

LE « CHOC » DE LA SECONDE : UNE ÉPREUVE SCOLAIRE INÉGALEMENT RÉPARTIE

Anne BARRÈRE
IUFM Nord – Pas-de-Calais
Université Charles-de-Gaulle – Lille 3

« Ça a été la cassure totale » ; « En seconde, c'était horrible » ; « Au lycée, ça m'est tombé dessus d'un seul coup » ; « Y'a un énorme fossé entre le collège et le lycée ». Pour certains lycéens, le passage de la troisième à la seconde est plus qu'une simple transition ; elle est une véritable désorganisation de l'expérience scolaire. Trois dimensions en rendent compte, d'importance variable en fonction des élèves : l'augmentation quantitative du travail, le changement de nature de ce travail, enfin, le relâchement de l'encadrement pédagogique, au travers de la plus grande liberté dans l'établissement, mais aussi de ce qui est perçu comme une rupture dans les rapports avec les enseignants. Quelles sont les conditions d'existence de cette expérience de rupture scolaire ? Comment peut-on l'analyser ?

UNE EXPÉRIENCE INÉGALEMENT RÉPARTIE

Notre enquête, portant sur deux établissements scolaires aux publics sociaux contrastés, le lycée Zola et le lycée Mozart, permet d'esquisser les contours de cette rupture en seconde. Tous les élèves ne l'éprouvent guère, et les résultats sont nets :

les élèves du lycée Mozart en sont bien davantage épargnés¹. Il faut rappeler quelques éléments de comparaison entre les deux établissements, qui permettent d'éclairer en amont nos résultats. Le lycée Zola recrute sur sept collèges du bassin minier du Nord – Pas-de-Calais dont six sont, au moment de l'enquête, classés en ZEP ; il est un lycée général et technique, l'existence de sections STT diversifiant dès la seconde les perspectives d'orientation à l'intérieur même du lycée. Le lycée Mozart recrute sur de multiples collèges, dont un seul est classé en ZEP ; ses options musique et langues rares rendent son recrutement plus spécifique encore, il n'accueille pas de sections STT et son recrutement est socialement nettement plus favorisé que celui de Zola. Mais comment se matérialisent ces avantages au niveau de la transition troisième-seconde ?

La dérégulation du travail à Zola

Les réponses des élèves de seconde, recueillies en début d'année scolaire, sur le contraste seconde-troisième sont profondément différentes selon les deux lycées. La classe de seconde est davantage synonyme à Zola d'un changement profond des rythmes de travail. A la baisse d'une part puisque 25 % des élèves de seconde de ce lycée disent y travailler moins qu'en troisième alors que ce n'est le cas que de 5 % des élèves de Mozart². Mais à la hausse également : un autre quart de la population des élèves interrogés, 25 % également contre 8 % au lycée Mozart, dit travailler davantage en seconde. Au total, la moitié des élèves de seconde de Zola, contre 13 % de ceux de Mozart, voit dans la seconde un changement notable des rythmes de travail. Par contre, l'année de seconde n'est pour les lycéens de Mozart ni celle d'un surcroît de travail, ni celle d'un déficit remarquable d'effort. Elle est assez faiblement différenciée par rapport aux autres. Un autre résultat va dans le même sens, mais s'avère encore plus impressionnant peut-être : 62 % des élèves de seconde à Zola contre 28 % seulement des élèves de Mozart disent être en train de « décrocher » dans l'année en cours. La dérégulation du travail à Zola s'accompagne massivement d'une impression de perte de repères, de difficultés scolaires, voire d'échec.

Que les taux de redoublement soient en revanche assez faiblement différenciés n'infléchit guère le sens des comparaisons (16 % à Zola, 13 % à Mozart). En effet, d'une part, à Zola, l'orientation en sections techniques est parfois vécue comme un autre type de sanction qui pèse lourd et qui reste invisible au lycée Mozart, les élèves

1. Cet article s'appuie sur les résultats d'une recherche menée, à travers différentes méthodes, auprès de lycéens scolarisés dans deux établissements scolaires très contrastés socialement, dans la région lilloise. Ces établissements préparent aux baccalauréats généraux et techniques. Le lycée Mozart accueille 42 % de fils de pères « cadres et professions libérales » et 6 % de fils d'« ouvriers, retraités, sans profession ». Le lycée Zola accueille 8 % de fils de pères « cadres et professions libérales » et 37 % de fils d'« ouvriers, retraités, sans profession ». Nous avons passé 529 questionnaires parmi les lycéens de différentes filières, nous avons réalisé 75 entretiens semi-directifs, nous avons recueilli 20 « journaux de bord scolaires », dans lesquels les élèves, durant quinze jours, notaient leur travail quotidien ainsi que leurs impressions. (A. Barrère, *Les lycéens au travail*, PUF, 1997).

2. Khi 2 significatif au seuil 0.01.

orientés en technique étant par définition amenés à quitter le lycée. D'autre part, les impressions de dérégulation et de décrochage ne se traduiront pas inéluctablement par un doublement. La teneur de l'expérience au travail des lycéens, même sans incidence nette sur l'évaluation, est pourtant en elle-même une donnée importante de leur parcours scolaire. Analysons de plus près cette dérégulation.

Intensification du travail

C'est bien entendu par rapport à la troisième que la seconde est clairement ressentie par un certain nombre d'élèves comme une augmentation quantitative de travail : « Par rapport au collège, il y en avait largement moins, il y a le double au lycée. » L'impression globale l'emporte souvent sur l'analyse : « Il faut plus de travail, plus de sérieux ». Pourtant certains élèves notent des indices précis : « Déjà les cours, ils sont plus longs : l'année passée, ils faisaient une demi-page, maintenant ils font trois-quatre pages ». D'autres font le constat global d'une année rendue épuisante par la conscience plus aiguë des enjeux scolaires tout autant que par la somme de travail en elle-même : « Je travaille beaucoup trop d'après moi, en seconde, parce que j'arrive à des jours où je dors vraiment pas beaucoup, du stress, des cachets pour les nerfs, des cachets mais pas des cachets forts, de la phytothérapie, et là des trucs plus forts parce que là, on avait un oral... » A Mozart, cette expérience n'existe que minoritairement, pour les rares élèves provenant d'un collège de niveau médiocre : « Etant donné qu'on était dix à aller en seconde, on était les intellos du collège. Au brevet, incroyable, « faut que tu y ailles, que tu représentes ton collège ». Je me suis ramené ici et ça a été la cassure totale. »

Ces différences sont d'autant plus frappantes qu'il n'existe pas de réelle différence quantitative dans le temps de travail à la maison estimé par les élèves des deux lycées. Ce temps de travail va croître régulièrement en moyenne au fur et à mesure des années jusqu'à la terminale : les élèves disent passer d'une quantité hebdomadaire de 9,3 heures en moyenne en seconde, à 10,7 heures en première, puis 13,6 en terminale. C'est donc du côté de la diversité des temps de travail demandés à la maison en troisième que l'on peut situer le contraste. Les études menées sur ce thème montrent en effet qu'il est extrêmement divers suivant les établissements et même les classes, puisque dans un même collège, le temps de travail déclaré par des élèves de quatrième ou de troisième peut aller de 0... à 25 heures³ ! Il contribue à forger des habitudes de travail rigoureusement différentes, qui préparent diversement le terrain à l'arrivée en lycée. Ainsi, l'expérience ne sera pas la même selon que l'on a fréquenté une troisième où l'on demande neuf heures ou trois heures de travail par semaine. L'expérience du collège est alors relue de manière critique : « Moi, c'est assez dur parce que je me suis habituée à un laisser-aller pas possible, alors, j'essaie, quand je veux vraiment travailler, je passe des heures parce que quand on a pas

3. Larue R, « Le travail personnel des élèves en dehors de la classe », in *Education et formation*, n° 44, décembre 1995, pp. 5-11.

l'habitude de travailler, c'est dur à reprendre, le temps de réfléchir et tout... » Au lycée Mozart, l'augmentation d'intensité est située en amont, c'est bien plus tôt, en général en quatrième ou parfois même à l'école primaire, que les élèves disent avoir opéré le passage à un stade supérieur de travail : « Je travaillais beaucoup plus en primaire qu'en collège, tous les soirs, on avait une tonne de devoirs, c'était la galère, enfin, ça me paraissait normal, en arrivant au collège, on était surpris parce qu'on avait rien à faire. » Le passage de la troisième à la seconde s'effectue dans le maintien d'habitudes au travail ; c'est l'impression de continuité qui l'emporte. Les élèves de Mozart ont bien davantage tendance à décrire la rupture, lorsqu'ils l'éprouvent, en termes qualitatifs.

Baisse du travail et liberté juvénile

Pourtant, l'expérience inverse est également fort répandue, et touche là encore davantage les élèves de Zola. La baisse inattendue du volume de travail peut provenir de différents facteurs.

Le premier est défini par la comparaison de niveaux entre les classes. La transition d'une bonne troisième du seul collège non inscrit en ZEP à une seconde très « hétérogène » fait de l'arrivée en lycée une expérience paradoxale pour ces bonnes élèves de Zola : « Il y a beaucoup moins de travail que l'année dernière : mon prof de maths, il disait « c'est plutôt dur, la seconde, il faut s'accrocher ». Par rapport à ce qu'il dit, j'ai pas trouvé, le soir, je travaille de temps en temps, le mercredi, non, et le dimanche, encore moins. Ça m'a étonnée... » Une expérience paradoxale mais néanmoins déconcertante, presque inquiétante : « En première, il va falloir s'accrocher ». Le parcours scolaire devient alors cette aptitude à gérer des « montagnes russes » constantes au niveau de la somme de travail.

Un deuxième facteur très important de baisse de travail est le découragement rapide dès les premières déceptions en termes d'évaluation : « Au collège, c'était un peu plus facile, ici quand je suis arrivée, c'était dur d'un seul coup. Ici, je trouve ça trop dur et je fais plus d'efforts. » Les premières notes sont parfois l'occasion d'un bilan solitaire et désespérant des acquis de collège : « Nicolas : ça sert à rien de travailler en maths parce que j'aurais toujours de mauvaises notes. Emma : Moi, c'est pareil, j'ai pas de bases en maths, donc... et j'ai autre chose à rattraper. » En fonction de ces bilans, les élèves commencent à opérer des choix, en anticipant en général l'orientation qu'ils souhaitent, et pour gérer au mieux le surplus de travail.

Mais c'est aussi et surtout l'irruption massive de la vie juvénile dans la vie scolaire, contrastant avec l'encadrement institutionnel du collège, qui fait oublier le travail. L'euphorie des « fréquentations » plus libres renforce alors la difficulté de construire un sens plus autonome des études : « En seconde, je travaillais encore moins qu'en troisième, c'était l'ambiance lycée, les copains, les sorties et puis j'avais plus de motivations, c'est une année que j'ai prise comme des vacances, ». L'expérience est parfois décrite avec volupté : « Je me suis plongée dans une bonne ambiance, j'ai préféré tout lâcher. On a pas l'habitude de voir une telle ambiance,

c'est à partir de là, j'ai commencé à sortir, à fréquenter. » Dans un cercle vicieux, les premières notes catastrophiques coïncident avec cette découverte positive, qui se vit alors comme une compensation : « J'étais à Mozart, la seule chose que j'aimais c'était aller au lycée, avoir plus de liberté, mais le lycée... ». Que l'établissement scolaire soit aussi un lieu de vie juvénile donne parfois un sentiment exaltant de découverte : « C'était pas tant suivi qu'au collège, après, j'ai rencontré des amis plus âgés, j'ai découvert des choses que j'aurais pas découvertes au collège et je voyais ce qu'on pouvait faire ». La formation de la personnalité, l'apprentissage de la vie a tendance alors à se substituer lentement aux objectifs d'apprentissage, dans une dérive qu'accroissent les mauvais résultats scolaires. On s'affirme dans la vie juvénile, au fur et à mesure que l'on s'éloigne du sentiment de maîtrise scolaire.

Un choc différé à Mozart

La dissociation des changements

Il serait artificiel d'opposer systématiquement l'expérience des élèves selon les lycées. En particulier sur un point, elle est fort semblable. La vie juvénile aussi a sa place à Mozart ; la possibilité de sortir pendant les heures de permanence par exemple, ou encore l'existence d'une convivialité plus autonome et développée à l'intérieur du lycée sont encore peut-être plus fortes qu'à Zola, et favorisées par l'implantation en plein centre ville. La différence se situe alors, non pas dans une expérience de la liberté et du groupe de pairs, mais dans ses conséquences en termes scolaires. Ne s'accompagnant pas d'une dérégulation des habitudes et du volume de travail, les conséquences en sont moins rudes : « Moi, en seconde, j'ai complètement lâché la soupape, ça n'a pas empêché que mes résultats soient pas dégradés puisque mes résultats ont toujours été de 13-14, mais je profitais à plein des copains. » Bien sûr, certains se laissent eux aussi « piéger » et à Mozart, on peut redoubler sa seconde. On peut néanmoins soutenir que la conjonction de la plus grande liberté et du changement institutionnel, constitutifs de la transition entre les deux cycles est moins problématique à Mozart. Ce changement est sans doute objectivement moins fort, car les collègues sur lesquels recrute Mozart ont sans doute mieux anticipé les modes de travail du lycée. L'étude du sentiment de difficulté éprouvé par les élèves en fonction des matières en fournit d'ailleurs un bon exemple : c'est en lettres et sciences humaines que les élèves de Zola disent éprouver davantage de problèmes (36 % contre 21 % seulement à Mozart). Or, les lettres sont sans doute la matière qui institutionnellement change le plus par rapport au français au collège : moindre importance de l'orthographe et de la grammaire, début des dissertations. Par contre, c'est en mathématiques que les élèves de Mozart disent éprouver davantage la rupture (45,5 % contre 25 % à Zola), ce qui montre peut-être également qu'ils en perçoivent bien une importance en termes d'enjeux stratégiques qui échappe peut-être davantage aux élèves de milieu populaire.

Le choc de la première à Mozart

Un coup d'oeil sur la suite des cursus comparés des deux établissements permet d'achever le raisonnement. Alors qu'à Zola, et sauf pour une minorité d'élèves qui ont su s'adapter au lycée, le travail en première prolonge la dérégulation observée en seconde, il semble être pour les élèves de Mozart le moment principal de l'augmentation du temps de travail : 40 % des élèves de première de Mozart déclarent que c'est pendant l'année en cours qu'ils ont le plus de travail, alors que seulement 26 % des élèves de Zola font cette même constatation⁴. Pour les élèves de Mozart, la rupture de rythme à la fin de la seconde est beaucoup plus nette que la transition collège-lycée : « En seconde, je me suis dit, c'est cool, et puis en première, ça commençait un peu à galérer, j'ai commencé à travailler et puis en fin d'année, je me suis dit, il y a le bac, il faut peut-être qu'on s'y mette, on s'y est mises... La différence entre troisième et seconde est moins forte qu'entre la seconde et la première ».

A Zola, pour ceux qui ont connu une forte augmentation du volume de travail en seconde, la première est un simple prolongement, avec parfois un relatif répit : « L'an dernier, j'étais dans une très bonne classe de seconde et il y avait un rythme à prendre et cette année, c'est pratiquement la même classe donc il y a pas de changement. » Par contre, la baisse brutale du volume de travail a pu conduire à un redoublement de seconde. Ce différenciel de l'acculturation au lycée retarde, jusqu'à la deuxième année de seconde ou de première, l'augmentation des efforts, ce qui peut sembler rendre alors similaire les expériences scolaires des lycéens de Zola et de Mozart. Mais le passé scolaire, et en particulier la différence de notes entre collège et lycée, fait toute la différence : alors que les élèves de Mozart, en se laissant aller en seconde, ont dans le pire des cas vécu une baisse de moyenne qui fait d'eux des élèves « passables », les élèves de Zola vivent la plupart du temps une véritable chute scolaire, dans un vécu de non-maîtrise et un sentiment de dévalorisation très grand. Alors qu'il suffira aux élèves de Mozart de se remettre au travail, les lycéens de Zola devront en première se donner, et non se redonner, des habitudes de travail, percer à jour un certain nombre de normes enseignantes, et reprendre confiance en eux.

Ainsi, la tendance des lycéens de Mozart à reporter en première la principale augmentation de l'intensité du travail scolaire apparaît scolairement avantageuse. En effet, elle permet la dissociation entre l'adoption d'une vie scolaire plus libre, dont l'expérience se fait en seconde, et l'augmentation de travail scolaire. Gérer l'un après l'autre est un gros avantage qui peut éviter que le premier phénomène ne soit un dérivatif ou un masque du deuxième. Par ailleurs, en seconde, la perception des bénéfices du bac et de son utilisation ne peut qu'être plus faible que lors des deux années suivantes, et les problèmes du travail proprement dit se doublent alors de problèmes de mobilisation au travail, alors même que l'articulation de la vie scolaire et de la vie juvénile doit trouver un autre équilibre qu'au collège dans une institution moins stricte. Bref, « décrocher » dans une classe sans examen mais à enjeu institutionnel fort et relativement complexe à maîtriser (le palier d'orientation de la

4. Khi 2 significatif au seuil 0.10.

fin de la seconde), ce qui est le cas d'une bonne proportion des élèves de Zola, n'a pas les mêmes conséquences que le fait de « décrocher » dans une classe sans enjeu d'orientation mais avec le petit enjeu d'examen qu'est le bac français. Plus tard, en terminale, alors que tous « bachoteront » dans une apparente uniformité d'efforts, les deux années passées au lycée auront déjà bâti des façons de travailler et de s'organiser, des stratégies et des rapports aux études fort différents. Beaucoup d'élèves de Zola auront depuis la seconde fait l'expérience éprouvante d'être constamment dépassés ; pour d'autres les efforts improductifs dateront seulement de la première ou de la terminale. Certains y verront plus clair sur leurs projets futurs, d'autres auront déjà été contraints de renoncer aux filières « royales » et ne sauront plus au juste pourquoi ils travaillent. L'uniformisation causée par la « dernière ligne droite » apparaît alors plutôt comme un faux-semblant.

Le passage de la troisième à la seconde est une expérience très inégalement vécue. Elle n'est un choc, une rupture que pour une partie des élèves. C'est la continuité organisationnelle entre collège et lycée qui en dessine les contours, que viendront ensuite remplir les caractéristiques scolaires et personnelles des élèves. Mais le contraste entre nos terrains d'enquête suggère à quel point elle est socialement inégalitaire : plus on provient d'un collège accueillant une forte proportion d'élèves en difficulté et plus on est soi-même en difficulté, plus le passage en seconde risque de se doubler d'épreuves diversifiées et complexes, que l'institution prend peu en charge.

DE L'IMPÉRATIF DU « TRAVAIL PERSONNEL » À L'INTÉRIORISATION DE L'ÉCHEC SCOLAIRE : LES DIMENSIONS DE LA RUPTURE

Dans un deuxième temps, nous nous proposons de décrire plus précisément l'expérience du choc causé par la seconde, à partir d'un matériel d'entretiens constitués des seuls élèves qui disent l'éprouver. Sur ces vingt élèves, seize sont au lycée Zola. Ils ont un point commun : ils ressentent avec force l'existence de changements profonds entre le collège et le lycée, et la fragilisation qu'opèrent ces changements sur leur rapport à l'école. Tous ont été interrogés en début d'année de seconde, ce qui présente l'avantage d'être au plus près de la transition entre au collège et au lycée, mais l'inconvénient de ne pas permettre un regard sur les réponses élaborées à plus long terme pour répondre à cette déstabilisation. Pourtant, l'analyse des entretiens permet de dégager très nettement quelques dimensions communes de cette expérience difficile. Elles s'organisent autour d'un leit-motiv, qui traverse l'ensemble des propos des élèves : au lycée, le travail devient « personnel ». La signification de cette expression est complexe, et notre propos est d'en décliner les diverses manières dont les élèves le traduisent. Mais de prime abord, elle est ressentie comme une invitation, voire une obligation à la prise de responsabilité : « Au lycée, on est obligé de se responsabiliser. » Les élèves reprennent dans leur ensemble

massivement ce discours, qui est sans doute dans la plupart des cas tenu avant tout par les enseignants eux-mêmes : « On a plus de responsabilités en seconde, c'est notre travail, on le gère en fait. » Sans jamais revenir sur le principe, certains adolescents expriment une certaine perplexité : « Chacun doit être responsable de lui-même, mais... Je regrette pas la liberté mais... » Cette hésitation à trouver négative une liberté dans le travail si appréciée sur d'autres plans se transforme pour d'autres élèves dans la franche perception d'un cadeau empoisonné : « Au collège, on nous prend pour des enfants, quand on est là-bas, on dit, on n'est plus des gamins, mais en fait, on n'est plus des gamins. Tandis qu'ici, on nous prend pour des adultes, alors là, c'est trop. » Cette mise en parenthèses de l'adolescence, et de ses ambivalences, fait à certains égards de la liberté dans le travail, et de son appellation officielle, autonomie, un cadeau empoisonné. Ce lycéen de terminale, qui ne s'est jamais remis du choc de la seconde, ne dit-il pas fort bien l'ambiguïté de cette expérience, exaltante et dangereuse : « A Zola, la panique, je suis arrivé vers un nouveau mode de travail, on était libres... » Cette nouvelle responsabilité devant le travail se décline en plusieurs points, chaque fois ressentis comme délicats par les élèves désorientés par la seconde. Le travail personnel est un travail réalisé sans aide des adultes, avec l'obligation de définir soi-même dans une certaine mesure ses propres tâches, enfin, il est l'objet d'un verdict qui touche l'élève très personnellement.

La liberté de travailler ou le désengagement des adultes

Les élèves de seconde s'accordent sur l'idée d'un relâchement des contraintes extérieures adultes sur leur propre travail. La structure elle-même de l'établissement joue un rôle : « Au collège, on était obligé d'aller en permanence et ils vérifiaient donc, on était obligés de travailler... » Mais c'est surtout bien sûr l'attitude des enseignants qui frappe les élèves. La liberté qu'ils leur laissent est tout simplement perçue comme une sorte d'indifférence : « On fait pas notre travail, ils regardent pas, alors, on est pas tenté de le faire. On a l'impression qu'on travaille, c'est bien, on travaille pas, c'est pareil, par contre, on nous force à être sage, mais pas à travailler, c'est pas grave qu'on travaille pas, si on est sage. Moi, je préférerais le contraire. » Notons qu'à l'expression attendue, « on est tenté de ne pas le faire », l'élève a préféré des termes plus radicaux : « on est pas tenté de le faire ». C'est dire que pour certains élèves, le relâchement du contrôle enseignant joue un rôle déterminant, d'autant plus qu'il se traduit paradoxalement parfois par des sanctions plus strictes : « Comme on était suivi, on comptait beaucoup sur les professeurs, tout ça, si on faisait pas le travail, c'était « vous le ferez un autre jour ». Tandis qu'ici, si on fait pas le travail, c'est tant pis, t'auras un zéro. »

Pour certains élèves, ces changements coïncident précisément avec une baisse de suivi familial : « Mes parents ne s'occupent plus de moi, alors je ne travaille plus. » Appréciés pour la liberté juvénile qu'elle permet, elle renforce le discours enseignant de la responsabilité personnelle de l'élève, ce qui ne se traduit pas vraiment par des bénéfices scolaires pour cette élève redoublante de Mozart : « Mes parents, au collège,

c'était le cauchemar, ils me suivaient mais là, ils considèrent que si je travaille pas maintenant, c'est pas eux qui vont me pousser plus tard, ils disent que si j'avais pris conscience qu'il faut travailler, ils vont pas me répéter ça jusqu'à 25 ans. » D'autres parents contrôlent les résultats mais ne peuvent guère en faire plus : « Mes parents, ils m'aident autant qu'ils peuvent, ils me comprennent quand même, mais ils m'aident pas... » Certains sont plus efficaces, comme l'exprime ce fils d'enseignant du lycée Mozart, dont les parents sont loin de faire chorus au discours de la « prise de responsabilité » ou du moins ne le mettent pas en pratique : « Y'a des choses, j'aurai pas mes parents derrière, ça serait dur, mon père serait pas là pour les maths et ma mère serait pas là pour le français, j'aurais vraiment des mauvaises notes ».

Pour certains élèves, le désengagement des adultes face au travail quotidien les met face à une épreuve personnelle : il faut désormais s'obliger soi-même à travailler, se donner ses propres habitudes. La semaine de classe se transforme en une série de micro-épreuves de la volonté lorsqu'il faut se remettre au travail le soir, après une journée de classe ou le week-end, mais aussi comme le dit joliment une élève « se trouver du travail à soi-même ». Car le travail au lycée apparaît, par certains côtés, bien plus incertain et opaque.

La liberté des méthodes ou l'opacité du travail scolaire

Au lycée, « on ne nous mâche pas le travail », « faut s'auto-gérer soi-même » s'accordent à penser les élèves de seconde, avec un mélange de fierté et de désarroi. Ceci se traduit par l'augmentation des incertitudes sur les tâches scolaires, et les manières de les accomplir. Si la véritable nouveauté est l'augmentation du travail « à la maison », même l'assistance au cours se complexifie par rapport au collège.

Que faire en cours ?

Les tâches en cours ne sont *a priori* guère fort différentes de celles du collège : écouter, écrire, participer éventuellement. Pourtant, les élèves éprouvant un sentiment de rupture au lycée font part de difficultés centrés autour de deux pôles.

D'abord, écouter n'est pas forcément synonyme de comprendre. Les obstacles peuvent être matériels : de nombreux élèves font allusion à des chahuts anoniques en cours, ce qui est aussi le signe qu'ils ne sont pas forcément dans les classes les plus motivées : « Dès fois, c'est dur de comprendre en classe parce que c'est sans arrêt le bordel, il y a pas d'autres mots et si on est pas devant ou si on essaie pas d'être attentif, c'est pas la peine. Quelqu'un qui est pas bon, ou qui se dissipe vite, il est foutu. » Ce sont d'ailleurs les élèves de seconde qui disent proportionnellement avoir davantage de mal à se concentrer pendant les cours (18 % ont « très souvent » du mal à le faire). Mais les obstacles sont aussi bien sûr individuels : « Elle écrit au tableau, mais comme c'est pas expliqué ou qu'on entend pas, j'arrive pas à comprendre. » La grosse différence avec le collège, c'est qu'il paraît très difficile de

se faire réexpliquer un point, parfois par peur de la moquerie des autres, mais aussi tout simplement parce que l'enseignant n'y semble guère disposé : « Les professeurs font leur cours : t'as compris, c'est bien, t'as pas compris, tant pis. » Or, pour les élèves, « un cours bien compris est à moitié appris ». Quelque que soit la vérité cognitive, sans doute loin d'être indifférenciée, de ce principe, il a valeur de mythe chez les élèves et peut sans doute entraîner des conséquences importantes : « Quand on a un exercice et puis qu'on a pas compris en classe, bon, ben l'exercice, je laisse tomber parce que ça sert à rien. » Les élèves, en début de seconde, donnent une importance fondamentale à ce qui se passe en cours, contrairement aux élèves de terminale : « Une fois qu'on a fini le cours, c'est comme si on avait appris. On rentre chez soi et on sait qu'on sait déjà notre leçon et on a envie de travailler. » Le propos est subtil, le « comme si » questionne la pensée magique du reste du propos et la fin de l'extrait l'atteste : il s'agit surtout de motivation. Si l'on n'a pas compris ou écouté, on a pas envie de travailler chez soi. Ce « quitte ou double » de l'heure de cours en classe structure fortement les propos des élèves.

Mais une deuxième tâche leur pose problème : prendre des notes, ce que cette bonne élève de seconde décrit comme un métier appris sur le tas et nécessitant des compétences d'écoute fort subtiles : « Il faut savoir repérer l'intonation du prof, lorsqu'il dit ce qui est important, il faut le prendre en notes et puis savoir mettre des abréviations. Cela personne ne nous l'apprend, en collège, on ne nous l'apprend pas. » Il est vrai que certains enseignants de Zola dictent sans doute davantage qu'ils ne laissent prendre des notes, ce qui explique vraisemblablement que les élèves de seconde de ce lycée soient moins nombreux, (17 % seulement contre 34 % à Mozart), à dire éprouver des difficultés dans cette tâche. Pourtant, par la suite, les difficultés augmentent à Zola, et diminuent à Mozart, ce qui donne l'idée d'une meilleure construction de cette partie déterminante du métier d'élève. Les élèves en difficulté en seconde sont en tout cas désemparés : « En français, il faudrait écrire comme elle parle, elle va trop vite, toutes les trente secondes, il y en un qui demande, vous pouvez répéter, elle veut pas répéter, et ensuite, on a des trous... ». La confusion du propos suivant témoigne de la difficulté à agencer le fait d'écouter, de comprendre et de copier : « On comprend ce qu'on écrit. Si on copie en écoutant, on peut pas, on copie sans écouter. On peut pas écrire tout ce que le prof dit. » Le thème est en tout cas présent dans d'autres entretiens : un certain nombre d'élèves ne notent pas ce qu'ils ne comprennent pas. Ont-ils raison ? Ont-ils tort ? Cette pratique est en tout cas déterminante pour le travail à la maison. Mais l'idée de « travail personnel » est alors sollicitée de curieuse façon pour une conception inspirée de la prise de notes, qui donne à son auteur l'impression d'être en parfaite conformité avec l'esprit du travail au lycée : « En histoire comme on fait nos cours nous-mêmes, le professeur parle, on copie, on copie, et puis on prend le plus intéressant dans ce qu'il dit, donc en fait nos cours, c'est peut-être aussi nous qui les faisons. » Ce type de malentendu est fréquent à Zola et permet de donner l'impression à l'élève de faire du travail personnel malgré un vécu de non-maîtrise.

Que faire chez soi ?

Le vécu en classe permet de structurer clairement les problèmes. Une fois supposé résolu le problème de la mise au travail, l'élève de seconde en difficulté se retrouve confronté à deux types de tâches : travailler un cours qu'il n'a pas compris ; travailler à partir de « notes à trous », que le cours soit allé trop vite pour l'élève, qu'il ne l'ait pas compris ou qu'il ait été inattentif. Ces deux difficultés sont couronnées d'une troisième : l'ombre portée sur le fait d'apprendre. Si pour certains élèves, l'augmentation du volume de cours se traduit par une certitude : « Il faut apprendre, apprendre, apprendre », pour d'autres, l'expérience de contrôles ratés fait planer un doute sur cette tâche qui apparaît tout d'un coup nécessaire mais non suffisante : « A chaque fois, le prof, dit : « vous avez des bases, mais... » Il sait qu'on a appris. Souvent, on a les bonnes réponses mais pas aux bonnes questions... » Par ailleurs d'autres supports que le cours apparaissent soudain possibles, parfois rendus obligatoires par l'absence de cours, dans la continuité de cette injonction à la liberté que devient le travail en seconde : « Au collège, apprendre la leçon, c'était apprendre le livre. Tandis que là, on peut apprendre dans d'autres livres... c'est plus intéressant. De toutes façons, on a pas le choix parce que le cours, on comprend rien. » Mais là encore, la multiplicité des choix possibles complique la définition du travail à la maison. Cette définition ne donne jamais l'impression d'être évoquée en classe : les élèves se débrouillent, aménagent les habitudes prises au collège, qu'ils remettent en question parfois trop radicalement, lorsqu'ils arrêtent par exemple d'apprendre par coeur, une méthode souvent fustigée par les enseignants de lycée, et que les bons élèves conservent sans état d'âme.

En conclusion, trois remarques s'imposent. D'abord les élèves en ce début d'année sont encore très peu sensibles à un thème qui deviendra prédominant par la suite : celui de l'organisation du travail et de la gestion du temps. Certes, quelques élèves l'affirment, surtout d'ailleurs ceux de Mozart, pris en particulier dans l'alourdissement qu'impose le choix d'une option musicale : « Ce qui est dur, c'est pour m'organiser dans le travail. Si je veux sortir, j'ai presque pas le temps. » Mais c'est un thème dans l'ensemble peu évoqué.

Ensuite les élèves ont un souci majeur : la bonne compréhension des demandes enseignantes, qui s'avère tout sauf évidente, et se révèle désastreuse en matière d'évaluation. Définir ce qu'il faut apprendre est un premier problème : « Il pose une définition que je ne savais pas, on l'avait pas vu en cours et puis même en feuilletant le livre... Il fallait regarder dans le manuel mais je n'ai pas appris le livre par coeur. Ma leçon du cahier, je la savais par coeur, mon bouquin, je l'ai lu. » Trouver ce qu'il faut faire d'autre en est un deuxième. « J'apprends par coeur, les sciences nats, c'est l'horreur. J'ai beau écrire, je ne comprends pas ce qu'il demande. » Le sentiment d'étrangeté devant les questions du devoir est révélatrice du sentiment de désajustement, voire de coupure entre les cours et les contrôles : « On sait notre leçon, et puis quand on arrive devant les questions, on comprend pas. On dirait que les

questions, elles sont mal formulées... » Les élèves en sont à ces premières interrogations.

Enfin, et parallèlement à une conception « inspirée » de la prise de notes, certains élèves décident de faire une sélection « personnelle » des matières à travailler à la maison. Sommés de se responsabiliser par rapport aux études, ils le font en assumant des choix intellectuels, partant du principe que « On est à l'école pour apprendre, pas pour avoir des notes, il faudrait mettre ça dans la tête des profs ». L'intérêt personnel conduit bien sûr à désinvestir une partie du cursus, et à ne privilégier parfois qu'une matière : « Ça me plaît, alors je travaille. J'ai l'impression que c'est ce qu'on voit le plus chez une personne cultivée, celui qui fait bien des langues, qui sait bien parler dans d'autres pays, on voit tout de suite qu'il est cultivé ». Si un tel choix masque bien sûr parfois la non-maîtrise scolaire du travail des autres matières, il donne là encore aux adolescents l'impression d'une certaine conformité au discours enseignant.

La liberté d'échouer ? ou le poids du jugement scolaire

Les élèves de seconde ressentent avec force l'augmentation de la pression des contrôles scolaires : « C'est de plus en plus les notes, le conseil de classe, juger partout et que sur les notes... » Une pression qui s'interprète sans doute moins en termes de fréquence de contrôles que de la représentation des enjeux qu'ils sous-tendent, en termes de redoublement : « Le prof, elle m'a dit, tu es totalement perdue, il va falloir que tu bosses bien le français cette année, sinon tu risques de redoubler, ça m'a découragé. » Ou d'orientation : « La prof, elle s'intéresse beaucoup aux plus forts en maths, aux garçons, ça m'a complètement dégoûtée, d'ailleurs je voulais faire des maths et je vais partir en littéraire ». Ajoutées au sentiment de non-maîtrise de la globalité du travail, on peut penser que les premières mauvaises notes fondent certaines décisions d'orientation très vite après le début de l'année de seconde, permettant ainsi de hiérarchiser au moins les efforts. Mais pour certains élèves, ce qui rend le jugement scolaire particulièrement pénible, c'est le sentiment de chute⁵ qu'il produit, par rapport aux bonnes notes de la troisième : « Au début, comme on réussit bien au collège, on se dit qu'on va réussir après, et puis au fil des années, on se casse toujours la figure et le danger c'est qu'on s'habitue à l'échec et c'est terrible. » S'habituer à l'échec, c'est aussi perdre la reconnaissance des enseignants, ce qui est particulièrement douloureux pour les jeunes filles : « Au collège, tous les profs voulaient toujours parler avec moi, j'aimais bien discuter avec tout le monde et puis là, plus rien, ça fait mal, ça fait une chute quand même ». Or tomber dans la médiocrité scolaire est aussi une manière de tomber dans l'insignifiance, voire l'inexistence : « On a l'impression qu'ils ne nous aiment pas. Les élèves sérieuses, ils ne s'en rappelleront plus. Les élites, ils s'en rappellent, et l'inverse aussi. Mais ceux qui travaillent normalement, qui restent calmes... » Certains adolescents gèrent les

5. Cf. aussi Broccholoichi S., « Un paradis perdu » in Bourdieu P., *La Misère du monde*, Paris, Seuil, 1993, pp. 621-637.

mauvaises notes par un dérapage dans une indifférence feinte⁶, qui permet de « sauver la face » et d'exister, au moins par la négative, aux yeux des enseignants, mais qui risque d'hypothéquer l'avenir scolaire : « Quand je fais quelque chose, j'ai toujours faux du point de vue des méthodes, alors j'ai tout le temps zéro, ça me fait rire. »

La manière dont les enseignants posent et accompagnent un jugement scolaire qu'aucun élève ne remet par ailleurs en question est sévèrement critiquée par ces élèves. L'accusation de manque de travail est particulièrement mal acceptée et décrite comme bien plus systématique qu'au collègue : « Quand on a une mauvaise note, c'est « vous n'avez pas appris », alors que là, (au collègue) ils cherchaient à savoir si on avait pas compris. » La disproportion entre le travail accompli et le résultat fait du lycée le lieu d'une déception constante : « J'ai bossé comme une malade et voilà... ». D'autant plus, encore une fois, que le travail n'est même pas reconnu dans l'appréciation, une demande modeste qui montre *a contrario* à quel point les élèves intériorisent le verdict scolaire : « On passe du temps dessus, on voit « pas assez travaillé ». Je sais pas, ça ferait plaisir de marquer « un petit effort » ». Cette démotivation est accentuée par la difficulté à comprendre les normes d'évaluation : « J'ai des notes, je comprends pas, peut-être que je suis tombée à côté de la plaque, peut-être que j'ai fait mieux, mais je comprends pas mes erreurs. » Et surtout peut-être par l'absence d'investissement enseignant dans un travail relationnel qui aiderait à surmonter la déception : « Qu'ils nous encouragent : « c'est pas grave, tu te rattraperas ». Qu'ils nous encouragent à avoir une meilleure note. Au contraire, en maths, c'est tiens, voilà ton truc. » On voit à quel point le verdict scolaire est inextricablement une épreuve personnelle, relationnelle, tout autant qu'un bilan de travail ou de performance scolaires. On ne peut qu'être frappé, en analysant les propos des élèves, de la manière dont l'aspect subjectif vient envahir parfois toute la scène, reléguant au second plan l'intérêt objectif que pourrait avoir la note comme guide ou repère par rapport au travail. Si la note et l'évaluation jouent comme des motivations puissantes, parfois presque exclusives, alors que les adultes n'exercent plus autant de contrainte au travail, elles peuvent se retourner en facteurs de désinvestissement non moins puissants : « Si ça marche, c'est bon, mais si ça marche pas, c'est même pas la peine. La matière, on est dégoûté ».

Le travail personnel en seconde devient alors parfois un face à face entre un volontarisme individuel et un jugement scolaire vécu comme dépersonnalisé, comme en témoigne avec éloquence cet extrait d'entretien : « On doit complètement travailler par nous-mêmes et puis, si on travaille pas, c'est notre problème en fait, et puis après, y'a le conseil de classe. » Entre l'élève et le conseil de classe, pour cette jeune fille, il n'y a rien. Malgré les critiques adressées au monde enseignant, l'adhésion des élèves au discours du travail personnel les conduit tout droit à l'intériorisation du verdict, et éventuellement de l'échec.

6. Pour des développements sur la face et la frime adolescente en milieu scolaire, cf. Dubet F., Martuccelli D., *A l'école*, Paris, Seuil, 1996.

Alors que s'intensifie la nécessité de gérer une charge de travail croissante, la seconde est, pour beaucoup, une année insécurisante. Bien sûr, le regret du collègue doit être relativisé ; on verra de la même manière de jeunes étudiants rôder dans leur ancien lycée. Mais il n'est pas partagé par tous les lycéens ; il est bien souvent la nostalgie d'un âge d'or où efforts et résultats s'ajustaient davantage, en une meilleure reconnaissance de sa valeur scolaire et personnelle. Le changement d'établissement s'accompagne en effet d'un changement de sa propre identité scolaire, lorsque d'élève « sans problème » ou même valorisé au collège, on devient tout d'un coup moyen et lorsque dans les matières même où ça « marchait », « ça ne marche plus ». L'expérience est d'autant plus éprouvante à Zola qu'elle peut coïncider avec un notable surplus d'effort. Ainsi, l'autonomie au travail est pour certains une épreuve considérable, voire une mission impossible. Revendiquant davantage d'encadrement pédagogique, une définition plus explicite des tâches scolaires, une relation plus confiante qui permet de gérer les désillusions scolaires, les élèves interrogés, sous le choc de la seconde, ne demandent-ils pas au fond une construction progressive de l'autonomie scolaire ? Quant aux élèves que l'institution trouve autonomes, ne sont-ils pas en fait « tenus » par une aide effective de parents ou de frères et sœurs étudiants, et surtout par une cohérence institutionnelle qui a fait de leur année de troisième une préparation solide au travail en seconde, leur permettant de profiter sans catastrophe de leur nouvelle liberté de lycéen ?