



HAL
open science

Emergence du discours politique des jeunes lycéens dans et par le dispositif de la convention ” éducation prioritaire ” de l’IEP Paris (Sciences Po)

Maria Candea

► To cite this version:

Maria Candea. Emergence du discours politique des jeunes lycéens dans et par le dispositif de la convention ” éducation prioritaire ” de l’IEP Paris (Sciences Po). Pugnière-Saavedra F., Sitri F. et Vénard M. L’analyse du discours dans la société : engagement du chercheur et demande sociale, Champion, pp.479-496, 2012, 9782356920744. <hal-00766759>

HAL Id: hal-00766759

<https://hal.science/hal-00766759v1>

Submitted on 18 Dec 2012

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.



HAL Authorization

Emergence du discours politique des jeunes lycéens dans et par le dispositif de la convention « éducation prioritaire » de l'IEP Paris (Sciences Po)

Maria CANDEA, EA 1483, Paris 3 Sorbonne Nouvelle

1. Introduction et présentation des données

La présente communication se fonde sur une étude longitudinale par observation participante menée depuis plus de deux ans dans un atelier de préparation aux épreuves d'admission à l'Institut d'Etudes Politiques de Paris (*Sciences Po*) par la procédure de la Convention d'Education Prioritaire¹ (désormais CEP). Cette procédure d'admission a été mise en place en 2001 avec sept lycées et concerne désormais 62 établissements répartis sur tout le territoire français ; elle permet de recruter, par un processus de sélection fondé sur la rédaction d'un dossier sur un sujet d'actualité et deux examens oraux, des élèves « méritants » scolarisés dans des lycées considérés comme difficiles et se caractérisant généralement par des origines sociales modestes et culturellement très diverses (souvent nés à l'étranger ou de parents étrangers).

L'atelier observé se déroule au lycée Delacroix de Drancy situé en zone d'éducation prioritaire, en Seine Saint-Denis. Les données recueillies sont hétérogènes et multi-supports (notes de type ethnographique, enregistrements audio ou audio-vidéo de séances de travail, questionnaires, entretiens, échanges de courriers électroniques, textes internes, sites). A ces données s'ajoutent des textes issus de la presse, qui a largement débattu de ce que l'on a parfois appelé la « discrimination positive » à la française ou encore les discours issus du site officiel de *Sciences Po* qui communique au sujet de son « ouverture à la diversité » des publics et de sa « relance de l'ascenseur social ». Les débats à ce sujet ont gagné en ampleur depuis l'élection de Barack Obama comme président des Etats Unis ; c'est donc un domaine de réflexion où la demande sociale est importante et explicite.

Mon public cible est constitué des élèves de terminale qui suivent à titre facultatif la préparation au concours d'entrée à Sciences Po, selon un rythme de deux heures par semaine, et de leurs cinq professeurs. Mes études se concentrent surtout sur les 26 élèves déclarés admissibles² durant les quatre sessions que j'ai pu suivre (étés 2006-2009), soit environ 10% des élèves qui s'inscrivent initialement à l'atelier.

Des interactions orales entre professeurs et élèves admissibles sous forme de « concours blanc », qui se déroulent chaque année après l'épreuve d'admissibilité et avant le baccalauréat, fournissent le corpus principal de la présente communication. Lors de ces concours blancs, les professeurs du lycée ainsi que moi-même, intégrée à l'équipe d'encadrement, endossons le rôle du jury de *Sciences Po* pour les besoins de l'exercice d'entraînement : nous posons des questions sur le parcours personnel des élèves ou sur des sujets politiques d'actualité de leur choix. Souvent ces échanges oraux sont filmés et utilisés immédiatement ou lors de la séance suivante au sein de l'atelier pour commenter avec chaque élève sa propre prestation. C'est ainsi que j'ai pu récupérer des données vidéo « écologiques » car non sollicitées pour les besoins de la recherche mais créées par les enseignants dans le cadre du dispositif observé.

Ces situations de dialogue entre enseignants et élèves sont intéressantes à plusieurs titres. Tout d'abord, les professeurs et les élèves jonglent avec deux rôles énonciatifs : une énonciation liée à l'entraînement à l'épreuve orale d'admission, qui est particulièrement difficile à préparer car il s'agit d'un oral d'improvisation, et une énonciation habituelle entre

¹ Voir la procédure d'admission par la Convention d'Education prioritaire sur <http://admissions.sciences-po.fr>.

² L'épreuve orale d'admissibilité se déroule devant un jury rassemblé par chaque lycée, au mois de mars. Seuls les élèves déclarés admissibles poursuivent ensuite l'atelier jusqu'à l'épreuve d'admission qui se déroule devant un jury de Sciences Po au mois de juillet, juste après la publication des résultats au baccalauréat.

élèves et enseignants. Ainsi, l'élève passe parfois de son rôle de postulant qui soigne particulièrement le registre de ses réponses à son rôle de simple élève qui discute avec des profs qu'il connaît bien (« *non mais je vais pas dire ça, d'accord, d'accord* ») tandis que les professeurs passent de leur rôle de membre du jury qui pose des questions sur un ton officiel, parfois provocateur, à celui d'enseignant complice (« *ok, on a compris, mais il faut pas que tu dises ça comme ça, qu'est-ce que tu en penses* » etc.). Ces élèves admissibles sont incités à développer une certaine liberté de parole pour construire un positionnement personnel original durant des débats sur des sujets politiques d'actualité. L'objectif visé n'est pas d'entraîner les élèves à correspondre aux profils recherchés par Sciences Po, selon ce que l'Institut affiche sur son site, mais de repérer chez les élèves « des personnalités et des potentiels »³ et de les aider à se rendre intelligibles lors d'un examen oral, selon des critères que les enseignants du lycée ont perçus essentiellement par leur expérience des admissions des années antérieures.

Outre l'intérêt d'observer cette double énonciation, ces échanges sont des traces riches d'informations sur un phénomène qu'on ne peut guère observer dans d'autres circonstances à l'intérieur des établissements scolaires : l'atelier devient un véritable laboratoire de construction de discours politiques, sans équivalent dans les traditions de l'enseignement au lycée. Il constitue donc une fenêtre d'observation unique pour les chercheurs. L'étude du discours des élèves en construction est parfois aussi intéressante que celle du discours des professeurs dans ces circonstances expérimentales. En effet, ces derniers se retrouvent placés dans un contexte péri-scolaire où ils interviennent en dehors de leur discipline et donc en dehors de leur autorité professionnelle, et oscillent dans le feu des échanges entre un positionnement de juge virtuel du jury de *Sciences Po* et un positionnement politique strictement individuel qui peut aller jusqu'à exprimer des réserves sur l'idéologie enseignée à Sciences Po. Il est intéressant de noter que les enseignants qui encadrent le module sont bénévoles et non rémunérés ou rémunérés selon un nombre d'heures très fortement sous-évalué ; ceci explique sans doute en partie la facilité avec laquelle ils affichent leurs engagements politiques, car c'est principalement en vertu de leurs engagements qu'ils participent à l'atelier et non en vertu de leurs obligations professionnelles.

Ma contribution entend faire ressortir les dispositifs interactionnels et discursifs qui suscitent l'émergence de « jeunes discours » politiques chez les élèves admissibles et les réactions qu'ils provoquent chez leurs enseignants figés dans le rôle du jury. Je mobiliserai dans mes discussions la notion de *prédiscours* développée par Paveau (2006), qui revisite le *préconstruit* de Pêcheux, en insistant sur le caractère hybride des *prédiscours* : de nature pas obligatoirement langagière mais révélés par des traces discursives observables. J'ai choisi de présenter ici en détail deux extraits qui montrent une certaine symétrie et permettent de faire apparaître un contraste intéressant. Les deux extraits ont été enregistrés durant la même séance et impliquent les garçons du groupe de 2006 qui comportait 2 garçons et 4 filles⁴.

2. L'exemple d'Ali interrogé sur les révoltes des jeunes des cités

Le premier extrait soumis à discussion concerne Ali, un élève en terminale ES (section économique et sociale) qui se présente lors des questions personnelles comme issu d'une famille modeste et d'origine arabe (plus précisément de mère marocaine et de père égyptien). Les enseignants lui posent d'abord des questions attendues sur son parcours personnel et ses atouts, et ensuite choisissent un thème d'actualité, à savoir les révoltes récentes des jeunes de banlieue de novembre 2005, qui avaient parfois pris des formes spectaculaires et très

³ Voir bilan de la CEP diffusé par Sciences Po lors de la réunion de tous les partenaires en novembre 2008.

⁴ Cette répartition n'est pas aléatoire : depuis le début de la convention et dans tous les établissements impliqués, le concours attire plus de filles que de garçons ; elles représentent souvent les deux tiers des élèves admis.

médiatisées à cause des voitures incendiées et autres actes de vandalisme. Le choix du thème ne fait pas débat, il semble incontournable : la presse en avait beaucoup parlé et les élèves, qui avaient fait des synthèses d'articles de presse, avaient planché sur le sujet avec d'autant plus d'intérêt que des émeutes s'étaient déroulées près du lycée, quelques mois auparavant. Au moment où Ali commence à parler, une de ses camarades, Julia, venait de donner son avis sur la question. Elle avait exprimé une forme de solidarité avec les raisons de la colère des jeunes, mais pas avec ses formes d'expression ; c'est à ce moment que HB, un des enseignants, demande à Ali de formuler son point de vue :

Prof HB1⁵ : et vous Ali qu'est-ce que vous⁶ en pensez

Ali 1: (*rires*) qu'est-ce que j'en pense (*rires*) ben ,, e j(e) pense que e les jeunes comme dit Julia ils ont réagi parce que voilà e: ils avaient un peu e besoin de souffler depuis e des années , j(e) pense que e moi j(e) pense qu'en fait c'est pas vrai [je pense que] que e que les jeunes ils ont un peu en profité pour e pour un peu [...] (en)fin pour un peu e mettre leur e histoire de se montrer ^{quoi} e de e de s(e) divertir et e j(e) pense que comme comme on dit toujours e: c'est pas e , c'est pas un conflit social e c' ,, j(e) pense que ce qu'il s'est passé ça se passe pas entre e deux a ^{adultes} , mais e: entre des adultes qui est l'E^{tat} , e et e: des des ga^{mins} qui sont les jeunes qui savent pas ce qu'ils font qui font ça pour e pour s'amuser (h) et e par exemple on a vu pour les CPE⁷ , pour e pardon pour le CPE e , on a vu des voit/ des voitures brûlées mais ils savent même pas je j(e) crois sur e , sur cent e sur cent élèves y en a e quatre-vingt-dix qui savent pas ce que c'est le CPE quoi , donc e, voilà pour dire que e , que pour moi un conflit so^{cial} C'EST e , c'est voilà c'est entre deux institutions deux e: , deux e: deux groupes: reconnus: ou e ,, voilà , pour moi c'est ça e donc j(e) pense e, les émeutes e ,, j(e) suis pas très très e ,, j(e) suis pas trop en faveur de e , de ce qu'ils font les jeunes,, (en)fin de e de ce qu'ils pensent

Le point de vue exprimé par Ali provoque un silence : les professeurs semblent surpris. Ils s'étaient montrés réceptifs au point de vue de Julia, qui était en résumé la position de la gauche en général : les jeunes ont des raisons d'exprimer une colère profonde mais ont eu tort de vandaliser les biens d'autrui. Les sociologues de gauche ont cherché le sens politique de ces émeutes (cf Mauger 2006). Or, Ali, qui devrait *a priori* se positionner de façon solidaire avec les jeunes des cités car il est censé en faire partie, exprime un rejet clair de cette grille de lecture.

Il me semble que ce qui se joue ici peut être éclairé à l'aide des hypothèses sur les prédiscours de Paveau (2006) : l'évidence conniventielle dont elle parle à plusieurs reprises semble fonctionner entre Julia et les professeurs qui construisent une interaction fondée sur les mêmes prédiscours tacites. En revanche, Ali se positionne contre ces prédiscours, explicitement par une tournure métadiscursive, selon le mécanisme de la *théorie négative* décrit par Paveau (2006 : 137 *sqq.*). Lorsqu'Ali dit « je pense que comme comme on dit toujours, c'est pas un conflit social » son énoncé ressemble à ce que Paveau appelle le « lexicologisme » avec soulignement métadiscursif : pour Ali, les discours antérieurs, dont il ne donne pas la source exacte, ont tort de parler de « conflit social » et il s'efforce de donner deux arguments importants. Le premier stipule que les jeunes émeutiers n'ont pas d'analyse politique ni aucune connaissance des mesures politiques contre lesquelles ils sont censés

⁵ Conventions de transcription :

soulignement : paroles prononcées en même temps

e = euh ; (h) = inspirations audibles

: ou :: = note l'allongement du son qui précède les « : »

, ou ,, ou ,, = pauses silencieuses courtes, moyennes ou longues

MAJ = la notation en capitales note qu'un mot a été fortement accentué par une montée d'intensité audible

pour ^{eux} = montée mélodique (caractères en exposant) ; avec _{elle} = chute mélodique (caractères en indice)

⁶ Les profs FA, FB et HB vouvoient systématiquement les élèves tandis que les profs FC et HA les tutoient.

⁷ Contrat Première Embauche, spécifique aux moins de 26 ans, source de manifestations des jeunes en 2006.

protester (« sur cent élèves y en a e quatre-vingt-dix qui savent pas ce que c'est le CPE quoi ») et le deuxième argument stipule que les jeunes ne forment pas un groupe social ou une entité ayant une quelconque unité ou une quelconque reconnaissance (« institutions » ou « groupe reconnus ») mais sont tout simplement des « gamins » qui « savent pas ce qu'ils font ». Cela permet à Ali de rejeter doublement l'expression « conflit social » qu'il prête aux tenants de la position contraire à la sienne : ce n'est pas un conflit (pas de revendications) et il n'y a rien de social (pas de groupe social impliqué).⁸ Ce faisant, il exprime un rapport négatif aux prédiscours que les enseignants avaient tacitement approuvés.

Une autre enseignante, FA, demande à Ali d'approfondir son point de vue et l'incite à revenir sur les causes qui avaient déclenché les émeutes, espérant infléchir la position de l'élève. Dans un premier temps, Ali persiste, parle d'un « accident » (la mort de deux jeunes poursuivis par des policiers) et suscite quelques chuchotements et exclamations. Il poursuit en précisant quelle serait, selon lui, la réaction appropriée à ce type d'accident (début Ali8) et pense avoir été suffisamment explicite dans son exposé (la prononciation de « c'est pas un moyen de de » à la fin de Ali8 s'accompagne du geste de poser les mains à plat sur la table comme indice de clôture et abandon du tour de parole ; cette tournure interrompue porte aussi une trace d'appel à des prédiscours « *c'est pas* » sur les moyens de protestation). Or, comme nous le verrons ci-dessous, FA n'accepte pas ce positionnement de rupture (FA7 et FA8), et tente de ramener l'élève vers un consensus, soutenue dans cette démarche par HB ainsi que, tacitement, par les autres professeurs :

Ali 8 – e :: j(e) pense que :: comment (on) devrait réagir c'est :: plutôt (en)fin manifester mais e :: voilà de :: du-e (en)fin manifes^{ter} faire une grève e : (en)fin manifestation générale oui voilà on voudrait que :: les les policiers se s : (en)fin soient ju^{gés} e (en)fin qui-e , enfin j(e) pense que c'est c'est pas un moyen de e :: de de

Prof FA7 – non mais après c'est comment vous analysez le conflit ,, c'est-à-dire quand des jeunes e :: peu importe que c(e) d'ailleurs au départ y avait quand même des jeunes de votre âge quoi qui : brûlaient des voitures voire même des plus grands

Ali 9 – mm

Prof FA8 – e :: quand ils disaient oui mais nous on en a marre de la ci^{té} d'être au chô^{mage} ,, donc ils disaient quand même certaines choses bon même si parfois c'(é)tait dans les cris^{is} ou c'(é)tait ,, donc comment vous analysez ça

Prof HB6 – on en a marre des contrôles policiers

Prof FA9 – ouais

Prof HB7 – est-ce que c'est quelque chose que vous ressentez

On peut dire que les deux professeurs qui endossaient le rôle du jury d'admission exécutent ici ce que les textes militants des mouvements de lutte contre les discriminations appellent une « assignation identitaire » : FA et HB pointent une inadéquation entre le positionnement politique exprimé par Ali et le positionnement qui devrait résulter de son identité construite par son auditoire, à savoir son identité de « jeune des cités » qu'il n'avait absolument pas mise en discours. L'enseignante FA commence même sa question par une marque de rejet de la position d'Ali (« non mais »), introduit un opérateur argumentatif explicite « quand même » qui indique à la fois son insistance et le bien fondé de son insistance et poursuit en essayant d'énoncer elle-même le point de vue qu'elle prête aux jeunes des cités et qu'elle aurait attendu d'Ali (« on en a marre de la cité, d'être au chômage »), sans tenir compte du fait qu'Ali avait indiqué que, pour lui, les émeutiers

⁸ Ce type de discours n'est pas un cas isolé : il a été documenté par une sociologue (Sala-Pala 2010) à Saint-Etienne. Elle montre qu'une partie des jeunes des quartiers trouvait qu'il n'y avait aucun sens politique aux violences tandis qu'une autre partie développait une sorte de « citoyenneté contre l'Etat » et accordait du sens à ces émeutes.

n'exprimaient précisément aucun point de vue politique. C'est dans ce prédiscours fictif prêté aux jeunes émeutiers que FA est rejointe par son collègue HB qui complète « on en a marre des contrôles policiers » avant de clôturer par une demande de prise de position explicite sur ce prédiscours reformulé. La question de HB7, qui passe du discours prêté aux « jeunes de votre âge » à « vous », construit un piège discursif pour Ali. Ce dernier est désormais invité à se positionner personnellement sur des revendications de notoriété publique des jeunes des cités en général, qu'ils soient émeutiers ou non. Ali peut difficilement nier cette notoriété publique ainsi que son adhésion à ces revendications et ne peut qu'endosser le rôle social de porte-parole des jeunes, en mettant de côté ses réserves sur les émeutes, ce qui lui fait perdre sa cohérence argumentative. La question de HB7 est celle qui le touche le plus mais il est impossible de savoir si l'enseignant sait qu'il touche un point très sensible : Ali fait quotidiennement l'expérience des contrôles policiers abusifs fondés sur le faciès. Sa réponse (Ali10) commence par un soupir qui le plonge dans des souvenirs douloureux :

Ali 10 – c'est vrai un peu ,, c'est vrai ouais que que :: la police ,, e :: <h> c'est vrai qu'ils contrôlent plus e , ils contrôlent plus dans les secteurs où e :: (en)fin plutôt dans les cités (en)fin dans les environs que e par (ex)emple dans un quartier pavillonnaire calme e ::, (en)fin quartier pavillonnaire riche ben comme Le Raincy j(e) pense pas qu'ils contrôleront , chacun dans chaque , coin de rue mais si par exemple on va à Julien xxx⁹ à la Cité du Nord là c'est clair que des arrestations y en a partout e et moi-même avec mon frère je suis toujours en voiture et on se fait arrêter pour rien mais vraiment pour rien ,, on se fait arrêter e :: pratiquement e :: une fois chaque jour vraiment e :: je mens pas c'est e :: c'est tout le temps c'est e :: voilà c'est comme ça ils nous disent oui e :: faites attention ne roulez pas vite bon on va pas rouler vite mais c'est faites attention ne roulez pas vite e :: et c'est dangereux ,, on n'a pas roulé vite quoi on roulait tranquillement ils nous pré^{viennent} alors que c'est bon s'il a un code :: s'il a eu son code c'est que :: c'est qu'il sait ce qu'il doit faire v(ous) voyez ils de : ils nous arrêtent si e si on a fait une infraction mais bon là voilà e , voilà c(e) que j(e) veux dire c'est que: , mm , c'est vrai que les contrôles de police sont pas très très e ,, très acceptés quoi

On observe un basculement net après Ali10 : jusque là il se positionnait comme un analyste politique « c'est pas un conflit social », ses raisonnements avaient une portée générale, son débit était régulier et sa prononciation soignée. A partir de Ali10, son débit s'accélère et se charge de colère lorsqu'il passe très vite de l'exposé (« c'est vrai que la police ») au témoignage personnel (« moi-même avec mon frère ») ; il oublie le point de départ de la discussion et sa prononciation accentue les marques considérées comme typiques de l'accent dit « de banlieue », notamment la fréquence de la palatalisation des consonnes occlusives [t] et [d] situées avant [y],[i] ou [j] (voir Vernet et Trimaille, 2007 ou Candea, à paraître).

Le basculement observé correspond à une réorganisation des connivences. En effet, Ali rejette radicalement les discours prêtés à la police car ils les accuse d'abus de pouvoir (« on se fait arrêter pour rien ») et de masquage de cet abus (« ils nous préviennent alors que c'est bon s'il a eu son code c'est que c'est qu'il sait ce qu'il doit faire »). Il ne reconnaît aucune connivence avec les policiers et leurs actes, ni sur leurs implicites ni sur leurs prédiscours. Du coup il reconstruit de la connivence avec les enseignants (« vous voyez ») avec qui il estime partager du savoir et des croyances.

Ali10 conclut par une marque de coïncidence des points de vue (« c'est vrai que ») et un ponctuant de clôture (« quoi ») qui permet à une autre enseignante, FB, de l'inciter à approfondir son analyse sur la logique du comportement des policiers.

Prof FB 1 : et pourquoi vous pensez que les: policiers contrôlent plus e par exemple Drancy que: Le Raincy , exemple que vous avez donné [...]

⁹ Toponyme difficile à comprendre.

Ali 13 : pour^{qu}o*i* parc(e) que [*rire*] , c'est e ,, c'est s::i vous voulez c'est e , c'est des p(e)tits délinquants pour eux qui e , bah oui ça s(e) trouve il a: une barrette de shit sur ^{lui:} ou e ,, ou e , par e(x)emple , un: p(e)t*it* à mo^{to} e , moi j'avais un scooter (en)fin je l'ai toujours , e ils vont contrôler enfin et p(u)is voilà et p(u)is: [*cl*ic] il habite près de la cité non , (h) , non bon on va le contrôler si ça s' trouve , le scooter il est volé ^{qu}o*i* vous vo^{yez} c'est c'est comme ça c'est e , c'est voilà c'est une ci^{té} e , c'est ^{voilà} on e: , on stigmatise , on dit oui voilà e , e telle personne e , voilà c'est e , c'est catalogué ^{qu}o*i* vous voyez, une cité c': est c- catalogué tout l(e) temps , c'est comme ça si un jeune il: il est sur e , un , ^{scooter} , bon on va l'arrêter ^{direct} , il est sûrement volé ,, ^{moi} quand ils m'ont ils m'ont arrêté ils m'ont même pas demandé si e si j'étais e (h) , s'il était en règle ou pas si, ils ont ^{DIT} oui e , voilà e , scooter e: e: e ils ont appelé le commissariat oui scooter Elystar e: vo^{lé} , donc c'était un peu marrant j(e) rigole un peu , hum: ,, (*rires*) oui volé e: un 125 vo^{lé} c'était même pas un 125 en plus c'est franchement e , c'est , n'importe^{qu}o*i*

Prof FA et autres : [*rire/toux*]

La relance de FB n'est pas utilisée par Ali pour revenir à un débat sur les jeunes des cités et leurs émeutes, ou sur l'organisation des rapports sociaux au sein des quartiers difficiles : il reste sur le mode du témoignage personnel du « jeune », victime des contrôles abusifs. En revanche, il explicite davantage le conflit qui l'oppose aux policiers dont il reconstruit en détail le raisonnement tacite fondé sur tout ce qu'il rejette comme étant des préjugés « c'est catalogué tout le temps », ce qui lui permet de renforcer la connivence avec les enseignants. Ces derniers ne reviennent pas non plus sur le point de conflit initial avec Ali. L'épisode s'arrête dans les rires et la discussion continue avec les deux autres camarades concernées par l'examen blanc qui sont invitées à exprimer le point de vue des « filles des cités ». Lors des discussions après l'enregistrement de cette séquence, les enseignants ont reproché à Ali son manque de cohérence et de clarté des propos.

3. L'exemple d'André interrogé sur les lois concernant l'immigration

Le second exemple soumis à la discussion concerne André, également élève en terminale S, qui se présente comme étant issu d'une famille aux revenus modestes et d'origine portugaise par ses deux parents ; il affirme avoir des sympathies politiques de centre droit, un caractère individualiste « pas comme les autres » et des préoccupations constantes liées à son avenir professionnel qui le transforment, selon lui, en « jeune vieux ». Après les échanges habituels sur son parcours personnel, les enseignants choisissent pour lui de traiter le sujet des lois restrictives sur l'immigration – légale ou clandestine – qui étaient en discussion au sein du gouvernement dominé par N. Sarkozy et dans la presse. Le même sujet, incontournable au sein du dispositif de préparation à Sciences Po cette année-là, avait déjà été discuté avec Leila, une camarade d'André, qui avait répondu juste avant. Leila avait choisi d'étudier longuement cette question dans son dossier de presse et faisait figure de spécialiste de ce sujet dans le groupe. André a donc le rôle délicat d'exprimer un point de vue qu'il sait politiquement minoritaire (l'ensemble des enseignants du jury se positionnant politiquement à gauche ou à l'extrême gauche) et fragile par manque de documentation. C'est à Leila qu'il répond directement lorsqu'il dit « tu » :

Prof FC : et toi qu'est-ce qu t'en penses [...]

André 1 :- je veux dire j(e)crois que je pense que le projet de loi sur e : que propose Sarkozy bon a de :: ,, peut avoir des défauts c'est vrai que :: j j j'aime pas les termes gestion des immigrations j(e) crois j'aime pas beaucoup ces termes mais : je ^{pense} c'est une des solutions j(e)_{pense} , parce que aujourd'hui ,, j(e)suis ni Front national e ni tout ça mais je pense qu'on peut plus a: on peut plus accepter grand monde ,, je pense que ::: si un jour tu tu serais dans dans le cas où e: TOI tu: irais chercher un travail , et qu'ça serait un CLANdestin qui viendrait t(e) le: , te l'PR^{ENDRE} j(e)pense que là tu seras pas e tu seras pas: <h> (*rires*) aussi contente de dire ^{que}: t(u) es p- t(u) ES ou t(u) es pas d'accord avec e avec

Sarko^{zy} mais e ,, MOI j(e)suis: e c'est vrai que,, ya p(eu)t-être des choses qu'on pourrait changer j
j'ai PAS étudié vraiment e en profondeur e

Prof HA 1 :- °et et alors moi je enfin°

Prof FA 1 :- j'allais dire vos par^{ents} sont : immigr^{rés} non ,, portu^{gais}

André 2 :- oui (*rires*)

Prof FA 2 :- alors °qu'est-ce que (*rires*) (en)fin°

On retrouve ici des tournures métadiscursives, selon le mécanisme de ce que Paveau (2006) appelait la *théorie négative*, qui consistent à se différencier d'un discours antérieur attribué à quelqu'un : ici, André réfute des termes qu'il attribue à N. Sarkozy « j'aime pas les termes de gestion des immigrations je crois » mais défend la logique globale du projet de Sarkozy. On décompte dans la réplique André¹ sept négations distinctes : André construit une co-énonciation (au sens de Morel et Danon-Boileau 1998) avec ses professeurs et sa camarade tout en s'appuyant sur les discours politiques ambiants tels qu'il les perçoit et sur les discours qui entourent le dispositif d'admission prioritaire à Sciences Po. Par ses négations (souvent polémiques) il réfute la forme des discours présidentiels tout en défendant leur fond, il réfute également toute accusation potentielle d'accointance avec l'extrême droite qu'il prête à ses professeurs (« je suis ni Front national ni tout ça ») et met en question également la sincérité ou la cohérence du positionnement exprimé auparavant par Leila en lui apportant la contradiction « je pense que là tu seras pas e tu seras pas aussi contente de dire ».

Bien que le positionnement politique d'André soit connu par les enseignants, ceux-ci marquent un étonnement ostentatoire qui pourrait être stratégique et faire partie du dispositif de l'oral blanc : le jury de Science Po a accès au dossier personnel de l'élève mais ne peut pas connaître ses opinions politiques. HA se met à bégayer de surprise et ne finit pas sa question ; il est relayé par FA1 qui pointe une contradiction irrecevable de façon implicite, par un mécanisme d'assignation identitaire similaire à celui qui avait été opposé à Ali. En disant « vos parents sont immigrés », elle sous-entend que ce préconstruit devrait influencer considérablement son positionnement par le truchement d'un stéréotype selon lequel les immigrés d'hier seraient naturellement solidaires des immigrés d'aujourd'hui. André sourit, opère une concession (« c'est vrai que », André³) mais persiste à défendre une identité personnelle (« moi je ») différente de celle qui lui est assignée par les professeurs transformés en porte-paroles des prédiscours supposés fonder la CEP :

André 3 :- c'est vrai que : de par mes origines j(e)suis d'or/ j(e)suis d'origine portuGAISE ,,
mais j(e)pense que je: ,, MOI j(e)me considère: , français avant tout

Prof FA 3 :- ^{oui} mais vos parents ont immigr^{ré} alors e

André 4 :- oui, mais e ,, j(e)dirais qu'ils ont imm/

Prof HB 1 : ils sont arrivés clandestins ou e

André 5 :- non non non e

Prof HB 2 :- en situation légale

André 6 :-j(e)crois qu'ça a été situation légale ^{oui}

Prof HB 3 :- parce que beaucoup d'immigrés portu^{gais} sont arrivés

André 7 :- oui voilà oui

Prof HB 4 :- en traversant clandestinement

André 8 :- ^{*'stinement*} et, voilà e

Prof HB 5 : - les fron^{tières} hein e y compris e parfois en s(e) faisant tirer par la, dessus par la police espagnole

Nous le voyons, la tentative d'André de négocier son identité n'est pas vraiment prise en compte et la discussion se focalise sur celle de ses parents et sur leur statut à l'arrivée en France. André se met en retrait et attend que le sujet change. FA3 relance sur les raisons qui avaient poussé les parents à émigrer, contraignant André à faire une nouvelle concession « c'est vrai que » :

Prof FA 3 : - et pourquoi ont-ils immigré?

André 9 : - pour c'est vrai qu(e) pour des raisons économiques c'est vrai que , c'était pas la plus belle des époques là-bas au Portu^{gal} et e, c'est vrai qu'également ils sont arrivés à la belle époque où: e on acceptait un peu: e tout l(e) monde parce qu'on avait besoin d(e) per^{sonnes}

Néanmoins, cette nouvelle concession d'André9 est immédiatement suivie par une remarque qui renforce son propre point de vue. André se montre cohérent, capable d'approuver une partie du discours des enseignants, de revenir sur le statut d'immigrés de ses parents, mais sans oublier de nuancer les prédiscours attribués à une époque révolue. C'est sur cet argument qu'un autre enseignant, HA, tentera de rebondir par une question rhétorique censée mettre à distance les discours de droite :

Prof HA 2 : - et alors est-ce, est-ce que l'immigration correspond à ces HORdes de personnes qui e viennent aux frontières et qui e: ,, seraient à même de prendre e le: le travail de: de ceux qui y sont dé^{jà}, ou est-ce que: [s] [s] ça n'a pas été ,, le plus sou^{vent} des gens qu'on sa/ qu'on est allé CHERcher e:

André 10 : - b^{ah} OUI j(e)crois qu'à un moment on a ouvert les frontières parce qu'on avait besoin d(e) monde ,, bah LA on avait besoin du monde bon c'est vrai que: <h> aujourd'^{hui} on stigma ,, e on va pas ,, dire qu'on STIGmatise les les les immig/ les ceux qui veulent immigrer ici en France ,, MAIS e: bon on a eu besoin de personnes: venant de de ces pays là comme le Maghreb et tout ^{ça}, <h> aujourd'hui on a fermé les frontières avec e : à peu ^{près} avec l'espace Schen^{gen} ,, mais j(e)^{pense} ,, je sais pas je: ,,

Face à la tentative de déstabilisation de HA, André réagit avec fermeté car il interrompt l'enseignant : il désamorce l'argument de HA2 en approfondissant sa propre hypothèse qui permet de régler ses contradictions par une opposition dans le temps à *la belle époque* /vs/ *aujourd'hui*. Son angle de vue reste stable : il adopte la posture d'un analyste politique français. La discussion est un peu interrompue par Leila qui apporte quelques éclaircissements puis la parole revient à André, au sujet des immigrés à fort potentiel intellectuel et économique qui viennent suivre des études longues (André11).

André 11 : oui ça vous en parlez je pense que : , dans ce projet-là de Sarkozy : i: il a inclus que :: ceux qui veulent venir faire leurs études ici en ^{France}, ont tout à fait ^{droit}, et que bon qu'ils ont après l'obligation de repartir dans leurs pays je pense que, c'est vrai que , c'est pas:, je pense que c'est pas une mauvaise chose parce que souvent ils viennent faire e

Leila 12 : ont l'ambition d'avoir un emploi

André 12 : ouais c'est vrai que d'accord mais c'est vrai faire veni/ ils veulent ils viennent faire leurs études ici en ^{France} je trouve ça tout à fait normal si dans leurs pays ils ont pas les bonnes institutions ^{pour}, mais: pourquoi ils pourraient pas reparti:r vers leurs pays ou qui peuvent avoir également les infrastructures chez ^{EUX} et travailler : aider au développe^{ment}, parce que si on fait comme: e, bon j(e) sais ça a marché pour les Etats-^{Unis} si on : fait e: fuir tous les bons cerv/ e les cerveaux d'Inde e vers les Etats-Unis si on fait la même chose dans les pays maghrébins parce qu'y a des ^{têtes} aussi là-^{bas}, vers la ^{France}, bon le: le Maghreb reste avec qui

[...]

Leila 13 : c'est ^{CA} le problème c'est ^{ça} le problème des politiques du nord

Prof HB 6 : est-ce qu'il y a uniquement le problème économique qui joue

Leila 14 : dans la politique d'immigra^{tion}

Prof HB 7 : dans l'IMMIgra^{tion} est-ce qu'uniquement des

André 13 : y a pas je pense qu'y a pas d'argent pour pouvoir

Une fois de plus André réussit à contrer l'argument qui lui était opposé : même pour les immigrés susceptibles de s'intégrer dans l' « élite » en France et de trouver facilement des

emplois suite à leurs études, il défend le projet Sarkozy de limitation des droits d'entrée par l'argument de la fuite des cerveaux des pays du Sud. Il construit sa réponse de la même manière que les précédentes : trois concessions (« bon je sais que » et deux fois « c'est vrai que ») suivies d'un retour vers sa position « mais pourquoi ils pourraient pas » étayée par un nouvel argument « si on fait fuir tous les bons cerveaux » etc. Le projet de Sarkozy est utilisé comme référence prédiscursive explicite (« dans ce projet Sarkozy il a inclus ») et son contenu est défendu. Dans les termes de Paveau, nous avons là un cas de *théorie positive* par rapport à des prédiscours, ce qui est plutôt rare. La dernière intervention André¹³ est inachevée sur le plan linguistique mais non ambiguë grâce aux indices posturo-mimo-gestuels : il secoue la tête en signe de négation définitive et accablée et fait un geste d'épaules pour abandonner le débat, car son avis n'est pas susceptible de changer. Il laissera le soin à Leila seule de mener la fin du débat.

Lors du visionnage de l'enregistrement, les enseignants plaisanteront au sujet des options politiques de droite exprimées par André, lui recommanderont de se documenter davantage mais valideront sa technique argumentative.

Discussion et conclusion

Moins de deux mois après l'enregistrement de cette séance de travail, Ali et André décrocheront tous deux leur bac sans mention mais, à l'issue de l'examen oral à Sciences Po, André fera partie des trois élèves du lycée admis, tandis qu'Ali ne le sera pas.

Le cadre restreint de cet article ne permet bien entendu aucune ébauche de généralisation à partir des seules données présentées : mon objectif ici est plutôt de soulever un questionnement sur les conditions d'émergence d'un discours politique des lycéens qui passent et qui réussissent l'examen d'admission à Sciences Po dans le cadre de la CEP. Les questions soulevées par ce corpus qui font écho aux questions débattues dans la presse sont principalement deux :

- quel est le profil des élèves scolarisés en zone d'éducation prioritaire qui réussiront à se faire recruter par Sciences Po ?

- quelle est l'influence du dispositif de sélection lui-même sur la construction des discours des élèves mais aussi des enseignants qui y participent ?

Ma démarche emprunte en partie à la sociolinguistique urbaine telle que défendue par Moïse (2002) qui insiste sur le choix d'un corpus urbain étudié non pas de manière autonome mais en relation avec ce que l'espace urbain impose dans les pratiques et variations langagières et discursives.

Ainsi, on pourrait être tenté par une analyse indépendante du contexte des discours que j'ai transcrits en faisant totalement abstraction de l'exercice d'entraînement pour Sciences Po. Elle ferait ressortir, par exemple, comment pour Ali la difficulté à concilier son appartenance à l'identité « jeune des cités » et la distance qu'il souhaite prendre avec une bonne partie de ses pairs s'avère insurmontable ; ceci peut aisément être attribué, en partie au moins, à son histoire personnelle fortement marquée par des discriminations liées à son phénotype maghrébin qu'il n'évoque à aucun moment (ce qui rejoint les observations de Auger et Moïse 2004 sur l'utilisation du mot « maghrébin » par des immigrés en dynamique de réussite sociale). C'est sur ce point précis qu'il se différencie d'André, dont le phénotype ne laisse pas percevoir les origines étrangères et qui dispose donc d'une plus grande marge de liberté sociale dans ses expériences quotidiennes. Leurs histoires différentes et leurs habitus différents d'interaction avec autrui peuvent sans doute expliquer la force du positionnement d'André, nourrie de ses expériences positives, et la fragilité de la position d'Ali, sapée par ses expériences aigües de l'oppression raciale. Mais ces aspects n'émergent pas dans les débats auxquels j'ai pu participer ; si la notion de discrimination est très souvent citée par les élèves

(Oberti, Sanselme et Voisin 2009) ses bases raciales sont rarement et difficilement explicitées (voir aussi Candea et Delomier 2010). En outre, le profil des deux élèves présentés dans cet article ne doit pas produire un effet d'illusion optique : les élèves d'origine maghrébine sont très nombreux à avoir été sélectionnés par la procédure de la CEP.

Ce qui est en fait plus intéressant à partir de ce type de données c'est de questionner en retour le dispositif qui les informe. On peut espérer par exemple affiner la compréhension que l'on a du rôle de présélection que Sciences Po a délégué aux professeurs de chaque lycée sans pour autant leur donner une charte précise ou des critères très clairs de présélection : il leur incombe d'interpréter ce que Sciences Po appelle « *des potentiels et des personnalités* » et ils n'ont d'autre choix que de s'y conformer, sans quoi leurs activités avec les élèves des ateliers seraient contre-productives pour le concours préparé. Dans ces deux extraits, on a vu comment les catégories de « jeune de banlieue » et d' « immigré » ont été mobilisées avec les stéréotypes correspondants et on a vu comment les élèves ont finalement été entraînés à se positionner de préférence en rupture par rapport à ces catégories précises. On peut également espérer affiner les connaissances que l'on a sur les profils des élèves recrutés par ce type de sélection et s'interroger sur l'importance prédiscursive que prendra cette procédure de sélection sur la construction ultérieure des discours politiques des élèves ainsi recrutés.

Sur le site de Sciences Po le projet éducatif de l'institut¹⁰ se trouve résumé de façon très intéressante : les aptitudes des élèves à l'expression publique occupent un des trois paragraphes et le dernier paragraphe mentionne l'importance d' « *encourager chez ses élèves certaines attitudes comme le courage intellectuel, la capacité à affronter les difficultés, à assumer la complexité* ». En résumé, les élèves de Sciences Po doivent être originaux, avoir une forte personnalité et être des orateurs hors pair pour pouvoir défendre des thèses « complexes ».

Il me semble que c'est un résumé pertinent pour les profils recherchés et il est possible d'avancer des hypothèses pour expliquer pourquoi Ali et André ont été jugés de façon si différente alors que leurs dossiers scolaires étaient comparables (passables). En somme, tous deux avaient une personnalité originale et du courage intellectuel, les deux affrontaient leurs difficultés scolaires et montraient de l'ambition. Les deux étaient capables de dénoncer les nombreux stéréotypes dont ils sont victimes et de construire des positionnements argumentatifs individuels par rapport aux prédiscours politiques qu'ils connaissent ou que les professeurs activent sous forme de traces. Mais tandis qu'Ali manquait de confiance en lui et ne mettait pas en avant son originalité, André, au contraire, la mettait en avant en tout premier lieu et arrivait à concilier des avis complexes voire contradictoires. André critique les prédiscours des profs et de la gauche en s'appuyant sur les discours de la droite, ce qui lui donne une base argumentative solide. En revanche Ali critique d'abord les prédiscours des profs et de la gauche, mais ne s'appuie que sur sa propre expérience. Dans un deuxième temps, il critique les prédiscours de la police et construit du coup une forte connivence avec les profs et la gauche, sans pour autant la revendiquer de façon précise, ce qui fragilise sa technique argumentative. C'est sans doute sa technique argumentative qui a permis à André de s'imposer devant le jury, malgré son dossier scolaire plutôt faible. Or, l'argumentation est une technique qui s'enseigne (cf *Enseigner l'argumentation*, 1997) et s'apprend et l'on peut se demander pourquoi par exemple Sciences Po n'incite pas plutôt l'équipe d'encadrement des modules à entraîner les élèves au modèle argumentatif recherché, plutôt que de laisser les encadrants suivre leurs intuitions et deviner les profils recherchés en espérant ainsi recruter des « talents bruts (?) » loin des concours qui fondent le modèle méritocratique monté en épingle.

¹⁰ <http://www.sciences-po.fr/portail/fr-fr/programmes/projet-educatif/> (consulté le 23/08/2009).

A travers des analyses de séquences de discours en interaction, cette contribution ne vise pas à imposer une grille de lecture ou des conclusions qui ne pourraient être que superficielles mais à alimenter les débats français actuels sur le rôle de l'école ainsi que sur le fonctionnement des dispositifs directs de promotion de l'égalité.

Références bibliographiques

- Enseigner l'argumentation, 1997, *Pratiques*, n°96.
- BAUTIER E., 1995 : *Pratiques langagières, pratiques sociales*, L'Harmattan.
- BAUTIER E., ROCHEX, J.Y., 1998 : *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, A. Colin
- CANDEA M., à paraître, L'accent dit de banlieue, une mode ? Etude auprès de lycéens en ZEP inscrits dans une dynamique de réussite scolaire, in *Modes langagières dans l'histoire*, SIOUFFI G. (dir.), Champion.
- CANDEA M., DELOMIER D., 2010, Structures de rectifications en dialogue : interactions profs-élèves, in CANDEA M. et MIR SAMII R. *La Rectification à l'oral et à l'écrit*, Ophrys.
- DELHAY C., 2006, *Promotion ZEP. Des quartiers à Sciences Po*, Hachette Littératures.
- DELHAY C., REVERDY, T. B., 2008, *Le lycée de nos rêves*, Hachette littératures.
- LAMBERT P., 2005, *Les répertoires plurilectaux de jeunes filles d'un lycée professionnel. Une approche sociolinguistique ethnographique*, [thèse Univ. Grenoble 3].
- LEHKA, I., 2007, *Accent de banlieue. Approche phonétique et sociolinguistique de la prosodie des jeunes d'une banlieue rouennaise* [thèse Univ. Rouen]
- MAUGER G., 2006, *L'émeute de novembre 2005, une révolte protopolitique*, Editions du Croquant.
- MELLIANI F., 1999, *Immigrés ici, immigrés là-bas. Comportements langagiers et processus identitaires: les cas de jeunes issus de l'immigration maghrébine en banlieue rouennaise* [thèse Univ. Rouen].
- MOÏSE C., 2002, Pour quelle sociolinguistique urbaine ?, in *Pratiques langagières urbaines, enjeux identitaires, enjeux cognitif*, VEI Enjeux, n° 130, CNDP, Paris, pp. 75-87.
- MOÏSE C., AUGER N., 2004, Co-construction de l'identité méditerranéenne dans les interactions verbales de couples franco-arabes, *La Méditerranée et ses langues*, Boyer, H. (Ed.), Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranéenne, Actes du colloque de Montpellier, 21-22-23 mars 2002, L'Harmattan, collection Sociolinguistique, pages 39-51.
- MOREL M.A., DANON-BOILEAU L., 1998, *Grammaire de l'intonation, l'exemple du français*, Ophrys.
- OBERTI M., SANSELME F., VOISIN A., 2009, Ce que Sciences Po fait aux lycéens et à leurs parents : entre méritocratie et perception d'inégalités, in *ARSS*, 180.
- PAVEAU MA., 2006, *Les prédiscours. Sens, mémoire, cognition*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris.
- SALA-PALA V., à paraître, « Emeutes urbaines » et politisation dans les quartiers populaires. Une enquête à Firminy-Vert, *Actes du colloque Genrebelleion 2010*, ENS Lyon.
- VERNET M., TRIMAILLE C., 2007, Contribution à l'analyse de la palatalisation en français parlé contemporain, in Hornsby D., Jamin M. (eds.) *Nottingham French Studies* 46, 2, *Sociolinguistic Variation and Change in France*, 82-99.