Myriam LOISEL DECQUE

LA CHUTE DES RÉSULTATS SCOLAIRES EN SECONDE : DES LYCÉENS ANALYSENT LEURS PARCOURS

Résumé : L'entrée en seconde se caractérise par un taux d'échecs important : plus de 15 % des élèves redoublent. Les transitions scolaires sont des étapes difficiles à franchir et cela s'avère se confirmer pour les élèves de la classe de seconde auprès de qui nous avons enquêté : tous obtiennent des résultats plus faibles qu'au collège. Les résultats de cette enquête montrent que l'on peut expliquer le fléchissement des notes par la forte attention que portent les élèves à faire partie d'un nouveau groupe et les moyens qu'ils mettent en oeuvre pour y parvenir, notamment en adoptant un comportement non scolaire de plus en plus important en classe. Nous avons donc mis en évidence un lien fort entre sociabilités et baisse des notes. Il s'avère néanmoins que certains élèves font exception à cette règle : ils réussissent. Il s'agit donc d'essayer de comprendre ce qui distingue ces parcours.

Mots Clefs : Transitions scolaires, lycée, résultats, travail.

Selon Georges Bastin et Antoine Roosen (1990, 57), « le curriculum scolaire se distribue en quatre grandes étapes dont chacune s'inaugure par une rupture. Rupture de l'école maternelle qui représente le premier groupe extra-familial auquel l'enfant est confronté ; rupture de l'école primaire qui, brusquement, l'installe en face de son « métier d'écolier » ; rupture de l'enseignement secondaire qui, par la diversité des cours et des professeurs, arrache l'enfant à la relation plus sécurisante du primaire ; rupture enfin, éventuelle, de l'enseignement supérieur qui appelle une autonomie intellectuelle et affective jusque là ignorée » [1]. Etant donné la différenciation de plus en plus forte entre collèges et lycées, il nous semble pertinent d'ajouter aux quatre ruptures de nos deux auteurs une rupture supplémentaire se situant entre le collège et le lycée. Ces cinq temps de la scolarité d'un élève peuvent le placer devant de lourdes difficultés d'adaptation.

Il est vrai, comme nous l'avons montré ailleurs (Loisel, 1998), qu'à chaque fois qu'un élève passe d'un temps de la scolarité à un autre, il est confronté à un

[1] Alain Coulon montre combien est difficile pour l'étudiant son entrée à l'université. Il décompose en trois temps ce passage, « le temps de l'étrangeté » qui place l'étudiant dans un milieu qu'il ne connaît pas, qui rompt avec l'univers familier du lycée, « le temps de l'apprentissage », temps de l'adaptation et « le temps de l'affiliation » où l'étudiant maîtrise relativement son nouveau métier « *par la capacité* - dit-il - *d'interprétation, voire de transgression, vis-à-vis des règles* » (Coulon , 1997, 2).

ensemble de situations nouvelles auxquelles il doit s'adapter. Globalement, elles sont de quatre ordres : spatiales (adaptation à un nouvel espace), institutionnelles (adaptation aux règles de fonctionnement du nouveau milieu scolaire), relationnelles (rencontre de nouveaux camarades et enseignants) et scolaires (nouvelles matières et nouvelle organisation du travail). C'est pourquoi, sans nier l'influence du parcours scolaire antérieur de l'élève ni celle des facteurs sociaux dans la genèse de l'échec scolaire, nous postulons que celui-ci peut aussi être conçu comme la conséquence d'une inadaptation aux situations nouvelles à l'occasion des transitions scolaires. Notre travail s'inscrit dans une perspective interactionniste particulièrement celle de Becker : toute situation nouvelle que l'on traverse de manière suffisamment durable engendre, si l'on s'y engage, une adaptation situationnelle[2].

On peut trouver un premier indice de l'intervention de cette conception de l'échec comme défaut d'adaptation à l'occasion des ruptures scolaires dans le taux de redoublements.

En 1987[3], selon le SIGES, le taux de redoublements était de 11 % en CP, alors qu'il se situait entre 6,5 et 8 %, pour les classes de CE1, CE2, CM1 et à un peu plus de 10 % en CM2. Au collège et au lycée, ce sont aussi les classes charnières, la sixième et la seconde, qui affichent le plus grand nombre de redoublements.

Tableau 1 : Evolution des taux de redoublements au collège et au lycée
(France Métropolitaine, Public + Privé)

Redoublements	1997	1998	1999	2000
6ème	12,1 %	10,4 %	10,0 %	9,2 %
5ème	9,8 %	5,5 %	5,2 %	5,0 %
4ème générale	6,7 %	6,3 %	8,9 %	8,7 %
3ème générale	9,8 %	8,6 %	8,0 %	6,9 %
Seconde	16,7 %	16,1 %	15,4 %	15,4 %
Première	8,1 %	7,9 %	7,6 %	7,6 %
Terminale	15,4 %	13,8 %	14,2 %	13,2 %

Source : Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, Direction de la programmation et du développement, 1998,1999,2000,2001.

A la lecture de l'ensemble de ces chiffres, nous pouvons constater que c'est en seconde que le taux de redoublements est le plus important. En 1998, lorsque nous avons commencé la recherche que nous venons d'achever (Loisel Decque Myriam, 2002), il était de l'ordre de 16 %. Cela confirme donc pour nous le fait qu'il faut placer l'entrée au lycée comme étant une des cinq ruptures du curriculum

[2] Becker donne plusieurs exemples pour appuyer sa thèse dont celui-ci. A leur entrée en prison, les prisonniers doivent s'adapter aux règles qui, entre détenus, sont dominées par le crime et l'illégalité. C'est pour eux le moyen d'être à peu près tranquilles pendant leur peine. Mais à l'approche de leur libération, ils renouent avec la loi car la situation qui les attend dehors est celle d'un ajustement aux comportements légaux, et non plus criminels. La situation disparaît, la prison, les comportements aussi.

[3] Nous n'avons pas trouvé de données plus récentes.

scolaire ; cela explique aussi pourquoi dans le cadre d'une recherche sur les transitions scolaires, nous avons choisi d'étudier celle du collège au lycée.

Nous nous sommes donné pour objectif de comprendre ce qui pouvait expliquer cette situation. Nous avons notamment démontré, à partir d'une enquête conduite pendant une année auprès d'élèves d'une classe de seconde d'un lycée d'enseignement général et technologique de Lille, croisant un questionnaire, des entretiens et des observations, toute l'importance d'examiner la manière dont se tissaient progressivement les liens entre pairs d'une classe constituée de nouvelles têtes. Sous la pression d'un groupe de garçons dominant, chahuteurs, les comportements des élèves en classe se modifient, devenant de plus en plus a-scolaires. Parallèlement à ce déploiement de la sociabilité, les résultats fléchissent. S'il est indéniable qu'il faut donc prendre en considération la manière dont les élèves gèrent ces nouvelles relations, cela ne doit pas nous faire oublier que d'autres problèmes se posent à ces lycéens au cours de leur adaptation en seconde. Aux nouvelles relations s'ajoute en effet la nécessité pour ces derniers de s'adapter à de nouveaux locaux et de nouvelles normes de travail. L'importance du premier aspect étant relativisé assez vite, une semaine, quinze jours au plus suffisent pour que les élèves se familiarisent avec les lieux[4], c'est sur le deuxième aspect que nous allons nous concentrer dans cet article sous un angle d'attaque particulier. Si tous les élèves voient leurs résultats scolaires baisser durant l'année, creusant l'écart des moyennes obtenues entre la troisième et la seconde[5], il s'avère que tous ne s'en sortent pas si mal. Dans le groupe de garçons déviant, plusieurs obtiennent des résultats corrects ce qui semble indiquer des cas de figure contrastés d'articulation de la vie du groupe de pairs et de la vie au travail. Quels rapports donc chacun des acteurs de ce groupe ont-ils avec le travail ? Leur appartenance au groupe et la pression qu'elle engendre leur permettent-elles individuellement de tenir un discours différent quant à la manière dont ils travaillent ?

PRÉSENTATION DU GROUPE DE GARÇONS

Le groupe que nous allons suivre est constitué de treize garçons. Se connaissant à l'extérieur de l'école de par leur appartenance à un même club de football, ils ont automatiquement fusionné le jour de la rentrée scolaire. Ils représentent une « force » face aux enseignants et leurs nouveaux camarades, face à la nouvelle situation qu'ils sont en train de vivre, leur entrée au lycée. Ils se distinguent dès le début de l'année par leurs comportements en classe. Le relevé de leurs comportements non scolaires dans notre grille d'observation, grille inspirée de celle de Régine Sirota (1988), est effectivement stupéfiant : durant la première semaine de cours, totalisant neuf heures d'observation, sept de ces garçons comptabilisent plus de 30 comportements non-scolaires. Les élèves se distinguent particulièrement dans la rubri-

[4] Si les élèves de seconde repèrent rapidement les lieux, c'est également le cas des élèves de sixième qui entrent au collège (Loisel, 1997;Cousin, Felouzis, 2002).

[5] Les élèves doivent gérer une baisse de moyenne générale de un à sept points par rapport au collège.

que « agitation ». De petits cris en chaîne, des phrases codées (témoins de son appartenance au groupe) mais aussi des « interventions hors contextes » rompent le rythme de bon nombre de cours. Au terme du premier trimestre, la lecture des appréciations des enseignants sur les bulletins scolaires confirme ce que nous avons mis en évidence dans nos observations : un comportement en classe problématique. Le relevé de quelques appréciations en témoigne : « *Attention à l'attitude parfois provocatrice* », « *Trop d'agitation ce trimestre* », « *Attitude désagréable* », … Trois élèves d'ailleurs obtiennent de la décision du conseil de classe du premier trimestre des « Avertissements travail et conduite ». Seuls deux garçons se distinguent dans le groupe en obtenant les « encouragements » et les « félicitations » du conseil de classe. Le comportement déviant des élèves s'accentue au cours de l'année en même temps que fléchissent leurs résultats scolaires ce qui nous permet de dire qu'il existe une forte corrélation entre sociabilités et baisse des résultats. Il faut néanmoins relativiser, d'une part, parce que tous les garçons du groupe n'obtiennent pas de mauvais résultats ce que la lecture des bulletins scolaires ci-après nous permettra de mettre en évidence. Nous pouvons alors supposer que si des garçons réussissent alors qu'ils font partie du groupe déviant, c'est peut-être parce qu'ils ont un comportement différent devant le travail. D'autre part, la sociabilité n'explique pas à elle seule la baisse des résultats. A cela on peut certainement ajouter des difficultés d'ordre scolaire. Il s'agit de savoir alors ce qui distingue peut-être à ce niveau bons et mauvais élèves.

LECTURE DES BULLETINS SCOLAIRES

A l'exception d'un seul membre du groupe, tous obtiennent, comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessous une moyenne générale en seconde inférieure à celle obtenue en troisième. L'écart est d'un demi-point à pratiquement cinq points entre la troisième et le premier trimestre en seconde. Cet écart se creuse au cours de l'année pour atteindre, pour un élève, sept points.

Tableau 2 : Moyenne de chaque élève du groupe en troisième et en seconde aux premier, deuxième et troisième trimestres

Elèves	*Moyenne générale en3e*	*Moyenne générale en 2nde, 1er trimestre*	*Moyenne générale en 2nde, 2e trimestre*	*Moyenne générale en 2nde, 3e trimestre*
André	15	12,3	12,06	13,07
Marc	11	7,5	5,5	4,22
Francis	11	6,3	5,79	5,74
Jean	11	9,8	7,73	6,41
Julien	10	9	7,11	7,01
Rodrigue	13	11,3	10,38	9,37
Gérard	10	9,9	9,87	7,63
Anthony	10	9,1	7,74	4,99
Eric	15	13,7	13,12	12,22

Karl	15	12,8	11,8	10,68
Paul	11	10,3	9,11	8,36
Thierry	12	11,4	8,02	7,39
Arnaud	11	7,7	9,3	7,4

Nous constatons par ailleurs que les élèves qui obtiennent en seconde une moyenne satisfaisante sont ceux qui réussissaient le mieux en troisième. Trois bons élèves au collège (avec 15 de moyenne en troisième) obtiennent une moyenne supérieure à 12 en seconde au premier trimestre. Ils ne sont plus que deux au troisième trimestre. Cela laisse entendre que les connaissances dont l'élève dispose facilitent l'assimilation de nouveaux savoirs. Il est vrai que : « *rien ne peut être acquis sans que l'apprenant ne l'articule à ce qu'il sait déjà* » (Meirieu, 1991, 134), mais l'assimilation de nouvelles connaissances suppose aussi des efforts constants de la part de l'apprenant sans quoi les acquis ne s'avèrent plus suffisants. Karl expérimente ici les frais d'un pari sur les acquis ce qui lui fait perdre 4,5 points entre la troisième et la seconde (troisième trimestre). C'est donc parce qu'il n'a pas travaillé assez que Karl voit ses résultats scolaires baisser au cours de l'année. La quantité de travail fournie serait donc un gage de réussite en seconde d'autant plus que l'on était bon élève au collège. Est-ce ainsi que les bons élèves expliquent leur réussite ? Est-ce que l'on doit alors penser que ceux qui sont en situation d'échec le doivent, en plus des lacunes, à un manque de travail ?

LA QUANTITÉ DE TRAVAIL FOURNIE : UN GAGE DE RÉUSSITE ?

Tous les garçons du groupe, à l'exception d'un seul, expliquent la baisse de leurs résultats par un manque de travail. Des trois meilleurs élèves, un s'accuse de ne pas travailler assez (Éric), un de s'en tenir à ce qu'il sait (Karl). Ces deux élèves savent qu'ils pourraient obtenir de meilleurs résultats en travaillant plus mais au vu des résultats qu'ils obtiennent déjà, refusent de s'investir davantage : « *Je pourrais travailler plus mais bon, je cherche pas plus. Je cherche pas avoir 15 parce que si j'apprends, j'aurais 15, 16 mais comme j'ai 12, 13, ça va. J'ai pas besoin d'apprendre* » (Karl). Cette tendance à ne faire que le minimum pourra s'inverser si cela s'avère ensuite nécessaire. Seul André estime travailler autant que l'année scolaire précédente et apprendre plus ses leçons. Les autres garçons indiquent qu'ils travaillent peu (5 garçons) ou pas du tout (5 garçons). Il apparaît donc que ces treize garçons ne fournissent pas la même quantité de travail et il y aurait donc peut-être corrélation entre quantité de travail et réussite. Il est néanmoins important de souligner que dans la majeure partie des cas, c'est l'échec qui a été le moteur d'une baisse progressive ou brutale du travail et donc qu'à la base, la baisse des résultats n'était pas le fruit d'un manque de travail. Si Thierry a décidé de ne plus rien faire au deuxième trimestre, c'est parce que progressivement ces résultats ont baissé malgré le travail fourni : « *Au début de l'année* — dit-il — *je travaillais bien tout ça vu que j'avais une bonne moyenne au premier trimestre et au deuxième trimestre, …, au*

début, je travaillais mais les notes, elles ont baissé, ça fait que là, j'fais plus rien là ». C'est aussi ce que déplore Jean : « *Au début de l'année, j'étais plus motivé quoi. J'avais appris grave !!! J'ai fait de ces trucs : une copie double ! Elle m'a mis 9. Autant rien faire, pas travailler et avoir un peu moins* ». Pour beaucoup, l'entrée en seconde sonne comme un nouveau départ qu'il s'agit de franchir en s'illustrant de façon positive. Motivés par ce « renouveau », les élèves sont prêts à fournir des efforts pour obtenir de bonnes notes et c'est ce qu'ils vont faire le premier mois suivant la rentrée en travaillant à la maison seul ou avec l'aide d'un proche et beaucoup plus rarement, en travaillant seul ou avec l'aide de copains durant le temps libre dont ils disposent au lycée. Mais le faible rendement de cet investissement les conduit très vite à diminuer ce rythme, rythme beaucoup moins soutenu qu'ils décident de garder puisqu'il s'avère, lui, rentable : en travaillant peu voire plus du tout, les résultats sont seulement un peu moins bons.

L'estimation du travail fourni suppose l'estimation du temps que l'on y consacre ce que néanmoins nous n'avons pas pu déterminer de manière précise sans doute du fait que les garçons ne tiennent pas à approfondir devant les autres[6] un sujet considéré comme tabou dans le groupe[7]. En revanche, nous savons que tous n'ont pas la possibilité d'y consacrer beaucoup de temps parce que l'entraînement au football qu'ils pratiquent en dehors de l'école ne le leur permet pas : « *Je rentre chez moi, il est neuf heures du soir. Après ce que je veux, c'est dormir. C'est pas apprendre des leçons de 5, 6 pages. C'est trop dur hein ! »* (Gérard). S'ils parvenaient à concilier le football et le travail en troisième, ils ne réussissent plus à le faire ou difficilement en seconde. Les entraînements et la charge de travail se sont conjointement alourdis ce qui a conduit plusieurs d'entre eux à faire un choix qui s'est naturellement tourné vers ce qu'ils préfèrent ou leur laisse espérer une réussite[8].

Le peu de temps dont ces garçons bénéficient après l'école ne semble pas les convaincre de profiter du temps libre dont ils jouissent dans leur emploi du temps scolaire pour travailler. La majeure partie des garçons préfère user de la liberté nouvelle dont ils disposent au lycée pour arpenter les rues de la ville[9]. Seul André nous dit aller souvent travailler au CDI et parfois aller en ville. L'année précédente, au collège, la possibilité de ne rien faire était moins évidente du fait que des créneaux horaires étaient prévus pour le travail, les permanences surveillées : « *L'année dernière, on faisait nos devoirs souvent quand même parce qu'on était obligé* »

[6] Les entretiens ont été réalisés avec deux ou trois élèves, à leur demande.

[7] Anne Barrère montre qu'en seconde, la proportion des garçons, que l'on peut considérer comme « petits travailleurs » est relativement importante si on compare le temps de travail hebdomadaire à celui des filles: 55% des garçons travaillent moins de 8 heures par semaine, contre seulement 20% des filles. (Barrère, 1997, 79).

[8] Les garçons de ce groupe espèrent pouvoir devenir footballeurs professionnels.

[9] Comme Patrick Rayou l'a aussi montré dans sa recherche sur les lycéens, nous constatons que c'est surtout au début de l'année que les élèves de seconde utilisent « *à fond la possibilité de sortir entre les cours* », « *grisés par l'atmosphère de liberté de leur nouvel établissement* ». Plus tard, les élèves ne profitent pas des heures libres dont ils disposent pour travailler mais restent dans les locaux à discuter avec leurs camarades. (Rayou, 1992, 67).

(Thierry). Après quelques mois au lycée, une fois que le plaisir du goût de la liberté s'est estompé, les sorties en ville diminuent mais le temps passé en permanences ou au CDI pour travailler n'augmente pas. Seuls trois élèves, Eric, Rodrigue et Gérard nous disent, lors de notre deuxième entretien, aller de temps en temps travailler en permanences ou au CDI. Tous les trois n'ont pas le même niveau scolaire, l'un obtient de bons résultats, l'autre des résultats moyens et le dernier, de faibles résultats ce qui ne nous permet pas d'établir avec certitude qu'il y a corrélation entre temps de travail et réussite. Nous pouvons seulement constater que deux des trois meilleurs élèves du groupe, André et Eric fréquentent régulièrement ou occasionnellement le CDI pour travailler.

Cinq garçons du groupe sont internes : Karl, Francis, André, Marc et Anthony. Le fait de vivre en communauté semble être pour quatre d'entre eux l'occasion de se distraire. C'est de cette façon que Karl nous résume ses activités au sein de l'internat : « O*n est là-bas pour s'amuser et pour dormir* ». André est le seul à se distinguer : c'est le meilleur élève du groupe. Cela lui vaut d'être considéré par ses pairs comme « *un gars sérieux qui bosse* », « *un type qui rigole jamais même en dehors du lycée* » que l'on ne côtoie donc pas ou très rarement en dehors de l'école. Autant à l'intérieur du lycée, le groupe de garçons fusionne parce que c'est le nombre de ses membres qui lui vaut de représenter une force, autant à l'extérieur du lycée, il n'a plus de raison d'être et les meilleurs, sur le plan scolaire, en sont exclus puisqu'ils dégagent une image à laquelle il n'est pas question d'adhérer.

Le fait de bénéficier d'une surveillance moins importante qu'au collège, d'une plus grande liberté et pour certains, le fait d'être entré à l'internat sont autant d'occasions nouvelles de ne rien faire et il apparaît que ce sont majoritairement les élèves qui obtiennent de faibles résultats qui en usent le plus. Le manque de travail, dans l'ensemble, contribue donc largement à expliquer le fléchissement des résultats mais nous l'avons vu, il n'a pas été immédiat. Pour la plupart des élèves, c'est l'extrême faiblesse du rendement du travail qu'ils ont fourni au début de l'année qui a eu un effet dissuasif sur leur investissement scolaire. Il faut souligner que l'investissement scolaire est par ailleurs subordonné à l'affectivité : pour la plupart des élèves, la relation qu'ils ont avec l'enseignant détermine l'effort qu'ils vont fournir dans la matière qu'il enseigne. Le consensus « on travaille pour soi » est rarement suivi : c'est avant tout pour « le prof que l'on travaille », comme pour être reconnu par lui. Cela ne garantit pas l'obtention de bons résultats mais cela empêche l'abandon du travail si bien que c'est plus encore la combinaison « obtenir de mauvais résultats » dans une discipline où l'on n'aime pas le professeur qui dissuade l'élève de s'investir plus longuement. C'est là que bons et mauvais élèves se distinguent car si tous accordent une égale importance à la relation qu'ils entretiennent avec leurs professeurs, pour les meilleurs, elle n'est pas ce qui les motive à travailler plus. Soulignons tout de même qu'un garçon ayant de faibles résultats scolaires ne fait pas non plus cette correspondance.

UNE PLUS OU MOINS GRANDE APTITUDE À COMPRENDRE CE QU'IL FAUT FAIRE

Nous avons vu que le travail fourni ne permettait pas toujours de garantir une bonne note. C'est certainement parce que les élèves éprouvent des difficultés à comprendre ce que l'on attend d'eux que le rendement est faible. L'entrée en seconde suppose effectivement de nouveaux apprentissages, de nouvelles méthodes de travail, de nouvelles exigences sur le plan scolaire, explicites ou implicites, dont l'identification et la maîtrise conduisent aussi à la réussite scolaire.

Tous les garçons, quelque soit leur niveau scolaire, nous disent lors de notre premier entretien avoir des difficultés à prendre des notes. Si les professeurs dictaient le cours au collège, il n'en va plus de même au lycée. Ce nouvel exercice est source de multiples interrogations. Que faut-il prendre en notes ? Tout ce que l'enseignant dit ? Cela est infaisable puisque le discours de l'enseignant est trop rapide. Thierry en mesure les conséquences : « *Ils parlent ! Ils parlent et à la fin du cours, on n'a rien ! Alors ça ne va pas* ! ». Il faut donc opérer des choix mais la sélection n'est pas évidente ce qu'Anthony déplore : « *Il faut prendre des trucs importants et tout mais je sais pas quand. Je sais pas ce qui est important* ». Certains cherchent alors des indices, notamment sont à l'écoute des variations du ton de la voix de leur professeur mais sans succès. La relecture chez soi de bribes de discours ou de notes prises sur le voisin de classe s'avère non fructueuse : les notes sont indéchiffrables et donc inexploitables dans un devoir sur table. Lors de notre deuxième entretien, réalisé rappelons-le à la fin de l'année scolaire, cinq garçons dont trois en situation de réussite scolaire, nous disent ne plus rencontrer de difficultés à prendre des notes ou faiblement. Ils ont entièrement ou en grande partie résolu ce problème deux ou trois mois après la rentrée, soit en mettant en oeuvre les conseils de leurs professeurs, soit en construisant leur propre méthode (abréviations personnelles). Huit garçons éprouvent encore pour cet exercice des difficultés, voire les ont creusées à la fin de l'année. Ils ne peuvent plus désormais compter sur l'indulgence de leurs professeurs qui prenaient parfois le temps, les premiers mois de l'année, de répéter ou d'aller moins vite. Le rythme s'est accéléré et avec lui, son lot de « perdus ».

C'est en français que les élèves nous disent rencontrer le plus de difficultés et comparativement, c'est dans cette discipline que les écarts de moyenne entre la troisième et la seconde sont les plus importants. Même si les élèves ne l'expriment pas clairement, c'est une expressivité plus autonome qui distingue le français du collège de celui du lycée. En seconde on n'évalue plus seulement les connaissances acquises en grammaire ou en orthographe avec, par exemple, le traditionnel exercice de la dictée, mais on évalue surtout les qualités d'expression de l'élève aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Initié au collège par quelques rédactions, l'élève est peu habitué à cet exercice qui se généralise sous de nombreuses formes au lycée (que ce soit dans l'exercice de l'analyse de textes ou dans l'exercice de la dissertation). Au-delà d'ailleurs du français, ce sont quasiment toutes les disciplines enseignées en seconde qui sont concernées : en histoire, par exemple, il ne s'agit plus officiellement de réciter par coeur son cours mais bien de le « restituer » de manière personnelle. Les écrits en seconde exigent donc des élèves qu'ils se construisent en tant que

« je », ce que les élèves en arrivant en seconde ne savent pas faire, parfois même ignorant cette nouvelle injonction. Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex ont bien montré, notamment en analysant des productions écrites d'élèves que c'est à ce niveau que se jouent des différences de parcours scolaires : « *Ecrire* — disent-ils — *implique une rupture avec le sens pratique, c'est aussi une activité d'acculturation pour de nombreux élèves* » (Bautier, Rochex, 1996, 196). Il semblerait que ce soit le cas dans notre groupe de garçons et c'est ce qui distinguerait ceux qui réussissent de ceux qui échouent.

LE VŒU D'ORIENTATION : LE MOTEUR D'UNE CONDUITE DIFFÉRENTE DEVANT LE TRAVAIL

Onze élèves du groupe ont émis comme premier voeu d'entrer en première STT, un en première L (Eric) et un en première S (André) et nous allons voir que les choix faits déterminent fortement des conduites différentes devant le travail scolaire.

Soulignons d'abord que les choix faits se fondent principalement sur les résultats scolaires obtenus. Le choix d'entrer en première STT relève la plupart du temps d'un choix par élimination : « *J'vais faire une première STT. C'est par rapport à mes résultats parce que je vais pas faire une première S qu'en maths, je suis zéro. L, bon en français, je suis loin d'être une tête et voilà quoi* » (Marc). D'un véritable choix à un choix par défaut, on peut aisément comprendre que des profils différents se dégagent, plus ou moins motivés pour le concrétiser.

Maximiser les chances d'entrer dans la filière « choisie » passe par l'intensification du travail dans les matières les plus importantes, à coefficients. C'est de cette façon qu'Eric et André le conçoivent. Les matières dans lesquelles ils doivent fournir des efforts sont clairement identifiables : Eric qui désire s'orienter en première L doit particulièrement avoir de bons résultats en français et en langue, André qui veut se diriger en première S doit obtenir de bonnes notes dans les disciplines scientifiques, mathématiques, sciences physiques, sciences de la vie et de la terre et ce sont donc ces disciplines qu'ils disent travailler plus. Pour les élèves qui se dirigent en première STT, l'utilité de travailler telle ou telle discipline est moins évidente voire inexistante et ce pour deux raisons. D'une part, les disciplines les plus importantes ne sont pas au programme en seconde. D'autre part, la réputation de la facilité d'entrer en première STT, quels que soient les résultats obtenus, ne conduit pas les élèves à maximiser leur chance de concrétiser ce voeu. L'avis que donne le conseil de classe au deuxième trimestre sur les choix faits en terme d'orientation, s'il bouleverse les représentations des élèves quant à la facilité d'entrer en première STT, ne permet que très rarement de modifier les comportements au travail. Pour certains, il est un avertissement qu'il faut minimiser au vu de l'expérience des camarades actuellement en première STT : *« […] Je me suis renseigné. Il y en a, ils sont passés avec six de moyenne donc euh dans ma tête* — assure Mathieu — *je me dis que j'ai des bonnes chances* ». Pour d'autres, et cela est plus fréquent, l'avis du conseil de classe sonne comme un verdict : travailler davantage ne servirait plus à rien puisque tout est joué maintenant.

Ainsi on voit bien que les choix faits en termes d'orientation révèlent des conduites différentes devant le travail et c'est peut-être aussi ce qui explique les différences en termes de résultats scolaires.

CONCLUSION

L'ensemble de ces résultats permet de dégager des profils différents d'élèves dans un groupe où la standardisation des comportements est reine. Si les treize garçons du groupe adoptent en classe un comportement semblable, chahuteur, délibérément opposé à la norme scolaire par une attitude négative devant le travail, il s'avère qu'une fois franchies les portes de la salle de classe, tous ne se conduisent plus de cette façon. Quand la nécessité d'appartenir au groupe n'est plus, comme c'est le cas dans la salle de classe, les élèves qui restent assez mobilisés pour leurs études parviennent à compenser ce qu'ils ont pu éventuellement manquer durant le cours en travaillant plus que les autres. C'est certainement à ce niveau alors que s'expliquent des différences de parcours. Les élèves qui obtiennent les meilleurs résultats profitent plus souvent que leurs camarades du temps libre qu'ils ont à l'école ou en dehors de celle-ci pour travailler : André, interne comme quatre de ces camarades, est le seul qui travaille et il est reconnu comme tel par ces derniers. C'est donc le manque de travail qui expliquerait des résultats plus faibles. Mais c'est la situation de rupture du collège au lycée qui l'a engendré : la difficulté de comprendre ce qu'il faut faire s'est concrétisée par de mauvaises notes et les efforts fournis au début de l'année, de fait non récompensés, se sont alors vite épuisés. La relation pédagogique, plus distante qu'au collège, et l'aversion que l'on peut éprouver pour certains professeurs ont consolidé la décision prise d'un plus faible investissement. C'est alors un cercle vicieux qui s'installe : les mauvais résultats obtenus ne permettent pas la construction d'un voeu d'orientation mais celui d'une orientation forcée qui du coup enferment les élèves dans ce faible investissement/mauvais résultats scolaires.

Myriam LOISEL DECQUE
Université Charles-de-Gaulle — Lille III
PROFEOR

Abstract : The main characteristic of fifth form is a high failure rate : more than 15 % of those pupils repeat the year. School transitions are difficult stages to overcome and that seems to be confirmed for the fifth form pupils of our survey : all of them obtain weaker marks than they had the year before. The results of this survey reveal that the decrease of marks can be explained by the high interest the pupils show in belonging to a new group and the means they use to succeed. They especially have a more and more non-school behaviour in class. We have also demonstrated a strong link between sociabilities and results fall. Nevertheless, some pupils are exceptions : they are succesful. We have then to try to understand which can distinguish those different school routes.

Keywords : School transitions, secondary school, results, work

Bibliographie

Barrère, A. (1997) *Les lycéens au travail*. Paris : PUF.

Bastin, G. & Roosen, A. (1990) *L'école malade de l'échec*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

Bautier, E. & Rochex, J.Y. (1996) « *Rapport au savoir et à l'école des « nouveaux lycéens »* » — in : *L'année de la recherche en sciences de l'éducation* (185-212).

Becker, H.S. (1977, 2.éd) « *Personal change in adult life* » — in : *School and Society*. London : Rootledge and Kegan Paul Ltd.

Coulon, A. (1997) *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.

Cousin,O. & Felouzis, G. (2002) *Devenir collégien. L'entrée en classe de sixième*. Paris : ESF.

Loisel Decque, M. (2002) *La transition du collège au lycée : socialisation lycéenne et réussite scolaire*. Thèse de doctorat. Université Charles de Gaulle — Lille.

Meirieu, P. (1991, 2.éd) *Apprendre… oui, mais comment ?* Paris : ESF.

Rayou, P. (1992) *Seconde, modes d'emploi*. Paris : Hachette.

Rayou, P. (1998) *La cité des lycéens*. Paris : L'Harmattan.

Sirota, R (1988) *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF