonnant qu'il lie la « *torpeur* » (1964, trad. 1968 : 61) au développement de ce qu'on ne nommait pas encore, dans les années 60, les nouvelles technologies. Pour McLuhan, « *l'imprimé a créé l'individualisme [...] au cours du XVI^{ème} siècle* » (38), puisque la récitation ou la lecture collective, du fait de l'invention de l'imprimerie, se sont transformées en lecture silencieuse, pour soi. De même, aujourd'hui, « *notre culture intensément technologique* » (62) produit une révolution que McLuhan qualifie à juste titre de narcissique, et non plus individualiste, puisque, selon la définition de Freud, le narcissisme est

la croyance à la toute-puissance de ses pensées en ce fait que, par la suite, [on] se figure pouvoir, par la technique de la magie, influencer sur les événements du monde extérieur (1917, trad. 1933 : 141).

Le primat donné à une culture du texte livresque ou à une culture de l'image est, on l'a vu, un point particulièrement significatif lorsqu'il s'agit de procéder à une distinction entre types de lycéens. Les élèves de section européenne du lycée Marceau sont, de manière presque unanime, des lecteurs avides et ils utilisent les nouvelles technologies surtout pour y faire des recherches, c'est-à-dire comme un outil pratique au service de leur développement intellectuel, alors que leurs pairs de section professionnelle lisent en général très peu et passent un grand nombre d'heures sur Internet, avant tout dans un but de socialisation. La télévision, « *miroir de Narcisse* » (Bourdieu, 1996 : 11), n'a plus aujourd'hui, auprès des lycéens, la popularité dont elle jouissait encore lorsque Bourdieu s'est intéressé à son impact sur le public. Il conviendra donc de se demander si ce que le sociologue analyse à propos de l'image télévisée peut s'appliquer aussi aux technologies plus modernes de l'information et de l'interaction.

Si la télévision est un « *lieu d'exhibition narcissique* » (11), c'est qu'elle donne à voir ce que chacun cherche à voir, ou peut-être plus encore, qu'elle donne à entendre ce que chacun cherche à entendre, puisque, d'après Bourdieu, « *le monde de l'image est dominé par les mots* » (19). Sous le paradoxe apparent, Bourdieu montre bien que les images, « *par la technique de la magie* » dont parlait Freud, ont pour fonction de faire « *diversion* » (Bourdieu, 1996 : 16) :

Les prestidigitateurs ont un principe élémentaire qui consiste à attirer l'attention sur autre chose que ce qu'ils font (16).

L'effet de diversion des images cherche à masquer le fond de commerce de la télévision, à savoir « *les idées reçues* » (30) :

Ce sont des idées reçues par tout le monde, banales, convenues, communes ; mais ce sont aussi des idées qui, quand vous les recevez, sont déjà reçues, en sorte que le problème de la réception ne se pose pas (30).

Ces idées doxiques sont aussi nommées par Bourdieu, un « *fast-food culturel* » (31), une « *nourriture culturelle prédigérée, pré-pensée* » (31). Autrement dit, la télévision est un instrument de violence symbolique, d'autant plus « *pernicieux* » (15) qu'il sert au « *maintien de l'ordre symbolique* » (14), fondé sur l'accès inégal aux différentes sources d'information :

Il y a une proportion très importante de gens qui ne lisent aucun quotidien, qui sont voués corps et âme à la télévision comme source unique d'information. La télévision a une sorte de monopole de fait sur la formation des cerveaux d'une partie très importante de la population. Or, en mettant l'accent sur les faits divers, en remplissant ce temps rare avec du vide, du rien ou du presque rien, on écarte les informations pertinentes que devrait posséder le citoyen pour exercer ses droits démocratiques. Par ce biais, on s'oriente vers une division, en matière d'information, entre ceux qui peuvent lire les quotidiens dits sérieux, si tant est qu'ils resteront sérieux du fait de la concurrence de la télévision [...] et, de l'autre côté, ceux qui ont pour tout bagage politique l'information fournie par la télévision, c'est-à-dire à peu près rien (17).

Si on essaie de transposer l'analyse de Bourdieu au domaine des technologies nouvelles, le réquisitoire est sans appel, il me semble : les technologies de l'information ne changent rien à l'affaire, puisqu'elles ne font qu'accentuer l'« *exhibition narcissique* », le pouvoir des mots, l'absence de pensée autonome, la « *technique de la magie* », le « *fast thinking* » (Bourdieu, 1996 : 29). On peut à leur propos adopter, avec Lardellier, le terme de « *technologies de l'ego* » (2008 : 120), donnant à ceux qui s'y soumettent une « *identité de prothèse* » (120).

De manière particulièrement troublante, on remarque que les sources d'information des lycéens de cette enquête sont très nettement différenciées en fonction de leur milieu d'origine et donc de leur orientation scolaire (tableau XX).

On peut voir que, dès le lycée, les sources d'information privilégiées par les deux groupes sont différentes : 100% des lycéens professionnels regardent les journaux télévisés et 83% écoutent des radios « jeunes », alors que ces proportions tombent à 44% et 22% chez les lycéens généraux (alors que 56% de ces lycéens écoutent des radios généralistes, à mettre en regard d'une moyenne nationale de 7% des 11-19 ans, d'après Pasquier (2005)). Les élèves du lycée Marceau diversifient beaucoup plus leurs sources d'information et vont plus souvent la chercher dans des média étrangers (3 (télévision, journaux, Internet) contre 1 lycéen

professionnel (télévision)) ; de même, ils ont davantage recours à des média « sérieux », voire spécialisés. Ces résultats sont tout à fait cohérents avec ce que l'on a pu noter précédemment sur les pratiques culturelles des deux groupes.

Tableau XX

Sources d'information citées par les lycéens de section européenne en fonction de leur filière de scolarisation (nombres d'élèves)

	Lycée Marceau (sur 9)	Lycée Jehan de Beauce (sur 6)
télévision	4	6
journaux locaux	3	3
journaux nationaux ou étrangers ⁴⁵	4	1
radios « jeunes » ⁴⁶	2	5
radios généralistes ⁴⁷	5	1
sites Internet	2	1

A en croire Lasch, l'exhibition narcissique dépasse largement le cadre des média. D'autres pratiques sociales contemporaines de masse correspondent, selon lui, à une véritable « *culture du narcissisme* » (1979, trad. 2000 : 64), notamment le « *culte de la consommation* » (64), qui tend à supplanter les satisfactions narcissiques culturelles (Freud, 1927, trad. 2009). Pasquier note à quel point les enfants qui entrent en collège subissent ce qu'elle nomme un « *bizutage culturel* » (2005 : 7), qui impose l'adoption des normes de consommation du groupe :

Il y a des musiques que l'on ne doit plus écouter et des programmes de télévision que l'on ne doit plus dire regarder, des vêtements qui deviennent soudain ridicules à porter, des cartables qui « font la honte » (7-8).

Le désir des enfants de se fondre dans un groupe de pairs et de s'y sentir intégré impose leur soumission à cette violence symbolique, qui prend la forme, en partie inconsciente, d'une consommation standardisée de vêtements, de fournitures scolaires, mais aussi d'activités et d'équipements de loisir. Terrail parle de « *consommation nécessaire* » (1990 : 40), qui est en

⁴⁵ Journaux nationaux ou étrangers cités : au lycée Marceau, *Alternatives économiques, Le Canard enchaîné, Courrier international, The Economist, Le Monde, Time* ; au lycée Jehan de Beauce, *Le Canard enchaîné*.

⁴⁶ Radios « jeunes » citées : au lycée Marceau, Virgin Radio ; au lycée Jehan de Beauce, Skyrock.

⁴⁷ Radios généralistes citées : au lycée Marceau, Europe 1, France Info, Radio Classique, RTL ; au lycée Jehan de Beauce, RTL.

fait une consommation obligatoire, évidemment narcissique, puisque liée à une torpeur, à la toute puissance et à la magie : le produit convoité et acquis, parce qu'il est déjà exhibé par ou sur les autres aura l'effet magique d'intégrer l'individu au groupe, tout en endormant son esprit critique et sa personnalité. Dans ce matérialisme jouisseur, ce qui compte n'est pas tant la jouissance que la possibilité de poser en terrain favorable le miroir dans lequel l'image de soi pourra se refléter, puisqu'il n'y a pas de Narcisse sans miroir. La fonction première du groupe de pairs est de garantir en quelque sorte la validité des « *marqueurs sociaux* » (Singly, 2005 : 75), des signes de différenciation revendiqués au nom d'un tribalisme qui impose l'identité. Comme l'indique Certeau, « *le sentiment d'être différent est lié à la désignation de cette différence par les autres* » (1980 : 128) ; et Singly parle d'un « *'je' proche d'un autre 'nous'* » (2005 : 124).

Un de ces marqueurs sociaux est l'obligation d'activité : il faut vivre dans « *l'illusion enivrante d'être intensément actifs* » (Erikson, 1968, trad. 1972 : 260), ou simplement en donner l'apparence pour le groupe ou pour les interlocuteurs adultes au sein de l'institution ou engagés dans une recherche sur elle, d'où les discours proférés sur des journées entières passées à ne rien faire, mais où l'ordinateur et la télévision sont branchés en permanence (« *Le week-end, j'allume à 10 heures le matin, je l'éteins à 2-3 heures du soir* » (Alexandra L., 5 : 138)), sur les deux ou trois heures quotidiennes utilisées à surfer sur Internet (« *Quand je rentre du lycée, la première chose que je vais faire, hop, je vais aller voir mes mails, je vais me connecter, voir qui est-ce qui est en ligne, je vais faire 2-3 jeux. Dès que j'ai rien à faire, je me mets sur Internet [...] peut-être 3 ou 4 heures, je pense* » (Clément, 5 : 90-94)), à faire mille et une choses différentes (« *parler avec les copains, aller sur des sites [...] Ca va de la météo pour tous les jours aux sites d'orientation* » (Alexandra L., 5 : 144-146)). L'objectif primordial semble être « *de pas penser aux cours* » (5 : 144), en vertu du principe déjà mentionné de la séparation étanche entre l'école et « la vie ». Dans leur quête incessante de la jouissance du temps personnel, certains adolescents s'enferment dans une cage de verre, qui est une forme subtile, et pernicieuse, de dépendance.

Le pouvoir soporifique de cette quête narcissique va plus loin que l'« *oppression symbolique* » de la télévision d'après Bourdieu (1996 : 8). Elle est aussi, selon Certeau, liée à la torpeur politique :

Toutes les formes du besoin, toutes les failles du désir sont « couvertes », c'est-à-dire inventoriées, traitées et exploitées par les média. Ce système économique érode et finalement inverse l'acquis

politique du XIX^{ème} siècle, substituant à l'acte de la représentation démocratique la réception de signifiants standardisés, destinant les travailleurs à la consommation, et muant le peuple en public (1980 : 206).

C'est donc un désinvestissement de l'école, conséquence du désinvestissement de soi, une « *anémie de la vie scolaire* », selon un rapport de l'Inspection Générale, cité par Rayou (2001 : 28), qui sont à l'œuvre chez les lycéens les plus consommateurs, les moins informés ou les moins préparés à décrypter le sens des messages de « *la publicité et du monde marchand* » qui « *organisent l'existence d'un « vivre ensemble » juvénile* » (26), qui déborde jusque dans l'école, lieu public dont ils ont besoin pour leurs exhibitions narcissiques collectives. Face au bombardement médiatique et à la pression des pairs, l'institution scolaire semble avoir beaucoup de mal à se présenter en alternative exigeante et formatrice, pourvoyeuse de savoirs nécessaires, d'emplois, d'avenir. Les inégalités en son sein, qu'elle ne parvient plus à cacher, ou qu'elle tente de contrer en utilisant les mêmes armes et les mêmes instruments que le libéralisme (depuis les ordinateurs et les salles multimédia qu'elle fournit à grands frais aux établissements sans se donner le recul de la réflexion pédagogique ni les moyens de former les usagers ni d'entretenir les équipements, jusqu'au pilotage par la performance et l'affichage des résultats dans les hebdomadaires grand public), rendent la lutte de l'école contre la consommation aléatoire et inefficace, particulièrement pour les élèves des classes dominées. Ben Ayed montre le développement parallèle, depuis le début des années 1980, de l'« *adhésion aux nouveaux modes de gouvernance inspirés par le modèle de l'entreprise* » (2009 : 11) et son extension à l'institution scolaire, soumise à « *un discours managérial qui loue les vertus de l'autonomie et de l'évaluation des établissements scolaires* » (11), voire de la concurrence entre eux, d'une part, et de l'assouplissement progressif de la carte scolaire, générateur d'inégalités, d'autre part (premières mesures de déconcentration de la carte scolaire en 1979 (15), « *début du processus de désengagement de l'Etat* » (13) après « *la conversation de la gauche gouvernementale à l'économie de marché* » au début des années 80 (11)).

Lorsqu'ils participent à un voyage solaire ou à un échange, les lycéens sont évidemment eux-mêmes, avec leurs désirs, leurs habitudes de consommation, leur fonctionnement social propre. Cependant, l'expérience de la langue en contexte étranger non scolaire leur permet une décentration, c'est-à-dire que, dans ces situations d'interaction exolingue authentiques, le miroir narcissique dans lequel ils se mirent est un miroir déformant, et, en ce sens, il constitue une vraie expérience de l'altérité. On pourrait même ici parler d'une double perception de l'altérité, celle de l'autre d'une part, mais aussi la sienne propre, exotopique, c'est-à-dire

échappant à l'emprise du groupe et permettant d'exister de manière autonome en L2. La dimension expérientielle de l'interaction en L2 semble donc d'une impérieuse nécessité dans une société où les tentations d'exhibitionnisme narcissique se font plus nombreuses du fait du développement du libéralisme et des multiples technologies d'information et de sollicitation.

6.2.4. L'entraînement vers le bas

Lorsqu'Anaëlle déclare :

J'ai l'impression que, depuis que je suis toute petite, mes parents m'ont mis en garde contre la consommation, et c'est pas ce qui m'attire. Par exemple, je suis pas attirée par la mode, tout ce qu'on nous présente comme étant ce qu'il faut pour être une jeune personne, ou même un adolescent bien. Je suis pas vraiment dans la norme, on va dire.

Et quel regard vous portez sur les adolescents qui sont très consommateurs ?

Moi, je trouve que c'est un manque de personnalité. Ça prouve pas un caractère indépendant. J'ai l'impression d'être plus indépendante que les personnes qui suivent la mode et les stars.

Vous avez le sentiment que ça vous met mal à l'aise ou en porte à faux par rapport à certains élèves de votre classe, par exemple ?

Non, non. Dans la classe et surtout dans tout le lycée, on s'accepte chacun avec son style et ses différences. Et moi, ça me convient bien, surtout comparé au collège, où on était beaucoup regardés, critiqués. J'ai l'impression qu'à Marceau, chacun est libre de faire ce qu'il veut et chacun peut le faire : personne critiquera. J'ai des amis qui sont à Monfort ou Fulbert, et là, ça reste un peu dans l'esprit du collège, avec une certaine unité dans le lycée, parce que tout le monde suit, par exemple, la mode, alors qu'à Marceau, il y a tous les styles (5 : 160-164),

on se rend bien compte que, pour une élève comme elle, qui travaille beaucoup et réussit brillamment, qui a des ambitions intellectuelles et des loisirs culturels légitimes, se fondre dans la masse de la consommation nécessaire n'aurait pas d'intérêt. Anaëlle correspond tout à fait aux jeunes de la classe dominante décrits par Bourdieu, qui ont « *les attributs de l'adulte, du vieux, du noble, du notable, etc.* » (1984 : 144), c'est-à-dire un habitus légitime et légitimant, qui, comme les « vrais lycéens » de Dubet ou les élèves du lycée parisien prestigieux qu'étudie Pasquier, revendiquent des pratiques culturelles comme la lecture et se définissent en décalage non problématique par rapport à la culture jeune, aux « *vrais jeunes* », comme le dit une des informatrices de Pasquier (2005 : 53) qui, comme Anaëlle, ne voit pas d'inconvénient à s'auto-exclure de la « culture jeune » perçue comme dominante dans le milieu ambiant.

C'est, avec davantage de gêne, ce qu'évoque aussi Marion, une élève du lycée Racine, qui fait un lien significatif entre pratiques culturelles personnelles, pratiques familiales et consumérisme :

Je sais pas trop comment l'expliquer, mais je suis pas dingue d'informatique, je sais pas, peut-être qu'après, c'est dans ma famille. On n'est pas toujours sur l'ordinateur, on a pas mal de livres, et tout ça... Je dis pas que je suis contre la société de consommation, mais c'est vrai que je m'oppose souvent à cette société un peu consumériste, comme ça, où faut toujours avoir du matériel chez soi,

technologique. Je trouve qu'on s'écarte un peu trop de la vraie source d'information, ou même des livres. Maintenant plus personne ne lit, tout le monde regarde sur son portable ou écoute de la musique. Je peux comprendre, parce que moi, je suis pareille : je peux pas dire que j'ai pas de portable ni de walkman, mais il y a certaines personnes qui sont plus ou moins accro à ça et j'essaie de résister un peu à ce mouvement (1 : 126).

Il n'en va pas de même visiblement dans le cas de lycéens scolarisés dans des établissements et des sections moins prestigieux, et qui ont sans doute moins d'indépendance d'esprit. C'est ce que Bourdieu nomme « *un effet d'entraînement vers le bas* » (1993a : 261), conséquence du « *rassemblement en un même lieu d'une population homogène dans la dépossession* », qui permet aux pressions du groupe de pairs de s'exercer. Cet effet d'entraînement vers le bas est qualifié ailleurs par Bourdieu d'« *effet de renforcement circulaire* » (1979 : 117). En d'autres termes, si la colonisation scolaire et son effet d'entre-soi, qui permettent aux élèves comme Anaëlle de développer dans des conditions sereines leurs ambitions de réussite, qui sont aussi celles de leurs familles, depuis les mentions prestigieuses au baccalauréat (« *je vise la mention très bien [...] je vise le meilleur* » (Anaëlle, 4 : 42) ; « *c'est pas un truc inaccessible* » (Victoria, 4 : 130 ; voir aussi Yaniss, 6 : 12) jusqu'aux choix des meilleures orientations (Sciences Po (Victoria) ; médecine (Anaëlle et Yaniss) ; école de commerce (François-Xavier), de notariat (Sébastien) ou d'ingénieur (Antoine)), représentent un premier type de renforcement circulaire, il y en a un autre, lié à l'effet de plafonnement quasiment obligatoire des ambitions scolaires des jeunes lycéens professionnels, qui se demandent en fin de terminale si la poursuite d'études vers un BTS ne les rendrait pas surqualifiés, donc plus difficilement employables. Ce plafonnement condamne les enfants des classes laborieuses, dans la plupart des cas, à des carrières d'exécutants sous-payés, et cela même dans un secteur porteur d'emplois (Gomez et Maraval, 2010).

J'ai indiqué plus haut que d'autres lycéens ne choisissent pas ou plus la voie des études, qu'ils se lancent dans ce qu'on peut nommer, avec Bourdieu, « *la fuite* » (1993a : 261), ou Dubet, « *la galère* » (1987), caractérisées par un faible sentiment d'appartenance, l'absentéisme, la « *présence-absence* » mise en évidence par Dubet (1991 : 120), la déscolarisation, l'apathie, la révolte, les comportements tribaux, voire animaux, évoqués par Dubet (1987), le passage à la délinquance (Roché, 2002 : 20). Les analyses de Freud sur la psychologie des foules permettent de mettre en évidence quelques-uns des caractères de ce tribalisme : « *la baisse du rendement intellectuel* » (1921, trad. 2001 : 148), la soumission « *à la puissance véritablement magique des mots* » (152), « *l'absence de liberté* » (175).

L'effet extrême de l'entraînement vers le bas est alors atteint, lorsque les sujets sont devenus à tel point aliénés par leur identité de groupe et/ou leur culture de consommation de masse que l'accès à la réflexion autonome, à l'esprit critique, à la décentration, à l'exotopie, devient difficile, voire parfois impossible. L'école, qui a pour fonction de substituer la formation des esprits à la simple information reproductible à l'infini, peut devenir, pour certains adolescents, inopérante, puisqu'elle véhicule des exigences d'exactitude, d'autorité et de rigueur, à l'encontre de leur attitude d'adeptes contraints et assoupis du *fast thinking* et du ressassement des mêmes idées reçues. Il faut parfois que le choc de la décentration se produise – et même qu'il soit provoqué – pour que certains élèves se rendent compte qu'ils peuvent prendre leur expérience en charge, y éprouver du plaisir et avoir le sentiment valorisant d'acquérir une autonomie personnelle de pensée.

CONCLUSION

Etudier les langues étrangères en contexte scolaire présuppose que chaque apprenant parvienne à se situer entre deux idées reçues, qu'on peut résumer sous la forme des deux opinions communes suivantes :

- apprendre les langues est nécessaire dans le monde contemporain globalisé ;
- on apprend mieux une langue quand on est dans un pays où elle est parlée.

D'un côté, l'injonction de l'acquisition, de l'autre, le doute sur l'efficacité du contexte scolaire d'acquisition.

Le propos de cette étude n'était pas d'analyser si ces deux représentations doxiques sont exactes ou erronées, mais de tenter de mettre en lumière dans quelle mesure l'étude scolaire, donc en contexte exolingue, d'une langue étrangère par des lycéens pouvait contribuer à satisfaire leur désir de maîtrise (relative) de cette langue. J'ai cherché à analyser le ou les type(s) de traitement de la langue étrangère susceptible(s) d'avoir la plus grande valeur acquisitionnelle, selon que cette langue était considérée comme un objet d'étude, un outil au service de la communication ou une expérience de vie.

Très vite, dès l'école élémentaire, l'élève se trouve confronté à la question, fondamentale, de son identité en L2, c'est-à-dire qu'à travers un enseignement avant tout ludique, fondé sur des « *chants, comptines, poèmes* » (Sibel, 2002 : 187), où il va « *jouer à être quelqu'un d'autre* » (190), l'enfant va devoir se « *décentrer [...] par rapport à sa propre culture* » (185), « *estomper les préjugés et les stéréotypes* » (185) :

Cette analyse du différent et du semblable passionne les élèves (186).

Même si l'on peut penser que Sibel, qui est Inspecteur de l'Éducation Nationale, décrit ici une situation idéale plus que la réalité de toutes les classes élémentaires, on se rend bien compte que, des deux objectifs assignés à l'enseignement des langues dans l'enseignement primaire (« *doter les élèves de capacités de communication dans une langue autre que la langue nationale* » et « *faciliter une ouverture sur le monde extérieur et [...] développer l'intérêt pour des réalités culturelles différentes* » (Lang, 2001)⁴⁸), le second sera plus à même de permettre aux enfants de jouer à être quelqu'un d'autre, de se décentrer par rapport à leur culture, d'estomper leurs préjugés sur l'étranger.

Ce programme ne peut évidemment fonctionner que lors d'une phase initiale d'apprentissage, dévolue à des activités de sensibilisation ou de motivation. Très vite, les apprenants vont se trouver confrontés à la nécessité de réfléchir sur une autre comparaison que les « *comparaisons de cultures* » (182), à savoir celle entre les trois outils de communication que sont L1, L2 et leur propre interlangue d'apprenant de L2, au sein d'un système scolaire traversé et contraint par des différences sociales.

Dans l'étude qu'elle a menée sur les productions orales d'étrangers adultes résidant en France, Trévisse remarque que :

On peut observer combien les processus sont longs et ardu à élaborer sans guidage systématique et combien l'attention portée au sens est desservie par une méconnaissance de formes compréhensibles pour l'interlocuteur natif. Les activités de communication dans lesquelles les migrants "baignent" tous les jours sont loin de suffire, dans bien des cas, même après trois ans, à dépasser un système rudimentaire "de base" (1992a : 510).

C'est donc que l'intervention pédagogique, le bon guidage de l'enseignant et du contexte d'apprentissage, malgré tout ce que ces facteurs peuvent avoir d'artificiel ou de simulé (Trévisse, 1992a), malgré la présence constante et inévitable d'une dimension métalinguistique qui fait « miroir », est une nécessité pour que l'interlangue évolue, même malaisément et insuffisamment, vers la langue cible. C'est dire que, dans certaines situations d'enseignement, lorsque la pratique de L2 est vraiment actionnelle, donc authentiquement dialogique, ou lorsque le sujet transforme l'artificialité en jeu et parvient à s'imaginer « Anglais », la dimension expérientielle de la langue peut vraiment être convoquée, comme elle l'est, de manière beaucoup plus évidente, dans les situations de communication auxquelles les élèves

⁴⁸ Lang, Jack : discours du 29 janvier 2001, *L'application du plan Langues Vivantes à l'école primaire*, cité par Sibel (2002 : 178).

se trouvent confrontés lors de séjours en pays étranger ou de stages avec des co-stagiaires non francophones. Loin de faire écran à l'expérience de L2, le guidage pédagogique va l'instaurer dans un contexte bienveillant, où le plaisir de la réflexion et celui de l'échange d'idées peuvent émerger, et être renforcés par le plaisir de sentir que les moyens linguistiques à disposition suffisent pour exprimer et développer une pensée personnelle autonome.

Cependant, il semble que certaines interventions pédagogiques peuvent aussi faire écran et empêcher la décentration, en institutionnalisant l'artificiel, c'est-à-dire en transformant le discours en exercice, voire en *drill*. On en verra un exemple dans l'exercice du tableau XXI, auquel Alexis a été soumis en classe de 2^{nde}.

Tableau XXI

Exercice (cadre 1 : énoncé ; cadre 2 : réponse de l'élève) sur les groupes nominaux N + N, donné à Alexis en classe de 2^{nde}

<p>Traduire les noms composés suivants et les employés dans une phrase.</p> <p>1. une campagne de publicité 2. une course de chevaux 3. une brosse à dents de poche 4. un donneur de sang [...]</p>
<p>1. a publicity campaign Microsoft has opened a campaign of publicity for the new year. 2. a horses's race I hope that it will be my horse who will win this race of horses. 3. a pocket brusetooth I use my pocket brusetooth every night before and after dinner 4. a blood giver donnor (giver) I hope that it will have more donnor of blood in 2008. [...]</p>

Dans un tel exercice, il n'y a ni énonciateur, ni énonciation, il n'y a même plus de langage : il n'y a plus qu'un jeu sur les formes, une « *manipulation à vide du système formel* » (Trévisse, 1992a : 26), un genre de loto de la langue, auquel se prêtent sans doute sans trop de conviction les apprenants les plus adaptés, parce qu'ils sont soucieux de maintenir de bons résultats et acceptent de ce fait toutes les exigences et manies de leurs professeurs.

Il ne s'agit pas ici de prendre la défense d'une conception « moderne » de l'enseignement des langues, toute méthode ayant des qualités et des limites, et toute méthode s'inscrivant dans un contexte sociopolitique, éducatif et culturel qui peut, momentanément, la justifier. Il est vrai que, comme le rappelle Rancière, « *l'on apprend aussi à l'école des abrutisseurs* » (1987 : 168), d'autant plus qu'on est plus adapté par son origine sociale et son milieu culturel à

accepter dans une méthode, quelle qu'elle soit, ce qui favorise l'apprentissage et à rejeter ce qui constitue un abrutissement.

L'école contemporaine ne peut plus fonctionner sur les mêmes bases. Par exemple, dans le domaine que j'étudie ici, on a vu à quel point la connaissance de la métalangue grammaticale la plus simple en langue maternelle variait en fonction du milieu socioculturel des lycéens. Parce que leur milieu a une culture proche de celle de l'école, parce que leur compréhension et leur pratique souple des variations diaphasiques sont réelles, parce qu'ils sont scolarisés dans des filières entièrement orientées vers la réussite individuelle, les élèves de section européenne du lycée Marceau, lycée général de centre ville à la solide réputation, ont aisément accès à des savoirs et des savoir-faire qui leur permettent de jouer sans mal le jeu qu'impose l'institution scolaire et d'y réussir confortablement, c'est-à-dire de moissonner mentions prestigieuses (et européennes) au baccalauréat et orientations post-bac valorisantes. Ces élèves-là apprendraient sans doute aussi à l'école des abrutisseurs, en dépit de leurs maîtres.

Les « nouveaux » publics scolaires n'ont pas les mêmes chances ni les mêmes possibilités. Leur destin n'est évidemment pas scellé d'avance, même si les théories sociologiques abondamment citées ici semblent ne pas pratiquer souvent la nuance lorsqu'elles décrivent le destin des groupes dominés. François-Xavier et Sébastien, dont les parents sont ouvriers, et, dans le second cas, immigrés, sont des contre-exemples à la croyance en un déterminisme socio-scolaire visant les enfants des classes populaires. Cependant, force est de constater que, même sur un échantillon aussi modeste que celui de cette étude, il ne fait guère de doute que les élèves orientés par l'échec, et parfois contre leur propre désir, vers les lycées professionnels cumulent les handicaps sur les plans social, scolaire, culturel, et ont une image d'eux-mêmes déficiente, qui rend leur réussite plus aléatoire. Sans correspondre tout à fait au profil décrit dans un rapport de l'Inspection Générale, ces lycéens semblent être dans un univers et donc dans un vécu langagier très différents de ceux des élèves de section européenne du lycée Marceau :

Les difficultés sociales ne sont pas sans conséquences sur la vie des enfants (alimentation, sommeil, conditions de travail, etc.) dont la qualité conditionne pour une part la disponibilité face aux efforts à fournir pour réussir à l'école [...]. Les apprentissages fondamentaux sont plus difficilement mis en œuvre : beaucoup d'enseignants accueillent maintenant des enfants mal socialisés, nourris d'une culturelle télévisuelle de bas niveau, disposant d'un vocabulaire et d'une syntaxe pauvres, inadaptés à la situation de communication. C'est vrai pour les primo-arrivants, pour les enfants issus de l'immigration, surtout quand le français n'est pas la langue utilisée à la maison. Mais c'est de plus en

plus le cas de familles françaises où l'on ne communique plus, même pendant les repas, où chaque enfant dispose de son téléviseur ou sa console de jeux vidéo (IGEN, 2006, rapport cité par Ben Ayed (2009 : 21)).

Le dernier élément cité est particulièrement caractéristique des lycéens professionnels, et sans doute de bien d'autres : le nombre d'heures consacrées à l'utilisation des technologies de la communication pour autre chose que la recherche d'informations à caractère scolaire est beaucoup plus important chez ces lycéens que chez leurs pairs de section européenne en lycée général. A l'inverse, ils lisent considérablement moins. Or,

on constate que les joueurs intensifs de jeux vidéo comme les gros consommateurs de télévision entretiennent une mauvaise relation à l'école : ils sont proportionnellement plus nombreux à déclarer s'y ennuyer, ne pas aimer les professeurs et ne pas trouver d'intérêt aux programmes qui sont enseignés. Chez les gros lecteurs de livres, c'est exactement l'inverse qui se produit : le rapport à l'école est meilleur que la moyenne (Pasquier, 2005 : 40-41).

En cours de langue, les élèves défavorisés et détenteurs d'une culture moins légitime sont souvent dans la situation décrite par Castellotti :

La langue peu ou mal connue renvoie [...] à un état d'infantilisation (au sens propre : *infans*, « qui ne parle pas) difficile à assumer, notamment à l'adolescence (2001 : 50).

Dans le contexte actuel d'enseignement de masse, il n'est pas acceptable que certains élèves, du fait de leur appartenance sociale, soient condamnés *a priori* au mutisme et à la répétition, ou, en d'autres termes, que l'école institutionnalise une idéologie du déterminisme social. L'un des enjeux de l'apprentissage est de donner une voix aux élèves exclus ou infantilisés. Dans le domaine plus étroit de mon étude, il apparaît que les cours qui traitent la langue cible comme un objet d'étude semblent souvent peu en adéquation avec la « vraie vie » (Charlot : 1999), adéquation que les élèves moins adaptés à l'institution scolaire posent comme garantie du bien-fondé et de la validité des enseignements proposés. On a pu croire – et l'institution véhicule très largement cette idée – qu'il suffisait d'enseigner en langue étrangère, c'est-à-dire de mettre la langue à sa véritable place d'outil de communication, pour donner vie à la langue enseignée et voix aux élèves qui l'étudient. Or, paradoxalement, les enseignements en langue étrangère ne semblent pas parvenir sensiblement mieux que les cours de langue ordinaires à rendre pertinent et efficace le processus d'apprentissage proposé ou imposé aux élèves, parce qu'ils ont lieu eux aussi dans le cadre scolaire, c'est-à-dire dans un contexte artificiel, dominé par des préoccupations d'évaluation et de méthodologie, ainsi que par une prédominance de la forme sur le message. De même que les élèves de lycée professionnel se rendent compte que l'école les prépare théoriquement au monde de l'entreprise, mais que la pratique professionnelle vécue en stage ne correspond pas tout à fait à ce qui en a été vu en cours, les

élèves de disciplines non linguistiques sont en général conscients qu'ils sont encore en contexte scolaire, et qu'ils ne font pas tout à fait de l'histoire ou pas tout à fait de la gestion dans le cadre de ces cours, peut-être parce que leur propre motivation par rapport à ces enseignements tient avant tout à leur désir de renforcer leur connaissance de l'anglais grâce à l'augmentation conséquente de l'horaire institutionnel hebdomadaire de langue.

L'expérience de la communication en L2 en contexte exolingue est un moyen privilégié pour qu'un saut qualitatif ait lieu chez les élèves, particulièrement chez les plus démunis en cours, qui, avec le premier contact avec la véritable interaction en L2, se trouvent contraints de négocier le sens des énoncés et de le co-construire. Ils accèdent de ce fait au statut de sujets et à une voix propre. Passer trois semaines en entreprise avec une jeune Tchèque et devoir communiquer sans cesse avec elle en anglais correspond à un bain linguistique d'une centaine d'heures, c'est-à-dire plus qu'une année entière de cours d'anglais et de logistique en anglais. De plus, les cours en contexte scolaire s'adressent à des groupes, alors qu'en stage en entreprise, chaque individu est responsable de sa communication, son choix se limitant à celui entre l'autonomie et le mutisme (Soufien, 4 : 172). L'enseignement scolaire a pour caractéristique de se dérouler toujours devant un public de pairs, qu'on cherche d'autant plus à se concilier qu'on se sent moins en sécurité aux niveaux scolaire, psychologique ou social : seule l'expérience de la communication autonome face à un ou des locuteur(s) de L2 ou d'une interlangue proche de L2 rend possible une décentration par rapport à soi, au groupe de pairs, au contexte institutionnel, qui change la nature de la parole et optimise la mobilisation d'outils linguistiques et langagiers, conscients ou inconscients, possédés avec plus ou moins de compétence.

Il serait absurde de prétendre que l'enseignement scolaire des langues vivantes est inutile et qu'on n'apprend bien que dans des situations d'utilisation expérientielle de la langue. Le niveau remarquable atteint par Philippe, qui vit en anglais le plus d'expériences possibles à tout moment de sa vie et de sa scolarité, tend à prouver que le choix de transformer un apprentissage scolaire en expérience sensorielle, émotionnelle et intellectuelle est entre les mains de chaque individu capable de prendre ses propres progrès en charge et de tracer son propre chemin vers l'autonomie. En d'autres termes, l'apprentissage scolaire d'une L2 permet à certains apprenants une forme limitée de décentration, l'utilisation de la langue en tant qu'outil la favorise davantage, en permettant aux apprenants de jouer à être Anglais (Sébastien, 5 : 30) ou d'accéder à des utilisations « naturelles », voire même à des pratiques

esthétiques et créatives de la langue (Sébastien ou Victoria lisent (et apprécient) Shakespeare dans le texte, Jonathan compose des chansons en anglais), mais ce n'est qu'en abandonnant leur statut et leurs habitudes scolaires que les lycéens font l'expérience de la co-construction du discours en interaction et de la décentration authentique, qui sont les conditions nécessaires et irremplaçables de l'autonomie en L2. Les habitus sociaux, étroitement dépendants du capital culturel du milieu d'origine et des aspirations individuelles, peuvent constituer des obstacles majeurs rendant cette autonomisation très difficile. Le rôle de l'école devrait être de donner aux élèves en souffrance les moyens de leur autonomisation, dans le but de compenser les inégalités socioculturelles originelles.

De toute évidence, l'école actuelle remplit mal cette mission compensatoire. J'ai tenté, en m'appuyant sur les travaux de sociologues et de sociologues de l'éducation, de mettre en évidence les causes de cet échec. Il semble qu'il réside avant tout dans la fonction de triage et de hiérarchisation que l'école maintient malgré l'arrivée massive de nouveaux publics d'origine populaire entre ses murs. Comme le disent Baudelot et Establet, l'école continue à appliquer le même programme qu'à l'époque où elle proposait un réseau « primaire supérieur », aux enfants de la classe ouvrière, c'est-à-dire qu'elle se fixe pour objectif non pas « *d'éduquer et d'instruire des enfants, mais bien d'infantiliser les prolétaires* » (1971 : 168). Une société irriguée par des discours doxiques sur les communautarismes, les inégalités, le renoncement aux tentatives de brassage social, ne peut que faire apparaître ou se développer communautarismes, inégalités, renoncement, avec tout un accompagnement de violences, symboliques ou réelles, de tribalisme et d'aliénation, mis en évidence par Bourdieu, Freud ou Dubet dans les études citées ici. Contre cette politique de division sociale, il faut, me semble-t-il, développer des pistes encore trop peu explorées, notamment la multiplication des options et des passerelles entre elles et entre les filières, pour commencer à remettre en cause la hiérarchie des parcours dans le système éducatif. Cependant, il me semble que rien ne sera véritablement possible sans un changement de paradigme, qui postulerait, comme Badiou et Rancière y invitent, l'égalité, c'est-à-dire qui donnerait à chaque élève les moyens d'affirmer son droit à une dignité et à une autonomie de pensée qui seules lui permettraient l'accession à l'état de sujet.

En matière d'enseignement des langues, cette accession à l'autonomie ne me semble pouvoir être réalisée que dans le cadre d'une poursuite de la mise en place de démarches de type communicatif, où les activités proposées aux élèves s'apparentent le plus possible à une

véritable interaction en L2, au cours de laquelle les apprenants doivent franchir progressivement les étapes qui les mènent de la langue objet à la langue outil et, dans le meilleur des cas, de la langue outil à la langue expérience. Le souhait institutionnel de voir se développer des dispositifs proches de l'enseignement des disciplines non linguistiques dans tout l'enseignement de second cycle va dans cette direction, mais l'efficacité de cette mesure est très sérieusement minorée par la diminution régulière et constante des horaires de langue et l'augmentation tout aussi régulière des effectifs dans les groupes. Viser l'autonomie langagière, comme c'est et ce sera désormais le cas au lycée, au sein de groupes de plus de 30 élèves soumis à des horaires variant entre 2 heures et 2 heures 30 hebdomadaires, risque de n'avoir d'autre résultat que d'accentuer les inégalités sociales entre ceux qui pourront faire en dehors de l'école l'expérience de la communication dans la langue étudiée en classe et ceux qui, faute d'appétence, de ressources socioculturelles ou financières, ou de temps, n'auront pas cette possibilité. L'enjeu de l'enseignement des langues étrangères doit être avant tout celui de donner une voix à tous en valorisant l'expérience de chacun et en proposant en grande quantité des activités de secondarisation, de transposition d'un genre discursif à un autre. Promouvoir l'égalité signifie ici accepter la labilité constitutive de la langue, en faire un argument pour promouvoir l'activité intellectuelle et conceptuelle de chacun, sans hiérarchisation et sans stigmatisation. Les analyses qui précèdent montrent l'importance fondamentale dans ces domaines de la maîtrise de la métalangue grammaticale et des pratiques de littératie en L1, et la solution au problème de la réussite inégale des élèves de lycée en L2 réside sans doute en partie non négligeable dans l'amélioration sensible de l'enseignement dispensé dès l'école élémentaire dans toutes les langues étudiées, et avant tout en L1, ce qui signifie, à mon avis, la poursuite et l'intensification de la formation des enseignants de tous niveaux aux approches communicatives. Cela présuppose une réflexion de fond et une mise en accord des didacticiens et des corps d'inspection sur la définition de la communication « authentique d'école » (pour reprendre l'expression d'une des lycéennes de cette enquête, citée plus haut), en particulier à propos de pratiques artificielles érigées parfois en finalité de l'enseignement, surtout pour les élèves en difficulté (je pense ici à la répétition collective ou individuelle d'énoncés produits par d'autres élèves, aux activités de simulation, comme les jeux de rôles et les débats rhétoriques, lors desquels les apprenants doivent défendre des points de vue qui ne sont pas les leurs⁴⁹). Au sein d'une société qui s'autodéfinit

⁴⁹ Ces activités peuvent avoir leur place en cours de langue, bien évidemment, mais à condition que professeurs et élèves soient bien conscients qu'il s'agit d'exercices d'entraînement en vue de tâches authentiques, où la parole est libérée.

comme *société de la communication*, donner à chaque élève la possibilité de faire l'expérience intellectuelle et psychologique de l'expression de soi, de ses idées, de ses affects, est un des moyens de lui donner accès au statut de sujet autonome et de citoyen informé et responsable.

L'étude que l'on vient de lire n'a pu envisager tous les aspects d'une question aussi vaste et complexe. Il aurait fallu, d'abord, pouvoir proposer un état des lieux plus précis, en multipliant les observations de cours à l'échelle d'une variété d'établissements scolaires. On sait finalement très peu et très mal ce qui se passe derrière les portes des salles de classe, et il est logique de supposer que les travaux écrits sur lesquels je me suis appuyé ici ne correspondent la plupart du temps que très imparfaitement à ce qui a été effectivement enseigné en cours (le « Ils n'apprennent pas leur vocabulaire » des salles de professeurs ne dit rien sur ce qui s'est produit en amont : s'agissait-il d'une simple mention du lexique, d'une traduction, d'une définition, donnée par le professeur, un dictionnaire, un élève, élaborée en commun ? y a-t-il eu un rebrassage contextualisé ? l'évaluation a-t-elle été une activité d'écriture recontextualisée, une récitation, une traduction ? etc.). Ensuite, il faudrait pouvoir suivre des élèves ou des types d'élèves plus longuement, lors d'une variété plus grande d'activités de compréhension et d'expression. Des études longitudinales d'apprenants sur plusieurs années d'observations de cours, voire sur toute la durée de leur apprentissage scolaire d'une L2, auraient un très grand intérêt pour permettre de contraster attitudes et représentations en fonction des styles pédagogiques des professeurs et des méthodologies d'enseignement. Pour ne prendre qu'un exemple, dans le contexte politique actuel, des études longitudinales de productions en langue de scolarisation et en L2 d'enfants issus de l'immigration seraient très importantes, pour tenter de mettre en lumière les causes de la réussite exemplaire d'adolescents comme Sébastien, Victoria ou Yaniss, qui ont pu optimiser les enseignements proposés par l'école et mener des scolarités remarquables, et les raisons qui expliquent l'échec scolaire que vivent d'autres enfants issus de l'immigration, voire leurs dérives vers la « galère » ou la délinquance, qui font trop souvent l'objet de commentaires dans les médias et de représentations réductrices dans la *doxa*. Il existe des ouvrages sociologiques sur la réussite des enfants d'immigrés, notamment *L'élitisme républicain*, de Baudelot et Establet (2009), qui évoquent l'influence du type d'immigration et des représentations familiales de la migration, mais la question des rapports entre sociologie, linguistique et didactique n'y est en général pas abordée.

D'une manière générale, il m'est apparu au cours de cette recherche, plus encore que lors de la rédaction de mon master, qu'il y a trop peu d'analyses au confluent de la sociologie et de la didactique. Si j'ai cité ici autant les sociologues et si peu les didacticiens, c'est parce que l'immense majorité des spécialistes de didactique dont j'ai consulté les ouvrages semble oublier de prendre en compte les êtres humains qui sont confrontés aux théories pédagogiques, aux enseignements et aux professeurs. J'ai souhaité ici entendre des lycéens, en trop petit nombre évidemment, et tenter de percer leurs représentations du système dans lequel ils vivent leur quotidien d'élèves. D'autres études, associant méthodes de l'enquête sociologique de terrain et analyse des représentations des sujets seraient nécessaires, notamment dans le domaine de l'enseignement des différentes composantes de la discipline « langue vivante ». A force de présenter cet enseignement, tout au moins au lycée, comme une discipline fourre-tout, les professeurs et les élèves ne savent peut-être plus très bien ce qu'ils enseignent et ce qu'ils apprennent. Interroger les représentations des uns et des autres sur la littérature⁵⁰, la civilisation, la linguistique et la traduction pourrait contribuer sans doute à ouvrir des perspectives aux didacticiens et aux enseignants de terrain.

⁵⁰ Je rappelle qu'une nouvelle discipline apparaît à la rentrée 2011 en classe de 1^{ère}, la littérature en langue étrangère, ce qui, dans le contexte de restrictions budgétaires actuel, semble signifier en fait « littérature en anglais ». Le contenu de ce nouvel enseignement semble ne pas encore avoir été précisément défini.

REFERENCES

Abaul, Jacqueline (2002) : Allocution d'introduction lors du colloque de Vire, in Girard, Chantal et Simone Fehlmann, *Actes du colloque 10 ans de sections européennes*, DARIC de l'Académie de Caen.

Adams, George, Jean Davister et Monique Denyer (1998) : *Lisons futé*, Bruxelles, Duculot.

Aden, Joëlle et Monika Peyrot (2009) : « Les DNL ou les enjeux d'un enseignement transculturel des disciplines », *Les Langues Modernes*, n°3, Paris, Association des Professeurs de Langues Vivantes de l'enseignement public.

Allwright, Joan (2002) : « The selection of an approach to the teaching of history and geography in another language », *Europe Plurilingue*, n°25, Université Paris VIII à Saint-Denis.

Arendt, Hannah (1961) : *La crise de la culture*, traduction de Chantal Vezin, Paris, Folio (1972).

Astolfi, Jean-Pierre (1997) : *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF.

Avila, Maria del Huerto, Ana María Blunda Grubert, María Josefina Garat et María Elena Villecco (2002) : « Les connaissances linguistiques et les habiletés discursives développées en milieu institutionnel face au 'lecte de base' », in Cicurel, Francine et Daniel Véronique : *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Badiou, Alain (1992) : *Conditions*, Paris, Seuil.

Badiou, Alain (1998) : *Abrégé de métapolitique*, Paris, Seuil.

Badiou, Alain (2010) : « De l'obscurantisme contemporain », *Le Monde*, 8 mai 2010.

Badiou, Alain et François Balmes (1976) : *De l'idéologie*, Paris, Maspéro.

Baechler, Jean (1992) : « Groupes et sociabilité », in Boudon, Raymond (1992) : *Traité de sociologie*, Paris, PUF.

Baker, Colin (1996) : *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters.

Bakhtine, Mikhail (1979) : *Esthétique de la création verbale*, traduction d'Alfreda Aucouturier, Paris, Gallimard (1984).

Ballion, Robert (1982) : *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock.

Bange, Pierre (1992) : « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 », *AILE*, n°1, Université Paris VIII à Saint-Denis.

Bartning, Inge et Suzanne Schlyter (2004) : « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 », *Journal of French language studies*, n°14, Cambridge University Press.

Baruk, Stella (1985) : *L'âge du capitaine*, Paris, Seuil.

- Baudelot, Christian et Roger Establet (1971) : *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro.
- Baudelot, Christian et Roger Establet (2009) : *L'élitisme républicain*, Paris, Seuil.
- Bautier, Elisabeth et Patrick Rayou (2009) : *Les inégalités d'apprentissage*, Paris, PUF.
- Beacco, Jean-Claude (2007) : *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- Beaud, Stéphane (2003) : *80% au bac ... et après?*, Paris, La Découverte.
- Beeching, Kate (2010) : « Pragmaticalisation and translation equivalence : *bon/enfin* and *well/I mean* », intervention à la Journée d'étude *Les connecteurs à travers les langues*, Nanterre, 18 juin 2010.
- Bégaudeau, François (2006) : *Entre les murs*, Paris, Gallimard.
- Ben Ayed, Choukri (2009) : « La mixité sociale dans l'espace scolaire : une non-politique publique », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 180, Paris, Seuil.
- Bernié, Jean-Paul (2003) : « Langage pour apprendre, langage à apprendre et 'communautés discursives' », in Chini, Danièle : *Activité(s) en classe de langue*, Université de Pau.
- Bernié, Jean-Paul (2004) : « Quand les didactiques disciplinaires interpellent la didactique du français : Quel traitement du langagier ? Quelle cohérence pour la classe de français ? », disponible sur le site www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca.
- Bernstein, Basil (1971) : *Langage et classes sociales*, traduction de Jean-Claude Chamboredon, Jean-Claude Combessie, Christiane Grignon, Claude Grignon et Joseph Le Dren, Paris, Minuit (1975).
- Bernstein, Basil (1972) : « A sociological approach to socialization, with some references to educability », in Gumperz, John et Dell Hymes, *Directions in sociolinguistics*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Berthier, Patrick (2009) : « Dewey à Moscou », disponible sur le site sophi.over-blog.net.
- Blanchard, Martine, Denis Desmottes, Josianne Gabry, Nicolas L'Hotellier et Evelyne Varlot (2004) : *Enseigner les mathématiques à des élèves non francophones*, Scérén-CRDP de l'académie de Créteil.
- Boldiszar, Gabor (1998) : intervention lors du colloque de Vienne, in Ministère des Affaires Etrangères, *Actes de la réunion de concertation sur les filières bilingues francophones de l'enseignement secondaire dans les pays d'Europe centrale et orientale*.
- Bouchard, Robert (1991) : « Interactions exolingues et production écrite : 'trifocalisation' de la conversation et potentialités acquisitionnelles », in Russier, Colette, Henriette Stoffel et Daniel Véronique : *Interactions en langue étrangère*, Publications de l'Université de Provence à Aix en Provence.
- Boudon, Raymond (1979) : *La logique du social*, Paris, Hachette.

- Boudon, Raymond (1984) : *L'inégalité des chances*, Paris, Hachette.
- Bourdieu, Pierre (1966) : « L'idéologie jacobine », in *Démocratie et liberté*, Paris, Editions Sociales, réédité in Bourdieu, Pierre (2002) : *Interventions 1961-2001*, Marseille, Agone.
- Bourdieu, Pierre (1967) : « Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée », *Revue internationale des sciences sociales*, n°XIX/3, Paris, UNESCO.
- Bourdieu, Pierre (1977) : « Le droit à la parole », *Le Monde*, 11-12 octobre 1977.
- Bourdieu, Pierre (1979) : *La distinction*, Paris, Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1980) : *Le sens pratique*, Paris, Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1982) : *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- Bourdieu, Pierre (1984) : *Questions de sociologie*, Paris, Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1985) : « Le rapport du collège de France. Pierre Bourdieu s'explique », *La Quinzaine littéraire*, n°445.
- Bourdieu, Pierre (1987) : *Choses dites*, Paris, Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1989) : *La noblesse d'Etat*, Paris, Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1993a) : *La misère du monde*, Paris, Seuil.
- Bourdieu, Pierre (1993b) : « Notre Etat de misère », *L'Express*, 18 mars 1993.
- Bourdieu, Pierre (1994) : *Raisons pratiques*, Paris, Seuil.
- Bourdieu, Pierre (1995) : « L'Etat et la concentration du capital symbolique » in Théret, Bruno, *L'Etat, la finance et le social*, Paris, La Découverte.
- Bourdieu, Pierre (1996) : *Sur la télévision*, Paris, Raisons d'Agir.
- Bourdieu, Pierre et Patrick Champagne (1993) : « Les exclus de l'intérieur » in Bourdieu, Pierre : *La misère du monde*, Paris, Seuil.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron (1964) : *Les Héritiers*, Paris, Minuit.
- Breton, Jean-Luc (2002) : intervention lors du colloque de Vire, in Girard, Chantal et Simone Fehlmann, *Actes du colloque 10 ans de sections européennes*, DARIC de l'Académie de Caen.
- Breton, Jean-Luc (2006) : *Etude d'une situation d'enseignement/apprentissage de l'anglais par immersion en lycée*, mémoire de master 2, Université Paris X à Nanterre.
- Breton, Jean-Luc (2009) : « Tous professeurs de langue ? », *Les Langues Modernes*, n°3, Paris, APLV.
- Breton, Jean-Luc et Emmanuelle Debrix (1998) : « L'ouverture sur la culture en section européenne », in Dickason, Renée : *Enseigner la civilisation des pays anglophones*, Presses Universitaires de Rennes.

Brossard, James, Chantal Denat et Martine Kervran (1997) : *Enseigner l'anglais au collège*, Paris, Armand Colin.

Brossard, Michel (1997) : « Pratiques d'écrit, fonctionnements et développement cognitifs », in Moro, Christiane, Bernard Schneuwly et Michel Brossard : *Outils et signes : perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*, Berne, Peter Lang.

Brum de Paula, Mirian (1998) : *L'appropriation de la temporalité morphologique en langue étrangère : contextes linguistiques d'émergence et de structuration*, thèse de 3^{ème} cycle, Université Paris X à Nanterre.

Bruner, Jerome (1983a) : *Comment les enfants apprennent à parler*, traduction de J. Piveteau et J. Chambert, Paris, Retz (1987).

Bruner, Jerome (1983b) : *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, traduction de Michel Deleau et Jean Michel, Paris, PUF.

Capel, Fanny (2007) : « Les raisons de la crise », in Finkielkraut, Alain : *La querelle de l'école*, Paris, Stock.

Castellotti, Véronique (2001) : *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE International.

Catach, Nina (1994) : Préface, in Lucci, Vincent et Agnès Millet : *L'orthographe de tous les jours*, Paris, Honoré Champion.

Cazenave, Isabelle (2004) : « Participer à l'oral », in Jurado, Monique et Marie-Lucile Milhaud : *Individualiser l'aide en français*, Scérén-CRDP de l'académie de Nice.

Certeau, Michel de (1980) : *La culture au pluriel*, Paris, Christian Bourgois.

Charlot, Bernard (1999) : *Le rapport au savoir en milieu populaire*, Paris, Anthropos.

Charlot, Bernard, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex (1992) : *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

Cicurel, Francine (1991) : « L'identité discursive d'un apprenant en langue », in Russier, Colette, Henriette Stoffel et Daniel Véronique : *Interactions en langue étrangère*, Publications de l'Université de Provence à Aix en Provence.

Collet-Sassère, Jocelyne (1998) : « L'enseignement bilingue dans le système éducatif français », in Ministère des Affaires Etrangères et Ministère de l'Education Nationale, *Objectifs, méthodes et perspectives de l'enseignement bilingue*, Paris.

Conseil de l'Europe (2005) : *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Paris, Didier.

Corbluth, J.D. (1975) : « English ? – or 'Special English' ? », *English Language Teaching Journal*, n°29/4, Oxford University Press.

Coulangeon, Philippe (2011) : « Chercher la juste voix entre un élitisme qui exclut et un populisme culturel qui enferme », *L'Université Syndicaliste*, supplément au n°707 (2 avril 2011).

Coupechoux, Patrick (2009) : *La déprime des opprimés*, Paris, Seuil.

Coyle, Do (1994) : « Science in French in the National Curriculum Pilot Study 1992-1993 », *Triangle*, n°13, Paris, Didier.

Crutzen, Danièle (2005) : « Enseigner le français aux élèves non natifs : objectifs-obstacles pour intégrer les diversités culturelles et linguistiques », in Aden, Joëlle : *De Babel à la mondialisation*, Dijon, Scérén-CRDP de Bourgogne.

Cusset, François (2006) : *La décennie*, Paris, La Découverte.

Darcos, Xavier (2008) : « Discours de présentation de la réforme de la classe de 2^{nde} », 21 octobre 2008.

Dauvieu, Jérôme et Jean-Pierre Terrail (2005) : in Terrail, Jean-Pierre : *L'école en France*, Paris, La Dispute.

Delilez, Jean-Pierre (1986) : « La transition démocratique », in Labica, Georges : *De Marx au marxisme*, Paris, CNRS.

Dewey, John (1916) : *Démocratie et éducation*, traduction de Gérard Deledalle, Paris, Armand Colin (1975).

Di Pietro, Robert (1987) : *Strategic interaction*, Cambridge University Press.

Donnat, Olivier (1994) : *Les Français face à la culture*, Paris, La Découverte.

Dubet, François (1987) : *La galère : jeunes en survie*, Paris, Fayard.

Dubet, François (1991) : *Les lycéens*, Paris, Seuil.

Dubet, François (2007) : « Quelle réformes ? », in Finkielkraut, Alain : *La querelle de l'école*, Paris, Stock.

Dubet, François (2008) : Préface, in Dubet, François (1987) : *La galère : jeunes en survie*, Paris, Fayard.

Dubet, François et Danilo Martuccelli (1996) : *A l'école*, Paris, Seuil.

Dulay, Heidi, Marina Burt et Stephen Krashen (1982) : *Language Two*, Oxford University Press.

Duneton, Claude (1976) : *Je suis comme une truie qui doute*, Paris, Seuil.

Durkheim, Emile (1893) : *De la division du travail social*, Paris, PUF (1986).

Durkheim, Emile (1895) : *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Flammarion (2009).

Durkheim, Emile (1897) : *Le suicide*, Paris, PUF (1930).

- Duru-Bellat, Marie (2003) : *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*, Paris, UNESCO.
- Duru-Bellat, Marie et Agnès Van Zanten (1999) : *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- Eco, Umberto (1962) : *L'œuvre ouverte*, traduction de Chantal Roux de Bézieux et André Boucourechliev, Paris, Seuil (1965).
- Ehrenberg, Alain (1995) : *L'individu incertain*, Paris, Calmann-Lévy.
- Ellis, Rod (1997) : *Second language acquisition*, Oxford University Press.
- Erikson, Erik (1968) : *Adolescence et crise*, traduction de Joseph Nass et Claude Louis-Combet, Paris, Flammarion (1972).
- Establet, Roger (2009) : « L'ascenseur social de l'école est en panne », *Le Monde*, 2 septembre 2009.
- Faure, Alain et Jacques Rancière (1976) : *La parole ouvrière*, Paris, La Fabrique.
- Fehlmann, Simone (2002a) : « Les sections européennes : présentation du dispositif », *Europe Plurilingue*, n°25, Université Paris VIII à Saint-Denis.
- Fehlmann, Simone (2002b) : intervention lors du colloque de Vire, in Girard, Chantal et Simone Fehlmann, *Actes du colloque 10 ans de sections européennes*, DARIC de l'Académie de Caen.
- Ferguson, Charles et Charles DeBose (1977) : « Simplified registers, broken language and pidginization », in Valdman, Albert : *Pidgin and Creole linguistics*, Bloomington, Indiana, Bloomington University Press.
- Flament-Boistrancourt, Danièle (1987) : « Quelques aspects du rôle de l'interaction dans la construction d'une interlangue », in Blanc, Hoda, Michèle Le Douaron et Daniel Véronique : *S'approprier une langue étrangère*, Paris, Didier.
- Foucault, Michel (1994) : *Dits et écrits II*, Paris, Gallimard (2001).
- Freud, Sigmund (1917) : *Essais de psychanalyse appliquée*, traduction de Marie Bonaparte et E. Marty, Paris, Gallimard (1933).
- Freud, Sigmund (1921) : *Psychologie des foules et analyse du moi*, traduction de Pierre Cotet, André Bourguignon, Janine Altounian, Odile Bourguignon et Alain Rauzy, Paris, Payot (2001).
- Freud, Sigmund (1927) : *L'avenir d'une illusion*, traduction d'Anne Balseinte, Jean-Gilbert Delarbre, Daniel Hartmann, Janine Altounian, André Bourguignon et Pierre Cotet, Paris, Flammarion (2009).
- Gadet, Françoise (1997) : *Le français ordinaire*, Paris, Armand Colin.
- Gadet, Françoise (2003) : *La variation sociale en français*, Gap, Ophrys.
- Gadet, Françoise, Catherine Le Cunff et Gilbert Turco (1998) : « L'oral pour apprendre : évolution dans le champ de la didactique », *Repères*, n°17, Paris, INRP.

- Gajo, Laurent (2009) : « De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants », *Les Langues Modernes*, n°4, Paris, APLV.
- Galbraith, John K. (1968) : *The new industrial state*, New York, Signet Books.
- Galland, Olivier (1996) : *Les jeunes*, Paris, La Découverte.
- Gaonac'h, Daniel (1991) : *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Didier.
- Gaonac'h, Daniel (2006) : *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*, Paris, Hachette.
- Gardner, Robert et Wallace Lambert (1959) : « Motivational variables in second-language acquisition », *Canadian Journal of Psychology*, n°13.
- Giacalone Ramat, Anna et Paul Hopper (1998) : *The limits of grammaticalization*, Amsterdam, John Benjamins.
- Giasson, Jocelyne (1990) : *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Goffman, Erving (1959) : *La mise en scène de la vie quotidienne*, traduction d'Alain Accardo, Paris, Minuit (1973).
- Goigoux, Roland et Sylvie Cèbe (2006) : *Apprendre à lire à l'école*, Paris, Retz.
- Gomez, Françoise et Julien Maraval (2010) : *Guide pratique du professeur de lycée [seconde]*, Paris, ONISEP.
- Goodz, Naomi (1994) : « Interactions between parents and children in bilingual families », in Genesee, Fred : *Educating second language children*, Cambridge University Press.
- Guerrin, Michel et Nathaniel Herzberg (2009) : « Bibliothèques, cinémas, musées, télévision, Internet, musique, théâtre, livres et jeux vidéo passés au crible par l'étude », *Le Monde*, 15 octobre 2009.
- Guibert, Rozenn et Huguette Albernhe-Ruel (1990) : « Représentations et pratiques du texte », in Schneuwly, Bernard : *Diversifier l'enseignement du français écrit*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Gumperz, John (1982) : *Sociolinguistique interactionnelle*, traduction de l'URA 1041 du CNRS-Université de la Réunion, Paris, L'Harmattan (1989).
- Günther, Frank (2006) : « Peut-on former des êtres multilingues dans des filières bilingues ? », *Les Langues Modernes*, n°1, Paris, APLV.
- Hoggart, Richard (1957) : *La culture du pauvre*, traduction de Françoise Garcias, Jean-Claude Garcias et Jean-Claude Passeron, Paris, Minuit (1970).
- Ion, Jacques (2005) : « Individualisation et engagements publics », in Corcuff, Philippe, Jacques Ion et François de Singly : *Politiques de l'individualisme*, Paris, Textuel.
- Jalma, Christian (2000) : entretien avec Nicole Blondeau, Elise Gauthier et Eric Germany, *Europe Plurilingue*, n°20, Université Paris VIII à Saint-Denis.

Joxe, Alain (1995) : « L'insécurité identitaire et la définition stratégique des risques à l'échelle de l'Europe », in Théret, Bruno, *L'Etat, la finance et le social*, Paris, La Découverte.

Jung, Carl Gustav (1921) : *Les types psychologiques*, traduction d'Yves Le Lay, Genève, Georg (1990).

Jurado, Monique et Marie-Lucile Milhaud (2004) : *Individualiser l'aide en français*, Scérén-CRDP de l'académie de Nice.

Krashen, Stephen (1988) : *Second language acquisition and second language learning*, Hemel Hempstead, Prentice Hall.

Krashen, Stephen et Tracy Terrell (1983) : *The natural approach*, Harlow, Pearson (2000).

Kremer, Pascale (2009) : « 20/20 au bac et plus, tout naturellement », *Le Monde Magazine*, n°1.

Laforge, Denis (2009) : « Des 'esprits d'Etat' face à la ségrégation scolaire », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 180, Paris, Seuil.

Lardellier, Pascal (2008) : « Les ados pris dans la toile », in Le Breton, David : *Cultures adolescentes*, Paris, Autrement.

Lasch, Christopher (1979) : *La culture du narcissisme*, traduction de Michel Landa, Castelnau-le-Lez, Climats (2000).

Laval, Christian (2005) : in Jean-Pierre Terrail : *L'école en France*, Paris, La Dispute.

Lecerle, Jean-Jacques (2004) : *Une philosophie marxiste du langage*, Paris, PUF.

Legendre, Jacques (2003) : *L'enseignement des langues étrangères en France*, rapport de la commission des affaires culturelles du Sénat, disponible sur le site www.senat.fr.

Le Goff, Jean-Pierre (1999) : *La barbarie douce*, Paris. La Découverte.

Le Grignou, Brigitte (2003) : *Du côté du public*, Paris, Economica.

Lenoir, Pascal (2008) : « La motivation par le projet actionnel – culturel : une classe rencontre le peintre Herman Braun-Vega », *Les Langues Modernes*, n°3, Paris, APLV.

Lewis, Michael (1993) : *The lexical approach*, Hove, Language Teaching Publications.

Lhéréte, Annie (2010) : « Le risque de fossilisation en langue 2 dans l'enseignement bilingue », disponible sur le site lefeldubilingue.org.

Lightbown, Patsy et Nina Spada (1999) : *How languages are learned*, Oxford University Press.

Long, Michael et Peter Robinson (1998) : « Focus on form », in Doughty, Catherine et Jessica Williams : *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge University Press.

Löwith, Karl (1932) : *Max Weber et Karl Marx*, traduction de Marianne Dautrey, Paris, Payot (2009).

Mauger, Gérard et Claude Poliak (1998) : « Les usages sociaux de la lecture », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°123, Paris, Seuil.

Maurin, Eric (2002) : *L'égalité des possibles*, Paris, Seuil.

Maurin, Eric (2007) : *La nouvelle question scolaire*, Paris, Seuil.

McLuhan, Marshall (1964) : *Pour comprendre les média*, traduction de Jean Paré, Paris, Seuil (1968).

Meirieu, Pierre (2008) : « Adolescent à l'école : est-ce possible ? », in Le Breton, David : *Cultures adolescentes*, Paris, Autrement.

Memmi, Albert (2004) : *Portrait du décolonisé*, Paris, Gallimard.

Michéa, Jean-Claude (2003) : *Orwell éducateur*, Paris, Flammarion.

Millet, Agnès, Vincent Lucci et Jacqueline Billiez (1990) : *Orthographe mon amour !*, Presses Universitaires de Grenoble.

Mills, Wright (1951) : *Les cols blancs*, traduction d'André Chassigneux, Paris, Maspéro (1966).

Milner, Jean-Claude (1997) : *Le salaire de l'idéal*, Paris, Seuil.

Ministère de l'Education Nationale (1992) : *Bulletin Officiel*, n°33.

Ministère de l'Education Nationale (2002) : *Bulletin Officiel hors série*, n°7.

Ministère de l'Education Nationale (2003) : *Bulletin Officiel hors série*, n°7.

Ministère de l'Education Nationale (2004) : *Bulletin Officiel hors série*, n°5.

Ministère de l'Education Nationale (2006) : *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, Paris, Scérén-CNDP.

Ministère de l'Education Nationale (2007) : *Programmes et accompagnements Lycée. Anglais. Voies générale et technologique*, Paris, Scérén-CNDP.

Ministère de l'Education Nationale (2010) : *Programmes de la classe de seconde générale et technologique*, disponibles sur eduscol.education.fr.

Moignard, Benjamin (2011) : « Un sentiment d'abandon », *Le Monde*, 3 janvier 2011.

Moore, Danièle (1996) : « Bouées transcodiques en situation immersive, ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », *AILE*, n°7, Université Paris VIII à Saint-Denis.

Mougeon, Raymond, Michael Canale et Monique Bélanger (1978) : « Rôle de la société dans l'acquisition et le maintien du français par les élèves franco-ontariens », *The Canadian Modern Language Review*, n°34/3, University of Toronto Press.

Moulier-Boutang, Yann (2006) : « Ordinaire des usages et usage de l'ordinaire : les nouveaux espaces communs sous le régime du capitalisme cognitif », in Gautier, Claude et Sandra Laugier : *L'ordinaire et le politique*, Paris, PUF.

Mounin, Georges (1967) : *Histoire de la linguistique*, Paris, PUF.

Muñoz, Françoise (2002) : « Les sections internationales des établissements français », *Europe Plurilingue*, n°25, Université Paris VIII à Saint-Denis.

Mutta, Maarit (2003) : « Appropriation du lexique lors d'un séjour linguistique : une étude de cas quantitative et qualitative », *LINX*, n°49, Université Paris X à Nanterre.

Nattinger, James et Jeanette DeCarrico (1992) : *Lexical phrases and language teaching*, Oxford University Press.

Noiriel, Gérard (2011) : « Défendons autrement la culture pour tous ! », *Le Monde*, 6 janvier 2011.

Nozick, Robert (1974) : *Anarchie, Etat et utopie*, traduction d'Evelyne d'Auzac de Lamartine et Pierre-Emmanuel Dauzat, Paris, PUF (1988).

Oberti, Marco (2007) : *L'École dans la ville*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Ould Ferhat, Laurence et Jean-Pierre Terrail (2005) : in Terrail, Jean-Pierre : *L'école en France*, Paris, La Dispute.

Pach C., D. Jacquemin, Agnès Millet et Jacqueline Billiez (1994) : in Lucci, Vincent et Agnès Millet : *L'orthographe de tous les jours*, Paris, Honoré Champion.

Panopoulos, Dimitra (2006) : « Il faut dire le monde et passer outre », *Lignes*, n°19, Paris, Lignes et Manifestes.

Pasquier, Dominique (2005) : *Cultures lycéennes*, Paris, Autrement.

Pasquier, Dominique (2007) : « Les lycéens, leur culture et la culture », in Finkielkraut, Alain : *La querelle de l'école*, Paris, Stock.

Passeron, Jean-Claude (1970) : Présentation, in Hoggart, Richard (1957) : *La culture du pauvre*, Paris, Minit.

Payet, Jean-Paul (1997) : *Collèges de banlieue*, Paris, Armand Colin.

Perrin, Emmanuelle (2001) : « Une expérience d'immersion en classe de seconde », *Europe Plurilingue*, n°22, Université Paris VIII à Saint-Denis.

Perrin, Emmanuelle (2002) : « Oser enseigner l'histoire et la géographie en 'immersion' », *Europe Plurilingue*, n°25, Université Paris VIII à Saint-Denis.

Platon : *Protagoras et autres dialogues*, traduction d'Emile Chambry, Paris, Garnier-Flammarion (1967).

- Platon : *La République*, traduction de Robert Baccou, Paris, Garnier-Flammarion (1966).
- Porquier, Rémy (1984) : « Communication exolingue et apprentissage des langues », *Acquisition d'une langue étrangère III, Encrages*, n° spécial.
- Porquier, Rémy et Bernard Py (2004) : *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Didier.
- Poupeau, Franck et Jean-Christophe François (2008) : *Le sens du placement*, Paris, Raisons d'Agir.
- Puren, Christian (1988) : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Clé International.
- Puren, Christian (2007) : « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », disponible sur le site [aplv-languesmodernes.org](http://languesmodernes.org).
- Py, Bernard (1975) : « A propos de quelques publications récentes sur l'analyse des erreurs », in Gajo, Laurent, Marinette Matthey, Danièle Moore et Cécilia Serra : *Un parcours au contact des langues*, Paris, Didier.
- Py, Bernard (1980) : « Quelques réflexions sur la notion d'interlangue », in Gajo, Laurent, Marinette Matthey, Danièle Moore et Cécilia Serra : *Un parcours au contact des langues*, Paris, Didier.
- Py, Bernard (1989) : « L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction », *DRLAV*, n°41, Université Paris VIII à Paris.
- Quivy, Mireille et Claire Tardieu (2002) : *Glossaire de didactique de l'anglais*, 2^{ème} édition, Paris, Ellipses.
- Rancière, Jacques (1974) : *La leçon d'Althusser*, Paris, Gallimard.
- Rancière, Jacques (1983) : *Le philosophe et ses pauvres*, Paris, Flammarion.
- Rancière, Jacques (1987) : *Le maître ignorant*, Paris, Fayard.
- Rancière, Jacques (2004) : *Aux bords du politique*, Paris, Gallimard.
- Rancière, Jacques (2006) : « Le coup double de l'art politisé », *Lignes*, n°19, Paris, Lignes et Manifestes.
- Rancière, Jacques (2007) : Préface, in Rancière, Jacques (1983) : *Le philosophe et ses pauvres*, Paris, Flammarion.
- Rayou, Patrick (2001) : « Les nouvelles sociabilités des lycéens », *Sciences Humaines*, Hors-série n°33, juin-juillet-août 2001.
- Rist, Ray (1977) : « On understanding the processes of schooling : the contributions of labeling theory », traduction de Jean-Marie de Ricolfs et Jean-Claude Forquin, in Forquin, Jean-Claude (1997) : *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.

- Rivers, Wilga (1983) : « Learning a sixth language : an adult learner's daily diary », in Rivers, Wilga : *Communicating naturally in a second language*, Cambridge University Press.
- Roché, Sebastian (2002) : « Délinquance des jeunes : des groupes actifs et éphémères », *Sciences Humaines*, n°129, juillet 2002.
- Rochex, Jean-Yves (1998) : *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, La Découverte.
- Rosanvallon, Pierre (1992) : *La crise de l'Etat-providence*, Paris, Seuil.
- Rosanvallon, Pierre (1995) : *La nouvelle question sociale*, Paris, Seuil.
- Rozenberg, Paul (1974) : « La normalisation et les modalités du refus », *Les Temps Modernes*, n°340, Paris, Gallimard.
- Saint-Martin, Monique de (2005) : « Méritocratie ou cooptation ? », *Revue internationale d'éducation*, n°39, Sèvres, CIEP.
- Sallenave, Danièle (2009) : *Nous, on n'aime pas lire*, Paris, Gallimard.
- Sartre, Jean-Paul (1950) : « L'artiste et sa conscience », in *Situations, IV*, Paris, Gallimard (1964).
- Schneuwly, Bernard (1985) : « La construction sociale du langage écrit chez l'enfant », in Schneuwly, Bernard et Jean-Paul Bronckart : *Vygotski aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Sibel, Serge (2002) : « Langues étrangères à l'école élémentaire et citoyenneté », *Europe Plurilingue*, n°25, Université Paris VIII à Saint-Denis.
- Singly, François de (2005) : « Les disparitions de l'individu singulier en sociologie » et « Pour un socialisme individualiste », in Corcuff, Philippe, Jacques Ion et François de Singly : *Politiques de l'individualisme*, Paris, Textuel.
- Sorbe, Xavier (2008) : *Cinq défis pour l'école*, Paris, L'Harmattan.
- Stern, H.H. (1978) : « French immersion in Canada : achievements and directions », *The Canadian Modern Language Review*, n°34/5, University of Toronto Press.
- Sublet, Françoise et Yves Prêteur (1990) : « Diversité et inter-relations des compétences de lecture chez des enfants de 5-6 ans selon leur éducation familiale et scolaire », in Schneuwly, Bernard : *Diversifier l'enseignement du français écrit*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Swain, Merrill (1978) : « French immersion : early, late or partial ? », *The Canadian Modern Language Review*, n°34/3, University of Toronto Press.
- Terrail, Jean-Pierre (1990) : *Destins ouvriers*, Paris, PUF.
- Terrail, Jean-Pierre (2004) : *Ecole, l'enjeu démocratique*, Paris, La Dispute.
- Terrail, Jean-Pierre (2005) : *L'école en France*, Paris, La Dispute.

Tochon, François-Victor (1998) : « Organiser des prémisses didactiques de l'objet d'enseignement à un 'autre-chose-authentique' », *Repères*, n°17, Paris, INRP.

Tocqueville, Alexis de (1840) : *De la démocratie en Amérique*, Paris, Robert Laffont (1986).

Toumi, Henda (2009) : « Vers une exploitation didactique du brouillon dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit », *Les Langues Modernes*, n°2, Paris, APLV.

Trévisse, Anne (1992a) : *Eléments de description de l'acquisition d'une langue étrangère*, thèse de doctorat d'état, Université Paris VII.

Trévisse, Anne (1992b) : « La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère », *AILE*, n°1, Université Paris VIII à Saint-Denis.

Van Zanten, Agnès (2001) : *L'école de la périphérie*, Paris, PUF.

Vasseur, Marie-Thérèse (1991) : « Solliciter n'est pas apprendre (initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère) », in Russier, Colette, Henriette Stoffel et Daniel Véronique : *Interactions en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.

Vasseur, Marie-Thérèse (2003) : « En CLIN, l'apprentissage du français passe par la socialisation en français », *LINX*, n°49, Université Paris X à Nanterre.

Vatrican, Bernard (1995) : « De l'hétéronomie à l'autonomie ou comprendre la crise et comment en sortir », in Labica, Georges : *Les nouveaux espaces politiques*, Paris, L'Harmattan.

Véronique, Daniel *et al.* (2009) : *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*, Paris, Didier.

Vieira, Maria Manuel (2005) : « Vers une logique de certification scolaire ? », traduction d'André Kara, *Revue internationale d'éducation*, n°39, Sèvres, CIEP.

Vogel, Klaus (1990) : *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, traduction de Jean-Michel Brohée et Jean-Paul Confais, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail (1995).

Volochinov, V.N. (1929) : *Le marxisme et la philosophie du langage*, traduction de Marina Yaguello, Paris, Minuit (1977).

Weber, Max (1920) : *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, traduction de Jean-Pierre Grossein, Paris, Gallimard (2003).

Widdowson, H.G. (1990) : *Aspects of language teaching*, Oxford University Press.

Zarate, Geneviève (1993) : *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier.

GLOSSAIRE DES SIGLES ET TERMES SPECIFIQUES A L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE

AI : Aide Individualisée, enseignement optionnel de 2^{nde}, proposé, jusqu'à la réforme de 2010, aux élèves qui avaient des difficultés ponctuelles en français ou en mathématiques.

Anglais renforcé (aussi appelé *Langue de complément* ou *Spécialité*) : option proposée jusqu'à la réforme de 2010 en 1^{ère} et terminale L et ES, correspondant à deux heures hebdomadaires consacrées à l'étude d'œuvres complètes. Cette option était évaluée au baccalauréat. D'autres disciplines peuvent être choisies en spécialité pour les baccalauréats généraux, comme les matières scientifiques en série S, les SES ou les mathématiques en série ES, les langues mortes, la musique ou les arts plastiques en série L.

AS (*Association Sportive*) : activités sportives organisées par l'école le mercredi après-midi.

BEP (*Brevet d'Etudes Professionnelles*) : examen subi à la fin de la terminale BEP en lycée professionnel, c'est-à-dire l'équivalent d'une fin de 2^{nde} en lycée général et technologique.

CCF (*Contrôle en Cours de Formation*) : modalité de certification qui tient compte entièrement ou partiellement d'évaluations menées pendant l'année ou les années terminale(s).

CDI (*Centre de Documentation et d'Information*) : médiathèque d'un établissement scolaire.

CFA : Centre de Formation d'Apprentis

CHAM (*Classes à horaires aménagés musique*) : dispositif permettant à des élèves musiciens du collège Jean Moulin de Chartres de recevoir un enseignement intensif de la musique en conservatoire, partiellement sur le temps scolaire.

CIRAT : Centre d'Information et de Recrutement de l'Armée de Terre.

CPE : Conseiller Principal d'Education.

DM : Devoir Maison.

DNL (*Discipline Non Linguistique*) : discipline scolaire enseignée en langue étrangère.

ECJS (*Education Civique, Juridique et Sociale*) : discipline qui remplace l'Instruction Civique, obligatoire pendant les trois années de lycée pour les séries générales.

Horaires aménagés : classes sélectives proposées au lycée Racine à des élèves musiciens ou danseurs de haut niveau. Les cours sont concentrés sur les matinées, libérant les après-midi pour un enseignement artistique en conservatoire ou en cours privés.

HDA (*Histoire des Arts*) : option de 2^{nde}.

IGC (*Informatique de Gestion et de Communication*) : option de 2^{nde} proposée en lycée technologique.

Langue de complément : voir *Anglais renforcé*.

MPI : Mesures Physiques et Informatique, une option de 2^{nde}.

Pôle espoir : nouveau nom des sections Sports-Etudes, où les élèves suivent, en plus de leur scolarité, des entraînements de haut niveau dans une discipline sportive (le handball, dans le cas du lycée Marceau).

Racine Naples / Racine Rocher : le lycée Racine comprend deux sites dans le 8^{ème} arrondissement de Paris, rue du Rocher et rue de Naples. Les classes à horaire aménagé, au recrutement international, et la série S sont basées rue du Rocher, les séries ES et STG rue de Naples ; les classes de 2^{nde} et les séries L sont partagées entre les deux sites.

SES : Sciences Economiques et Sociales.

Spécialité : voir *Anglais renforcé*.

STG : Sciences et Technologies de la Gestion, une série du baccalauréat technologique.

STI : Sciences et Technologies Industrielles, une série du baccalauréat technologique.

STL : Sciences et Technologies de Laboratoire, une série du baccalauréat technologique.

SVT : Sciences de la Vie et de la Terre.

TPE : Travaux Personnels Encadrés, un enseignement obligatoire en 1^{ère} dans l'enseignement général.

TSMEL : brevet de Technicien Supérieur en Management et Exploitation Logistique.

VAM : Vente Action Marchande

Vie de classe : plage horaire inscrite à l'emploi du temps, utilisée, de manière irrégulière en général, par le professeur principal d'une classe pour aborder des questions relatives à la vie collective ou aux difficultés individuelles des élèves.

INDEX DES INFORMATEURS LYCEENS

Adèle	Lycée Racine (1°ES)
Agathe	Lycée Marceau (2 ^{nde} , 1 ^{ère} et Terminale S)
Alexandra F.	Lycée Marceau (2 ^{nde} , 1 ^{ère} et Terminale L)
Alexandra L.	Lycée Jehan de Beauce (Terminale BEP, 1 ^{ère} et Terminale Log)
Alexis	Lycée Racine (1°ES)
Anaëlle	Lycée Marceau (2 ^{nde} , 1 ^{ère} et Terminale S)
Anne-Fleur	Lycée Racine (Terminale STG)
Antoine	Lycée Marceau (2 ^{nde} , 1 ^{ère} et Terminale S)
Benjamin	Lycée Jehan de Beauce (Terminale BEP, 1 ^{ère} Log)
Clément	Lycée Jehan de Beauce (Terminale BEP, 1 ^{ère} et Terminale Log)
David	Lycée Jehan de Beauce (Terminale BEP, 1 ^{ère} et Terminale Log)
Diane	Lycée Marceau (2 ^{nde}), puis Lycée Fulbert (1 ^{ère} STG)
Elodie	Lycée Racine (TES)
Emilie	Lycée Racine (TES)
Florian	Lycée Jehan de Beauce (Terminale BEP, 1 ^{ère} et Terminale Log)
François-Xavier	Lycée Marceau (2 ^{nde} , 1 ^{ère} et Terminale S)
Hildegarde	Lycée Fulbert (2 ^{nde})
Imen	Lycée Racine (2 ^{nde})
Inès	Lycée Marceau (2 ^{nde})
Jonathan	Lycée Jehan de Beauce (Terminale BEP, 1 ^{ère} et Terminale Log)
Julie	Lycée Marceau (2 ^{nde} , 1 ^{ère} et Terminale ES)
Levent	Lycée Jehan de Beauce (Terminale BEP)
Marion	Lycée Racine (Terminale ES)
Marwa	Lycée Racine (Terminale ES)
Mathilde	Lycée Racine (Terminale ES)
Paul	Lycée Racine (2 ^{nde})
Philippe	Lycée Racine (1 ^{ère} STG)
Philippine	Lycée Racine (1 ^{ère} ES)
Rémy	Lycée Jehan de Beauce (Terminale BEP)
Romain	Lycée Jehan de Beauce (Terminale BEP, 1 ^{ère} et Terminale Log)
Sébastien	Lycée Marceau (2 ^{nde} , 1 ^{ère} et Terminale L)
Soufien	Lycée Jehan de Beauce (Terminale BEP, 1 ^{ère} et Terminale Log)
Victoria	Lycée Marceau (2 ^{nde} , 1 ^{ère} et Terminale L)
Vincent	Lycée Jehan de Beauce (Terminale BEP)
Yaniss	Lycée Marceau (2 ^{nde} , 1 ^{ère} et Terminale S)

INDEX DES AUTEURS CITES

Abaul : 42
Adams, Davister et Denyer : 260
Aden et Peyrot : 302
Allwright : 19
Arendt : 315
Astolfi : 114 ; 167 ; 173-174
Avila, Grubert, Garat et Villecco : 114 ; 158

Badiou : 85-88 ; 96 ; 104 ; 106-108 ; 132 ; 304 ; 330
Badiou et Balmes : 105-106
Baechler : 254
Baker : 53
Bakhtine : 10 ; 174 ; 277
Ballion : 255 ; 280 ; 282
Bange : 122-123 ; 146 ; 167
Bartning et Schlyter : 126 ; 160
Baruk : 169
Baudelot et Estabiet : 46 ; 68 ; 72-73 ; 78 ; 86 ; 97 ; 99-100 ; 103 ; 130 ; 204 ; 303 ; 330 ; 332
Bautier et Rayou : 149
Beacco : 267
Beaud : 35 ; 37 ; 56 ; 65 ; 67 ; 102 ; 240
Beeching : 131
Bégaudeau : 64 ; 84 ; 89 ; 98
Ben Ayed : 40 ; 56 ; 320 ; 328
Bernié : 93-94 ; 114 ; 292
Bernstein : 89-90 ; 93 ; 114 ; 123 ; 264
Berthier : 88
Blanchard, Desmottes, Gabry, L'Hotellier et Varlot : 294
Boldiszar : 18
Bouchard : 123
Boudon : 99 ; 255 ; 284
Bourdieu : 46 ; 49-50 ; 54-55 ; 63 ; 70-73 ; 76 ; 78-80 ; 83 ; 92-103 ; 201 ; 235 ; 256 ; 283 ; 302-304 ; 312-313 ; 316-317 ; 319 ; 321-322 ; 330
Bourdieu et Champagne : 57-58 ; 65 ; 110 ; 240
Bourdieu et Passeron : 98 ; 241
Breton : 21 ; 24 ; 179 ; 215 ; 253 ; 290
Breton et Debrix : 18-19
Brossard J., Denat et Kervran : 44
Brossard, M. : 249 ; 267 ; 277
Brum de Paula : 114
Bruner : 10 ; 122 ; 155-156 ; 277 ; 290

Capel : 262-263 ; 265
Castellotti : 224 ; 226 ; 328
Catach : 132-135
Cazenave : 91
Certeau, de : 319
Charlot : 35 ; 66 ; 72 ; 79 ; 91 ; 93 ; 130 ; 200 ; 256 ; 303 ; 328

Charlot, Bautier et Rochex : 82 ; 280-282
Cicurel : 17
Collet-Sassère : 15 ; 18 ; 42
Corbluth : 18 ; 156 ; 178 ; 215
Coulangeon : 60
Coupechoux : 35 ; 97
Coyle : 33
Crutzen : 264
Cusset : 135

Darcos : 87-88
Dauvieu et Terrail : 90
Delilez : 98
Dewey : 73 ; 89 ; 148
Di Pietro : 213
Donnat : 74 ; 257
Dubet : 35 ; 42 ; 58-59 ; 61 ; 63-64 ; 67 ; 72 ; 76 ; 83-84 ; 89 ; 91 ; 98-101 ; 130 ; 200-201 ; 204 ; 258 ;
303 ; 307-308 ; 310 ; 314 ; 321-322 ; 330
Dubet et Martuccelli : 200-201 ; 313
Dulay, Burt et Krashen : 130-131 ; 139 ; 151 ; 172 ; 321-322 ; 330
Duneton : 93 ; 255
Durkheim : 195-196 ; 201 ; 278 ; 307 ; 309-311
Duru-Bellat : 48 ; 59 ; 90 ; 97 ; 100 ; 238 ; 241 ; 283
Duru-Bellat et Van Zanten : 60-61 ; 65 ; 67 ; 201 ; 230 ; 283

Eco : 84
Ehrenberg : 80
Ellis : 161
Erikson : 101 ; 319
Establet : 101 ; 256

Faure et Rancière : 306
Fehlmann : 18
Ferguson et DeBose : 175
Flament-Boistrancourt : 126
Foucault : 309
Freud : 201 ; 233 ; 315-316 ; 318 ; 322 ; 330

Gadet : 73 ; 114-117 ; 165 ; 256 ; 267
Gadet, Le Cunff et Turco : 115
Gajo : 18 ; 277
Galbraith : 45
Galland : 74
Gaonac'h : 17-18 ; 126 ; 219 ; 224 ; 261
Gardner et Lambert : 53 ; 183-185 ; 191
Giacalone Ramat et Hopper : 130
Giasson : 260-261
Goffman : 195 ; 200 ; 203 ; 231
Goigoux et Cèbe : 263 ; 277
Gomez et Maraval : 67 ; 282 ; 322
Goodz : 170

Guerrin et Herzberg : 257-258
Guibert et Albernhe-Ruel : 157
Gumperz : 170
Günther : 148

Hoggart : 245 ; 304 ; 307

Ion : 102 ; 314

Jalma : 153
Jospin : 97
Joxe : 308 ; 310
Jung : 309
Jurado et Milhaud : 93 ; 173

Krashen : 122 ; 179 ; 193 ; 306
Krashen et Terrell : 193 ; 286
Kremer : 57

Labov : 156
Laforgue : 23
Lang : 325
Lardellier : 317
Lasch : 318
Laval : 61
Lecerclé : 10 ; 131
Legendre : 295
Le Goff : 96-97
Le Grignou : 80 ; 258
Lenoir : 220
Lewis : 130 ; 135 ; 196 ; 209 ; 215
Lhéréte : 148 ; 155
Lightbown et Spada : 53 ; 169
Long et Robinson : 174 ; 248
Löwith : 307 ; 309

Mauger et Poliak : 258-260 ; 262
Maurin : 46 ; 55 ; 58-59 ; 80 ; 83 ; 310
McLuhan : 315-316
Meirieu : 91
Memmi : 195
Michéa : 85 ; 105
Millet, Lucci et Billiez : 280-283 ; 315
Mills : 315
Milner : 97
Moignard : 87
Moore : 171
Mougeon, Canale et Bélanger : 148
Moulier-Boutang : 102
Mounin : 159
Muñoz : 16

Mutta : 271

Nattinger et DeCarrico : 117 ; 131

Noiriel : 75 ; 101

Nozick : 87 ; 105

Oberti : 58 ; 60 ; 65 ; 67

Ould Ferhat et Terrail : 234 ; 240 ; 283

Pach, Jacquemin, Millet et Billiez : 135 ; 218-219

Panopoulos : 106-107

Pasquier : 55 ; 74-75 ; 78 ; 80 ; 167 ; 257-259 ; 313 ; 317-318 ; 321 ; 328

Passeron : 315

Payet : 56 ; 59-60

Perrin : 18 ; 45 ; 118 ; 123 ; 185 ; 191 ; 194-195 ; 287 ; 290 ; 296 ; 305

Platon : 16 ; 85 ; 95 ; 249 ; 299

Porquier : 118

Porquier et Py : 11 ; 128

Poupeau et François : 60-61 ; 74 ; 80

Puren : 8 ; 15-16 ; 300

Py : 11 ; 122 ; 126-127 ; 175

Quivy et Tardieu : 125 ; 151 ; 254

Rancière : 85-86 ; 88 ; 95 ; 106-108 ; 297-300 ; 302-303 ; 326 ; 330

Rayou : 320

Rist : 102

Rivers : 170

Roché : 314 ; 322

Rochex : 83 ; 88 ; 233 ; 280

Rosanvallon : 308-309 ; 314

Rozenberg : 202

Saint-Martin : 60

Sallenave : 67 ; 72 ; 98 ; 245 ; 256-258 ; 260-261

Sartre : 71 ; 80

Schneuwly : 159

Selinker : 12 ; 148

Sibel : 324-325

Singly, de : 319

Sorbe : 57 ; 101

Stern : 148

Sublet et Prêteur : 259-260

Swain : 148

Terrail : 88 ; 90-91 ; 93 ; 99-100 ; 102 ; 218 ; 283 ; 307-308 ; 314 ; 318

Tisseron : 167

Tochon : 114

Tocqueville, de : 105 ; 308-309 ; 311

Toumi : 173-174 ; 277

Trévisé : 17 ; 94 ; 122-123 ; 126 ; 128 ; 130-131 ; 137 ; 139 ; 143 ; 170-171 ; 175 ; 217 ; 269 ; 325-326

Van Zanten : 13 ; 42 ; 55-56 ; 60
Vasseur : 199 ; 314
Vatrican : 307 ; 314
Véronique *et al.* : 124 ; 126-127 ; 158 ; 160 ; 163
Vieira : 306
Vogel : 12 ; 127 ; 135-136 ; 154 ; 169 ; 174-176 ; 278 ; 310
Volochinov : 10-11 ; 146 ; 156

Weber : 307
Widdowson : 295 ; 305

Zarate : 16