

## Rezensionen / recensions / recensioni

Bergier, Bertrand & Francequin, Ginette (2005). *La revanche scolaire: des élèves multiredoublants, relégués, devenus super diplômés*. Ramonville Saint-Agne: Éditions érès. 287 pages.

L'un des accomplissements de la sociologie du 20<sup>e</sup> siècle aura certainement été la mise en évidence – à l'aide de preuves essentiellement statistiques – de la réalité des déterminismes structureaux de la trajectoire scolaire de la majorité des enfants. En conséquence, le sens commun selon lequel, dans un système pratiquant l'égalité des chances, «celui qui veut, peut» s'est transformé en «sens commun savant»<sup>1</sup> qui atteste des inégalités sociales face à la réussite scolaire. Évidemment, ces déterminismes sont de nature essentiellement probabilistes, et posent la question des exceptions statistiques (les *outliers*), des «destins» individuels qui, s'ils échappent à la logique de la courbe de Gauss, ne méritent pas pour autant d'échapper également à l'analyse et à la compréhension.

L'étude des trajectoires qui font «mentir les statistiques» (p. 19) est soutenue plus avant par le «tournant (auto-)narratif» dans les sciences sociales. Ces trajectoires sont rendues apparentes et exigent du chercheur qu'il s'y penche<sup>2</sup>. S'ajoute à cela l'apparition, ces deux dernières décennies, de paradigmes de recherche et d'intervention incitant à une analyse en termes de ressources plutôt que de déficits des parcours et difficultés des personnes concernées. On s'intéresse à celui qui, malgré les accidents de parcours, «s'en sort». Il sera qualifié, par exemple, de «résilient» et l'on cherchera à comprendre ce qui a permis son évolution favorable en dépit de l'adversité.

Ces évolutions des disciplines courent le risque de fonctionner sur le mode du «retour de balancier». Si une approche quantitative et macrologique ne permet pas l'explication des trajectoires de celles et ceux qui «s'en sortent» (dans le sens de sortir d'une situation difficile, mais également de sortir d'une norme statistique, de se «démarrer»), il existe un risque réel de passer, en réaction, à une approche qui soit qualitative, mais qui demeure centrée sur les «récits héroïques» des individus, oubliant leur inscription dans un héritage familial et culturel, dans un contexte qui détermine partiellement – positivement et négativement – sa trajectoire. Or, le cantonnement au récit héroïque, à l'interprétation locale de la trajectoire, produit un savoir *pour cette personne-là*, mais ce savoir est intransférable. Si l'on arrive à mettre le doigt sur les caractéristiques et vécus partagés par les personnes qui s'en sortent, si l'on se donne les moyens de contourner les écueils que présentent les récits héroïques en intégrant les niveaux micrologiques et macrologiques de l'analyse (le «psychique» et le «social»), on s'autorise la production d'un savoir, d'une compréhension *pour l'autre*.

Dans ce contexte, c'est ce que réussit l'ouvrage de Bertrand Bergier (sociologue) et Ginette Francequin (psychologue): donner des raisons d'espérer (cf.

chapitre 2) concrètes, qui soient partagées et partageables et qui intègrent au récit individuel les dimensions «structurelles» du changement, les variables d'héritage et de position.

C'est cette richesse méthodologique essentielle qu'il s'agit de mettre en avant à l'abord de cet ouvrage: la quantité est associée à la qualité, le récit à l'analyse statistique, le «micrologique» au «macrologique». Il s'agit d'éviter explicitement les biais qui découlent d'une tendance naturelle du sujet «à survaloriser les attributs et les facteurs liés à lui-même» (p. 30), de «prendre de la distance avec toute idéologie du surhomme» (p. 31). Une méthodologie mixte est par conséquent appliquée, incluant un volet consacré à la narration de l'histoire scolaire individuelle et un volet (questionnaire) destiné à caractériser le rapport des histoires individuelles au «nous familial et social» (p. 31) et à récolter des données quant aux variables de position «classiques». Il s'agit de ne pas se laisser enfermer, ni dans la «singularité», ni dans la «réification» des déterminants structureaux des parcours.

Cette interaction des niveaux individuels et structurels de l'analyse est rendue visible dans les caractéristiques des 111 personnes qui forment le public «cible» de l'étude. Leurs *parcours atypiques* se différencient en effet selon l'origine sociale: les jeunes issus de familles bourgeoises suivent plutôt des trajectoires marquées par des *multiredoublements* ou des décrochages scolaires, alors que des jeunes d'origine modeste connaissent le plus fréquemment des parcours marqués par la *relégation* (e.g. dans une voie professionnelles). Cette différence est socialement construite, dans la mesure où les attitudes et stratégies parentales diffèrent d'un milieu social à l'autre: les premiers pressent au «maintien à tout prix» de leur progéniture dans les cycles longs, alors que les seconds ont des attentes moins élevées et plus pragmatiques pour leurs enfants, se «mêlant» moins des questions liées au maintien dans des filières longues. Les trajectoires de ces deux sont contrastées à celles de jeunes ayant suivi un *parcours long classique* (N=104) ou un *parcours court* (N=107).

Dans cet ouvrage, deux types d'appuis sont identifiés dans la réhabilitation d'élèves au parcours long atypique *avec relégation*: il s'agit d'appuis «sur» et d'appuis «contre». L'élève s'appuie sur deux formes d'expérience distinctes:

- expérience de la bonne note (chapitre 11): de la même manière que l'échec appelle l'échec, la réussite «première», jouant le rôle de «cérémonie inaugurale» (p.161), appelle la réussite et le réinvestissement ultérieur, en restaurant l'estime de soi et la confiance en soi.
- expérience d'un choc culturel porteur (chapitre 12): elle est le plus souvent extrascolaire. Par le cotoiement de «membres d'un milieu social différent du sien [il est autorisé] à se référer [...] à ces gens et à leurs parcours scolaires» (p. 251). Ces expériences, qui agissent comme «offre d'identification» (p. 251), sont souvent liées à une «décohabitation» d'avec le milieu d'origine.

De même, l'élève relégué s'appuie (se mobilise) contre les expériences du déclassement et du mépris (chapitre 13): le sentiment de ne pas être à sa place dans la filière où l'élève «échoue» et l'expérience de l'humiliation ou du mépris

perçus comme injustes vont nourrir la révolte, construite comme une «revanche à prendre» (p.187).

Enfin, le contexte dans lequel le jeune évolue, ou est amené à évoluer, va contribuer à l'orienter vers la voie des études supérieures (chapitre 14): d'une part, les jeunes qui s'en sortent rencontrent souvent des «complicités à l'intérieur» (p.203) du système scolaire, sous la forme d'aides symboliques (encouragements, conseils) ou pratiques (dérogations, appuis divers) apportées par des acteurs «bien placés dans le système» (p.204). D'autre part, ces jeunes font fréquemment l'expérience d'un contexte extérieur dissuadant» (p.209): le fait, par exemple, d'être confrontés à des perspectives professionnelles peu réjouissantes, à l'univers d'un travail peu adapté à leurs aspirations, ou à la réalité des filières «basse» (e.g. niveau de conversation) va encourager certains à utiliser l'école comme un «refuge».

En ce qui concerne les élèves *multiredoublants*, nous avons déjà évoqué le rôle des pressions parentales (qui encouragent et contribuent à assurer un maintien dans un cycle d'études long; chapitre 15). Cette pression est intériorisée par le jeune mais s'adresse également à l'institution scolaire (recours, courriers, etc). Elle est le fait de familles culturellement «proches» de l'école, généralement aisées. Les familles migrantes ou populaires, si elles se tiennent en retrait de l'école, vont contribuer indirectement à la réussite de leur enfant par la transmission de valeurs qui facilitent le maintien dans l'école (ordre, respect de l'adulte, effort, discipline, etc). Le jeune va également bénéficier d'expériences émancipatrices (chapitre 16), qui seront souvent déclenchées par des changements de lieu de vie ou d'établissement, qui permettent un «retour critique sur soi, la structure scolaire ou la famille» (p. 233) en fournissant «l'opportunité d'un nouveau départ» (p. 239). Ces mobilités incluent souvent des passages entre les systèmes publics et privés.

Il nous est impossible de contenir en un espace restreint la richesse d'un travail dont le seul défaut réside peut être dans la modestie de la conclusion. Si une synthèse des facteurs évoqués ci-dessus est réalisée, le lien entre cette synthèse et les conclusions tirées – notamment pour la pratique institutionnelle et professionnelle – ne va pas de soi. Les conclusions restent à un niveau de généralité qui indique une difficulté à «concrétiser» la portée des résultats produits. Une telle démarche impliquerait, dans la discussion des résultats, une posture plus critique qu'utopique.

*Patrick Bonvin, Département des Sciences de l'éducation, Université de Fribourg.*

### Notes

- 1 Mercklé, P. (2005). Une sociologie des « irrégularités sociales » est-elle possible ? Idées *La revue des sciences économiques et sociales*, 142, 22-29.
- 2 Par curiosité devant «l'inattendu», mais aussi parce que les trajectoires discrétantes permettent de mieux comprendre la nature des déterminismes et les moyens de les «contourner» (en éducation, les trajectoires atypiques ne sont pas le fait d'élèves qui ont «échappé» magiquement aux déterminismes, mais qui y ont été confrontés souvent durement).