

## CHAPITRE 3

# CONVERSATION À PARIS DANS LA HAUTE BOURGEOISIE : L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE<sup>1</sup>

### 1. Introduction

*Lieu de l'enquête* : Paris ouest, dans les milieux de la haute bourgeoisie et de l'aristocratie.

*Locutrice interviewée* : LB, 44 ans au moment de l'enquête. Née à Paris où elle a toujours vécu (7<sup>e</sup> et 15<sup>e</sup> arrondissements) à l'exception de trois ans pendant ses études. Niveau d'études : bac + 5. Cinq enfants. Ne travaille plus (a travaillé pendant 10 ans dans le contrôle de gestion dans une grande entreprise après ses études). Code PFC : 75clb1.

*Relation entre les locutrices* : EQ a été présentée à LB par des gens de connaissance. Avant l'entretien, elles ne se connaissaient que par téléphone. EQ s'est présentée comme une étudiante effectuant des recherches sur le français parisien, et LB s'est facilement prêtée à l'entretien. L'extrait relève d'une conversation libre qui a eu lieu vers la fin de la séance d'enregistrement, alors que EQ avait rangé ses papiers, et est donc à considérer comme représentatif d'un registre de langue relativement informel.

*Lieu et année de l'enregistrement* : Chez LB, dans le 15<sup>e</sup> arrondissement de Paris, en décembre 2004.

---

1. Ce chapitre a été rédigé par Kathrine Asla Østby.

## 2. Aspects culturels et lexicaux

Le thème abordé dans la conversation est l'enseignement secondaire<sup>2</sup>, et le vocabulaire comporte des termes comme *collège* (l. 1, 3), *prof/professeur(s)* (l. 3, 11, 17), *math/mathématiques* (l. 3, 4, 10), *bac/baccalauréat* (l. 30, 34, 45, 47, 50), *classe(s)* (l. 4, , 23), *élève(s)* (l. 5, 7, 12, 23), *examens* (l. 7), *réviser* (l. 35, 38, 47), *trimestre* (l. 35), *mention* (l. 45, 50, 51, 52, 53, 73), *matière* (l. 59), *commentaire composé* (l. 66), *notes* (l. 73), etc. Avec quatre enfants en âge scolaire (et un enfant ayant déjà commencé des études supérieures), LB est très concernée par le sujet, d'autant plus qu'elle appartient à un milieu social qui donne beaucoup d'importance aux études des enfants.

Le baccalauréat, autrefois un diplôme élitiste, est aujourd'hui devenu très commun : obtenu par 2,7% de la classe d'âge de 1936, et par 20% de celle de 1970, le taux de succès s'élève à 64 % de la classe d'âge de 2006. Quant au niveau d'instruction des élèves français, les résultats de l'évaluation internationale PISA<sup>3</sup> indiquent une tendance à la baisse : les élèves de bas niveau deviennent plus nombreux, et la performance générale s'affaiblit<sup>4</sup>.

Dans la première partie de l'entretien, LB parle de l'organisation de l'enseignement dans le collège de ses enfants où les professeurs ont établi un système flexible de manière à pouvoir adapter l'enseignement aux besoins individuels de chaque élève. LB fait comprendre qu'une telle pédagogie n'est pas possible dans tous les établissements : *mais le problème c'est que bon euh. Il faut des moyens supplémentaires* (l. 15-16). Elle insiste également sur la respon-

---

2. Rappelons que le système scolaire secondaire français actuel (2010) comprend le collège (11-15 ans) et le lycée (15-18 ans). La scolarité est obligatoire jusqu'à 16 ans, et le programme d'études au collège unique. Après le collège, on peut poursuivre soit dans un lycée professionnel, soit dans un lycée général et technologique. Dans ce cas on choisit son orientation (technologique ou générale), en classe de première (2ème année de lycée). Pour l'orientation générale, on choisit sa section (littéraire, scientifique ou économique et sociale). À la fin de la terminale (3ème et dernière année de lycée), les élèves passent le baccalauréat (le bac). Ce diplôme permet de s'inscrire dans une université.

3. « Le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) a pour objet d'évaluer dans quelle mesure les élèves arrivant au terme de l'enseignement obligatoire possèdent les connaissances et les qualifications requises pour jouer pleinement leur rôle dans la société. » ([www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)). Des enquêtes portant sur la lecture, la culture mathématique et la culture scientifique sont menées tous les trois ans (2000, 2003, 2006, etc.) auprès d'élèves de 15 ans dans les 30 pays membres de l'OCDE et dans de nombreux pays partenaires (57 pays ont participé en 2006).

4. Cf. le site du Ministère de l'éducation nationale, [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr).

sabilité qu'ont les parents dans le suivi des études de leurs enfants, et qu'ils n'assument plus : *les parents euh. Les parents considèrent que ils ont rien à faire pour euh pour que leur élève euh. Apprenne, euh que ça tout doit être fait en classe euh. Donc c'est un peu une catastrophe quoi* (l. 22-24).

Dans la seconde partie de l'entretien, LB parle du niveau d'instruction des bacheliers et du statut du bac aujourd'hui en les comparant à ce qu'elle a connu elle-même en tant que bachelière. Selon LB, la génération de ses enfants travaille beaucoup moins que ne le faisait la sienne : *quand j'ai passé mon bac c'était vraiment euh. Une épreuve difficile on commençait à réviser dès le troisième trimestre on se préparait* (l. 33-35), alors que quand son fils a passé son bac, elle a dû le surveiller pour qu'il révise : *et il (son fils) a révisé en fait pendant une semaine, et il a eu son bac du premier coup* (l. 44-45). LB juge qu'entre sa génération et celle de son fils le niveau a considérablement baissé : *tout a baissé d'un niveau c'est-à-dire lui il a/ il a eu son bac avec mention bien. Je pense qu'à mon époque il l'aurait eu avec mention assez bien* (l. 49-51). De ce fait, mais aussi à cause du grand nombre de jeunes qui obtiennent aujourd'hui le bac, LB considère que *ça* (le bac) *ne représente plus rien du tout* (l. 32-33).

### 3. Aspects syntaxiques et discursifs

Alors que les conditions de production de la communication écrite permettent en général au locuteur de reformuler et de restructurer son texte sans en laisser de traces dans le produit fini, le discours oral est typiquement immédiat : il est oralisé au fur et à mesure de sa construction (cf. I.4.). Ce processus produit très souvent des énoncés riches en pauses, hésitations, répétitions (redondances), autocorrections, ruptures, etc., comme nous pouvons l'observer dans l'extrait présent.

L'extrait comporte de nombreuses hésitations transcrites par *euh* : *pour que leur élève euh. Apprenne* (l. 23), *C'est quand même euh... Et c'est malheureux* (l. 47-48), *le problème c'est que bon euh. Il faut des moyens* (l. 15-16). Assez souvent la phrase ou le syntagme sont répétés dès le début après la pause d'hésitation : *il faut euh il faut une volonté* (l. 16-17), *c'est que les parents euh. Les parents considèrent* (l. 21-22). Les répétitions se produisent également sans pause d'hésitation : *ça/ ça bouge dans tous les sens* (l. 8-9), *Maintenant il y a, il y a près de quatre-vingt* (l. 31), *En France, en France c'est clairement le cas* (l. 29), *cel/ cel ça r/ ça veut plus rien dire* (l. 48-49), *lui il a/ il a eu son bac* (l. 49-50), *Il a pas fait une faute del/ del/ de grammaire* (l. 62). Ce sont donc le plus souvent, les unités grammaticales qui sont affectées par la répétition.

Notre extrait comporte de plus un certain nombre d'énoncés inachevés illustrant le caractère cumulatif des modifications à l'oral : *Ce qui leur permet alors moi je me souviens* (l. 10), *voilà ça permet mais le problème c'est que* (l. 15-16), *comment dire que de pour donner* (l. 55-56). D'autres phrases sont interrompues par des incisives, dont le but est également d'ajouter des informations : *ils regroupent trois classes de math. Et en mathématiques. Et* (l. 4-5), *elle disait « en plus dans le groupe des élèves »*. **En difficulté. On a que douze ou treize élèves** elle dit « j'en mets un par table » (l. 11-12). D'autres ruptures discursives sont dues au fait que la locutrice s'autocorrige : *ces trois classes ils les remélan/ ils les redistribuent par niveaux d'élèves* (l. 5), *J'ai jamais autendul entendu autant de piano* (l. 43-44).

L'omission de la particule « ne » dans les constructions négatives est très fréquente à l'oral. Nous en trouvons ici de nombreux exemples dans les constructions en (ne)...*pas* (l. 2, 21, 46, 62), en (ne)...*jamais* (l. 43), en (ne)...*rien* (l. 22, 37, 38, 41, 49, 71), et en (ne)...*que* (l. 12, 42). Cependant, notons que dans cet extrait, la double marque de négation est réalisée cinq fois (l. 2, 17-18, 30, 33, 36), soit 26 % des phrases négatives, ce qui représente un taux de réalisation assez élevé.

L'extrait comporte un nombre important de phrases subordonnées, confirmant ainsi que les constructions complexes sont très répandues à l'oral (cf. I.4 : 3.6.). Il s'agit notamment de complétives introduites par *que* (l. 22, 30, 32, 47, 49, etc.), de relatives dont le pronom relatif assure la fonction de sujet dans la subordonnée (l. 1, 7, 9, 10, 20, 31, etc.) et de circonstancielles temporelles ou causales (l. 3, 13, 14, 30, 39, 40, etc.).

Par rapport à l'écrit, l'ordre des mots est relativement libre dans le discours oral (surtout dans le registre informel). L'ordre des constituants dans la phrase interrogative est souvent le même que dans la phrase déclarative (SVO), comme dans *c'était quand* (l. 37). Le détachement syntaxique, ainsi que le clivage, constituent également des phénomènes typiquement employés dans la langue parlée. Le premier consiste à déplacer un constituant à gauche ou à droite de la phrase, en le remplaçant par un pronom interne (cf. I.4. : 3.5. et 3.7.) : *et ces trois classes ils les remélan/ ils les redistribuent* (l. 5), **moi je me souviens** (l. 10), (X) *quand il est rentré* (l. 71-72, (X) remplace un prénom de garçon). Notons dans cet extrait un exemple où le constituant détaché n'est pas repris : *Alors nous ce qu'ils font* (l. 1, probablement pour « Alors nous, ce qu'ils font chez nous »). Dans les phrases clivées, un constituant syntaxique est séparé du reste de la construction pour être intégré dans une tournure

« c'est...que » en tête de phrase : *c'est pour ça, ça je pense que ça veut plus rien dire maintenant* (l. 71). La structure « il y a...qui » est également considérée comme propre à l'oral familier : *Maintenant il y a, il y a près de quatre-vingt et quatre-vingt-dix pour cent del de jeunes qui l'ont.* (l. 31-32).

Certains pronoms ont une fréquence élevée dans les usages informels : « on » remplace « nous » (l. 12, 13, 34, 35, 51, etc.), mais peut uniquement fonctionner comme sujet de la phrase et ne connaît pas de forme disjointe, ce qui explique l'emploi de « nous » dans les exemples suivants : *Autour de nous on connaît* (l. 52, complément de l'adverbe), *nous quand on avait seize* (l. 67, forme disjointe).

Le « il » impersonnel est de plus en plus souvent remplacé par « ce » (ou bien, dans un registre informel, « ça ») tant à l'oral qu'à l'écrit : *C'est vrai. Mais il avait rien commencé à faire le mardi* (l. 38-39), *c'est évident que je vais l'avoir* (l. 47). Également dans un registre informel, le pronom « ça » remplace « cela » : *ça marche* (l. 9), *ça ne représente plus rien* (l. 32-33), *ça veut dire* (l. 64) *c'est pour ça* (l. 70), renvoyant souvent à un sujet diffus ou générique, comme dans *ça bouge dans tous les sens* (l. 8-9, à propos des élèves qui changent de groupe selon leurs résultats en mathématiques).

Les connecteurs, ou les marqueurs de structuration, sont typiques à la fois du discours oral et d'un registre peu formel. Dépourvus (dans le contexte en question) de sens précis, leur fonction est d'attirer ou de maintenir l'attention de l'interlocuteur, et aussi d'assurer l'organisation du discours : *alors* (l. 1), *là* (l. 36), *quoi* (l. 24, 36), *ben* (l. 13, 60, etc.), *bon* (l. 16), *voilà* (l. 61). Nous observons également comment par exemple des conjonctions comme « et » et « parce que » à plusieurs reprises sont utilisées comme de purs ligateurs discursifs, et donc sans fonction coordonnante ou subordonnante : *Et pour lui c'était* (l. 46), *Et l'année dernière j'avais entendu* (l. 57-58), *Parce que maintenant c'est enfin je sais pas* (l. 20-21).

Notons enfin un ensemble de mots relevant typiquement d'un style informel : des noms : *bac* (l. 34, 45, 47, 50, troncation courante), *maths* (l. 3, 4, 10, troncation courante), *chose* (l. 11, sémantiquement très vague), *des tas de* (l. 53, « beaucoup de »), *coup* (l. 42, 43, 45, etc., sémantiquement très générique et donc avec des significations très variables) ; des adverbes : *et puis* (l. 7), *du tout* (l. 2, 33, renforcement de la négation) ; des conjonctions : *quand* (l. 10, 13, 30, etc., et non pas « lorsque ») ; des verbes (l'emploi qui est fait ici de certains verbes relève d'un style familier) : *ça marche*

(« fonctionner » l. 9), *ça veut dire* (« signifier » l. 64), *ils font des examens* (emploi générique du verbe « faire » : « organiser », « préparer », etc. l. 6). Dans la phrase *il avait rien commencé à réviser le mardi* (l. 37-38), l'emploi de *rien* (à la place de « pas ») produit un effet de familiarité, et relève exclusivement de l'oral. Dans ce cas précis, son emploi peut également s'expliquer par le fait qu'il s'agit d'une négation partielle, c'est-à-dire que la négation ne doit pas porter sur la proposition entière (ce serait le cas avec « pas »), mais sur une partie de la proposition uniquement, le complément d'objet direct du verbe principal, comme c'est aussi le cas dans *il avait rien commencé à faire* (l. 38-39). Il est intéressant de noter que dans cet extrait nous trouvons également un petit nombre de mots inattendus dans un registre informel : *aberration* (l. 59), *aberrant* (l. 68), etc. De même, la locutrice évite des troncations courantes : *professeur(s)* (et non pas « prof », l. 3, 11, 17), *informations* (et non pas « infos », l. 55, 58), *télévision* (et non pas « télé », l. 39), *mathématiques* (et non pas *maths*, l. 4), *baccalauréat* (et non pas *bac*, l. 30).

#### 4. Aspects phonétiques et phonologiques

L'inventaire consonantique de notre locutrice correspond tout à fait à celui du français de référence (cf. II.1.). L'extrait montre que dans un usage informel, les /R/ et /l/ sont parfois omis en position finale. Relevons une chute de /R/ dans *c'est-à-dire qu'il* [setadikil] (l. 62). Le /l/ de *ils* (3<sup>ème</sup> pers. pl.) n'est que rarement réalisé : *ce qu'ils font* [skifō] (l. 1), *ils regroupent* [iʁəgʁup] (l. 4), *ils ont* [izō] (l. 22), etc. Or, le /l/ de *il* (3<sup>ème</sup> pers. sg.) est toujours prononcé, sauf dans l'expression *il y a*, en général prononcé [ija] (l. 31, 51, 54). On trouve également plusieurs exemples de chute de liquide dans les groupes consonantiques obstruante + liquide en finale de mot : *autres* [ot] (l. 14), *être fait* [ɛtfe] (l. 23), *descendre* [desãd] (l. 41), *détendre* [detãd] (l. 43), *impossible* [ɛpɔsib] (l. 61), *peut-être* [ptɛt] (l. 73). On note même des cas où les séquences de trois consonnes sont réduites à une seule consonne, comme *trimestre* [tʁimes] (l. 35). La liquide peut aussi chuter (avec le schwa) à l'intérieur de mot : *parce que* [paskə] (l. 20, 55), *plus* [py] (l. 33, 71).

L'inventaire vocalique de notre locutrice est également très proche de celui du français de référence. Les oppositions /ø-œ/ et /o-ɔ/ sont neutralisées en syllabe accentuable conformément à la « loi de position » (cf. II.1.) : *eux* (l. 20), *peu* (l. 24), *malheureux* (l. 48), *veut* (l. 48, 64, 71) avec /ø/ fermé, versus *leur* (l. 10, 23, 57), *professeur* (l. 3, 11, 17), *jeune(s)* (l. 32, 53, 58), *épreuve* (l. 34), *d'ailleurs* (l. 54), *dix-neuf* (l. 57, 66, 68) réalisés avec /œ/ ouvert. De

même, /o/ fermé en syllabe ouverte : *gros* (l. 6), *faut* (l. 16), *piano* (l. 42, 43, 44), etc., versus /ɔ/ ouvert en syllabe fermée : *alors* (l. 1, 10, 38, 63), *catastrophe* (l. 24), *comme* (l. 39), *notes* (l. 73), *époque* (l. 50), *donnent* (l. 56). Or, lorsque la voyelle est transcrite « au », ou qu'elle apparaît immédiatement devant /z/, elle se réalise toujours avec la variante fermée /o/ : *au(x)* (l. 1, 7, 8, 40, etc.), *faute* (l. 62), *autres* (l. 14), *chose* (l. 11) - ce dernier également avec allongement de la voyelle : [ʃo:z]. Nous avons aussi un exemple d'allongement de voyelle devant /R/ : *fort* [fɔ:ʁ] (l. 52).

Toujours conformément au système vocalique du français de référence, l'opposition /e-ɛ/ se manifeste uniquement en syllabe finale ouverte. En finale fermée, elle est neutralisée et se réalise toujours comme un /ɛ/ ouvert : *semaines* (l. 6), *élèves* (l. 5, 7, 12), *contraire* (l. 8), *elle* (l. 11, 12, 69, 70), *treize* (l. 12), *apprenne* (l. 23), *trimestre* (l. 35), et peut, dans certains contextes, s'allonger en /ɛ:l/ : *collège* (l. 1), *supplémentaires* (l. 16), *dernière* (l. 57). En syllabe finale ouverte, la réalisation phonétique de /e, ɛ/ est étroitement liée à la graphie : sont prononcés avec un /e/ fermé *présenté* (l. 11), *difficulté(s)* (l. 9, 12), *baisser* (l. 28), entre autres, tandis que les mots *très* (l. 1, 4, 9, 32, 51, etc.), *fait* (l. 13, 23, etc.), *vrai* (l. 38), *disait* (l. 11, 51), comportent un /ɛ/ ouvert. Notons cependant que notre locutrice prononce les mots en « - et » (*permet* l. 10, *mets* l. 12), traditionnellement prononcés avec un /ɛ/ ouvert, avec une voyelle (finale) fermée.

L'opposition /a-a/ est depuis longtemps considérée en voie d'élimination en français de référence. Si nous pouvons dans cet extrait tracer une légère postériorisation dans *classe* (l. 23), *place* (l. 65) et *quoi* (l. 24), il semble que cette opposition soit neutralisée en faveur de [a] chez notre locutrice.

Quant aux voyelles nasales, nous trouvons un seul exemple où LB réalise clairement la variante antérieure arrondie [œ̃], notamment dans *un* (l. 2). Dans *un* (l. 12) et *commun(s)* (l. 7, 17), la locutrice semble réaliser une variante intermédiaire (entre /œ̃/ et /ɛ̃/), alors que les autres séquences en « un » ou « um » sont toutes prononcées avec un [ɛ̃].

Pour ce qui concerne schwa, nous pouvons constater que notre locutrice, même dans un registre informel, maintient souvent le *e* dit muet. Dans l'extrait, elle ne fait chuter qu'un schwa sur deux dans les cas de chute facultative, que ce soit en début de groupe rythmique : *le groupe* [lɔgʁup] (l. 9), *Ce serait* [sɛsɛʁɛ] (l. 15), *de travailler* [dɛtʁavajɛ] (l. 17), *quel ça* [kɛsa] (l. 23, l. 32), *je pense* [ʒɛpɑ̃s] (l. 32, l. 49) versus *c(e) qu'ils* [ski] (l. 1), *c(e) qui* [ski] (l. 10), *j(e)*

*peux* [ʒpø] (l. 13, l. 14), *j(e) lui dis* [ʒlɥidi] (l. 41), ou à l'intérieur de groupe rythmique (en monosyllabe ou en syllabe initiale de polysyllabe ; schwa précédé d'une seule consonne prononcée) : *ils regroupent* [iʁəɡʁup] (l. 4), *les redistribuent* [ʁədistriby] (l. 5), *dans le* [dɑ̃lə] (l. 11), *c'est que* [kə] (l. 16), *près de* [dø] (l. 31), *autant de* [dø] (l. 44) versus *six s(e)maines* [sismən] (l. 6), *c'est l(e) cas* [lka] (l. 21), *on s(e) préparait* [õsprɛpaʁɛ] (l. 35). Cette tendance à maintenir des schwas facultatifs se manifeste aussi dans le cas d'une série de schwas consécutifs, dont un sur deux est susceptible de chuter : *moi j(e) me* [ʒmə] (l. 10), *puis j(e) regarde* [ʒɛʁɡaʁd] (l. 13), *une initiative de c(e) collègue* [dø] (l. 3), *de n(e)* [døn] (l. 36, prononciation fixe) versus *ça ne représente* [nəʁə] (l. 32-33), *je le coinçais* [ʒələ] (l. 39). Notons un seul exemple où les deux schwas chutent : *évident qu(e) j(e) vais* [kʒvɛ] (l. 47).

S'agissant de la liaison, à quelques exemples près (*l'ordinateur est* [t]au premier l. 39-40, *Tout* [t]a baissé l. 49), aucune liaison facultative n'est réalisée : *mais// en France* (l. 21) *doit// être* (l. 23), *pendant// une semaine* (l. 45), *les idées// étaient* (l. 64-65), *quand// une* (l. 10-11), *quand// on* (l. 13), etc. La liaison après « est » dans les locutions impersonnelles, qui apparaît dans l'ensemble du corpus PFC comme une liaison facultative, n'est pas non plus réalisée dans cet extrait. Nous n'observons aucune liaison erratique, et toutes les liaisons catégoriques sont réalisées : *les* [z]élèves (l. 7), *ils* [z]ont (l. 8), *un* [n]exercice (l. 13), *très* [z]honnêtement (l. 32), *premier* [ʁ]étage (l. 40), *dans* [z]une maison (l. 40), etc.

La liaison constitue avec le système vocalique et le schwa, les trois variables sociophonologiques majeures du français (cf. I.2. et I.3.). Si sur le plan du schwa l'extrait correspond à un style de langue élevé, nos observations montrent qu'à la fois les facteurs de l'oral et les phénomènes typiques d'un registre informel (non-réalisation de liaisons facultatives, réductions consonantiques qui dans sont considérées comme spécifiques du style familier) se retrouvent également dans le discours d'une locutrice de la haute bourgeoisie parisienne.



## Conversation à Paris dans la haute bourgeoisie

**LB :** Alors nous ce qu'ils font qui est très bien au collège mais, normalement... qui théo- 1  
riquement euh, d'abord un n'est pas... c'est pas du tout une initiative nationale, c'est  
vraiment une initiative de ce collège. Parce que les professeurs de maths s'entendent  
très bien. Donc en fait ils regroupent trois classes de maths. Et, en mathématiques.  
Et euh... et ces trois classes, ils les remélan/, ils les redistribuent par niveaux d'élèves. 5  
Mais à chaque petites vacances, c'est-à-dire en gros toutes les six semaines, ils font,  
des examens qui sont communs aux trois classes, et puis les élèves bougent de niveau,  
en fonction si ils ont progressé ou si au contraire ils ont ralenti donc ça/ça bouge dans  
tous les sens. Et ça marche très très bien. Et, le groupe le... le... qui a plus de difficultés  
a une heure de maths en plus. Ce qui leur permet alors moi je me souviens quand... 10  
une des professeurs avait présenté la chose elle disait : « En plus, dans le groupe des  
élèves, en difficulté. On a que douze ou treize élèves. », elle dit : « J'en mets un par table.  
Donc quand on fait un exercice ben je peux m'asseoir à côté de lui et puis je regarde  
s'il a bien je peux lui expliquer pendant que les autres travaillent. », donc c'est vraiment  
euh, ce serait une bonne solution <**EQ :** Ça permet de...>. Voilà ça permet, mais le 15  
problème c'est que bon euh... il faut des moyens supplémentaires il faut euh, il faut  
une volonté des professeurs de travailler en commun. Ce qui n'est malheureusement  
pas toujours le cas. Donc euh... <**EQ :** Et évidemment des parents aussi qui...>

**EQ :** Ben qui s'engagent, qui <**LB :** Oui.> ...

**LB :** Et puis des parents qui sont pas derrière eux bêtement. Parce que maintenant c'est, 20  
enfin je sais pas si en Norvège c'est le cas mais en France c'est vraiment le cas c'est  
que les parents euh... Les parents considèrent que ils ont rien à faire pour euh...  
pour que leur élève euh... Apprenne euh, que ça tout doit être fait en classe euh...  
Donc c'est un peu une catastrophe quoi.

**EQ :** En Norvège, je ne sais pas. Je sais pas je... pour l'instant je n'ai pas d'amis qui ont 25  
des enfants à l'école *etcetera*, je sais tout simplement ce que je lis dans les journaux  
c'est justement qu'on, qu'on reproche à l'école de... de... de se (X), enfin de. Qu'on  
baisse le niveau, tout simplement <**LB :** Baisser le niveau oui ben c'est, c'est.>. Ouais,  
pour s'adapter aux élèves <**LB :** En France, en France c'est clairement le cas.>.

**LB :** Moi quand j'ai passé mon baccalauréat j'ai découvert, que, il n'y avait que quarante 30  
pour cent des gens qui l'avaient. Maintenant il y a, il y a près de quatre-vingt à quatre-  
vingt-dix pour cent de, de jeunes qui l'ont. Mais je pense très honnêtement que ça  
ne représente plus rien du tout. Mais vraiment plus rien. Euh... quand j'ai... quand  
j'ai passé mon bac c'était vraiment euh... Une épreuve difficile, on commençait à  
réviser dès le troisième trimestre, on se préparait on... C'était vraiment on, on avait 35  
peur de ne pas l'avoir quoi. Là j'ai vu mon fils, c'est bien simple, il a, les cours se sont  
terminés, un... c'était quand, un mardi. Il passait la philosophie le jeudi. Il avait rien  
commencé à réviser le mardi. Et il a... Alors il a des facilités. C'est vrai. Mais il avait rien  
commencé à faire le mardi. C/ je le coinçais comme la télévision est là et l'ordinateur  
est au premier étage et qu'on est dans une maison lui est au deuxième, dès que je 40  
l'entendais descendre je lui disais : « Qu'est-ce que tu fais ? ». Je lui dis : « Tu as rien  
à faire en bas, tu remontes travailler. ». Et du coup en fait, il avait plus que le piano  
pour se détendre donc c'était un coup du piano et que voilà. J'ai jamais entendu/  
entendu autant de piano ce mois/ pendant cette semaine là. Et euh... et il a révisé  
en fait pendant une semaine. Et il a eu son bac du premier coup avec une mention 45  
bien. Et pour lui c'était euh... Il disait : « Mais attends je vois vraiment pas l'intérêt  
de réviser le bac euh... franchement euh... c'est évident que je vais l'avoir. ». C'est  
quand même euh... Et c'est malheureux parce que du coup ce/ ce/ ça r/ ça veut  
plus rien dire. Je pense que, tout a baissé d'un niveau, c'est-à-dire lui il a/ il a eu son  
bac avec mention bien. Je pense qu'à mon époque il l'aurait eu avec mention assez 50  
bien. Autrefois quand il y avait une mention très bien on disait : « Oh la la lui il a  
une mention très bien euh, qu'est-ce qu'il est fort. ». Autour de nous on connaît des  
euh... des tas de jeunes qui l'ont eu avec mention très bien. C'est-à-dire avec plus de  
seize de moyenne maintenant. Et il y a même euh, d'ailleurs ils le disent aux in/ aux  
informations parce que du coup ils sont bien obligés de... De comment dire que de, 55  
pour donner quand ils donnent une copie euh, qui a dix celui qui en fait deux fois  
plus il est quasiment obligé de leur donner dix-neuf ou vingt. Et l'année dernière  
j'avais entendu aux informations ils parlaient d'un jeune qui avait eu je crois dans  
deux matières vingt. Dont je crois en italien. Ce qui me paraît une aberration.

**EQ :** C'est presque impossible enfin <**LB :** Et ben non.> ça devrait être. 60

**LB :** Pour moi c'est impossible. Ben voilà. Pour moi c'est c'est totalement impossible,  
c'est-à-dire qu'il a. Il a pas fait une faute de... de... de grammaire pas une faute de  
vocabulaire, que son texte était parfait, surtout que... Euh, dans les langues c'est  
à l'écrit, il y a une petite rédaction à faire, donc à la limite ça veut dire que les idées  
étaient parfaites, que... étaient bien en place, que... On a une amie qui a eu/ dont/ 65  
dont la fille a eu dix-neuf, en français. Une ré/ un commentaire composé <**EQ :**  
(X)>. J'ai envie de dire mais... mais c'est... Nous quand on avait seize c'était déjà  
extraordinaire. Pour moi dix-neuf c'est, c'est aberrant, je veux dire normalement  
elle devrait faire Normale Normale Supérieure euh... Lettres c'est-à-dire une thèse  
en lettres <**EQ :** Oui.>. Eh ben non elle fait médecine. Oh oui oui non mais, il y a/ 70  
c'est pour ça, ça je pense que ça veut plus rien dire maintenant. Et là (X) quand il  
est rentré il a/ il a eu cette réflexion il a dit : « Ben oui finalement quand j'ai vu mes  
notes... Si j'avais travaillé j'aurais peut-être pu en avoir une mention très bien. ».

**EQ :** Oui.