

## LA RÉUSSITE TARDIVE

Bertrand Bergier, Ginette Francequin

ERES | « *Enfances & Psy* »

2005/3 n°28 | pages 140 à 156

ISSN 1286-5559

ISBN 2749204321

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<http://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2005-3-page-140.htm>  
-----

Pour citer cet article :

-----  
Bertrand Bergier, Ginette Francequin, « La réussite tardive », *Enfances & Psy*  
2005/3 (n°28), p. 140-156.  
DOI 10.3917/ep.028.0140  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour ERES.

© ERES. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.



## **Bertrand Bergier, Ginette Francequin**

# La réussite tardive

*Bertrand Bergier  
est professeur de sociologie  
à l'université catholique  
d'Angers et directeur  
du département des sciences  
de l'éducation à l'ISCEA à Angers.*

*Ginette Francequin est  
maître de conférences  
en psychologie au CNAM à Paris.*

Dans le cadre d'une recherche que nous avons menée entre 2002 et 2004, nous <sup>1</sup> nous sommes intéressés à des personnes qui, après avoir redoublé deux fois (ou plus) entre la maternelle et le bac et/ou avoir été orientées vers l'enseignement professionnel (CAP, BEP...), ont obtenu au minimum un diplôme de second cycle de l'enseignement supérieur en formation initiale.

Statistiquement négligeables <sup>2</sup>, ces cas ne doivent pas pour autant être négligés, pour le modèle et l'espoir qu'ils peuvent offrir à d'autres jeunes en délicatesse aujourd'hui avec le système éducatif. Leurs parcours nous ont conduits de la classe de CPPN (Classe Pré-Professionnelle de Niveau) au DESS de psychologie, du CAP de mécanicien à l'agrégation en génie mécanique, de l'arrêt des études en 5<sup>e</sup> au doctorat en médecine, de l'abandon en classe de terminale au doctorat en droit... Comment les avons-nous trouvés ?

### **L'INVESTIGATION**

Nous avons lancé un « appel à témoin ». Des articles parus dans la presse nous ont permis effectivement d'entrer en contact avec des personnes répondant aux critères de notre population de recherche.

La demande ici est du côté du chercheur, mais son expression publique crée un espace favorable à l'émergence d'une demande qui ne voulait pas, ne pouvait pas s'exprimer. Les articles de presse s'adressant à tous et à personne, aucun lecteur ne s'est senti tenu de répondre et de se justifier personnellement. Chacun a pu s'octroyer le temps de réflexion jugé nécessaire. La liberté se traduit par une action de soi sur soi, une détermination de soi par soi.

Cette autodétermination est fort bien marquée par le redoublement pronominal : « *Je me* décide à vous appeler... ».

Ce recours à la presse, les affichages dans les universités, le bouche-à-oreille nous ont permis de composer un échantillon accidentel de 111 personnes.

Deux outils d'investigation : le récit de parcours scolaire et le questionnaire

### *Le parcours scolaire*

En demandant au sujet de reconstruire son passé scolaire, on l'invite à se retrouver<sup>3</sup> et, ce faisant, à témoigner de l'histoire qui l'a produit et qui en partie oriente ses actes : celle de la lignée familiale, celle de ses groupes d'appartenance et de référence et finalement celle des rapports sociaux à l'œuvre à une époque donnée entre « nous » et « eux ». Avec le récit de parcours scolaire et universitaire, nous nous situons sur un versant qualitatif, dans une approche de « sociologie clinique ». L'histoire personnelle et l'histoire familiale sont articulées sur des enjeux psychiques plus ou moins refoulés et sont l'expression de nœuds socio-psychiques qui s'enracinent dans l'inconscient archaïque. Comme nous sommes ici dans un dispositif de recherche psychosociologique et non en entretien thérapeutique, c'est par petites touches qu'il s'agira de mettre en lien les décalages entre l'identité subjective et l'identité objective.

### *Un questionnaire pour vérifier*

Le questionnaire contribue à organiser ce détour, à prendre de la distance, pour rappeler que nous sommes d'abord et toujours en position relative d'héritiers, que nous sommes continûment agis par le système dans lequel nous prenons place : système scolaire, système économique, système socio-politique, système de règles culturelles (famille, milieu social, génération d'appartenance...) qui infléchissent plus ou moins subtilement les apprentissages, le rapport aux contenants et contenus enseignés.

Aussi notre questionnaire comprend-il essentiellement des questions sur des faits qui contribuent à caractériser le « nous », qui permettent d'objectiver des positions et de repérer l'enracinement social, culturel : situer la lignée dans laquelle l'étudiant ou l'ancien étudiant s'inscrit en demandant la profession et les diplômes éventuels des parents et des grands-parents maternels et paternels ; interroger la participation des parents à l'école, leur positionnement et leurs ressources face aux décisions du corps enseignant ; repérer le recours ou non à des cours particuliers, à des « boîtes à bac » ; saisir la pesanteur ou les opportunités du système

1. Ce « nous » concerne le sociologue Bertrand Bergier, de l'université catholique de l'Ouest – encadrant des travaux de quelques étudiants en sciences de l'éducation – avec la psychologue Ginette Françoise, du conservatoire national des arts et métiers – encadrant quelques travaux de conseillers d'orientation – psychologues stagiaires à l'INETOP (Institut National d'Étude du Travail et de l'Orientation Professionnelle) de Paris.

2. Sur 1000 jeunes qui ont été orientés vers l'enseignement professionnel, 3 accèdent au 3<sup>e</sup> cycle de l'enseignement supérieur (DESS, DEA, 5<sup>e</sup> année d'école d'ingénieurs...) en 2003.

3. Tout récit de soi est aussi un récit pour soi et sur soi.



pour prolonger une carrière scolaire ; apprécier les « passages » privé/public dans les stratégies d'ascension scolaire...

*Remarque* : comme nous savons que le questionnaire ne permet pas de saisir la complexité des processus de relégation et d'ascension scolaires et qu'il incite à oublier que les conditions concrètes d'existence sont toujours des conditions concrètes de co-existence (Lahire, 1995), nous avons retenu à la fois « Sociobiographie et traitement statistique », les deux outils d'investigation permettant le croisement de données quantitatives et qualitatives.

### DES FACTEURS SOCIAUX

D'abord et surtout, l'enquête fait apparaître des élèves d'origine populaire qui, prédisposés au jugement d'échec scolaire<sup>4</sup>, ont connu effectivement des situations scolairement invalidantes (retardement, relégation, rétrogradation), mais qui sont parvenus, contre toute attente, à bâtir une carrière scolaire longue dans l'enseignement supérieur.

Cependant, de manière significative, les raisons de leurs échecs sont des facteurs socio-économiques, accentués par les distances géographiques et culturelles qui produisent des écarts entre les mondes, celui de la paysannerie, loin de ressources culturelles, celui des ouvriers et celui de l'immigration. Dans ces groupes d'appartenances généralement en retrait par rapport au monde intellectuel qui, lui, possède « les clés de l'école », les personnes rencontrées ont généralement dit que leurs parents ne « savaient pas l'école ».

La recherche nous fait découvrir aussi des élèves d'origine bourgeoise que rien ne prédisposait à la descension scolaire, mais qui vont être malmenés par le système scolaire (multi-redoublement, décrochage...) avant de relancer, étonnamment, leur carrière scolaire.

Les récits de parcours montrent que plusieurs facteurs concourent à la réussite. Ils sont socio-historiques, affectifs, psychologiques et pédagogiques et se jouent ensemble, ils encouragent la personne, nourrissent son énergie. Nous n'aborderons ici que les éléments énoncés par les personnes rencontrées, ce qui veut dire que d'autres, non exprimés, peuvent exister.

### DES FACTEURS HISTORIQUES BÉNÉFIQUES

Jouer dans les passerelles créées, avec les classes sautées et le changement de mentalité, accorder une grande importance à la souplesse des filières, à ce qui est structurel, ce petit jeu peut aider à récupérer un parcours « qui n'est pas celui qui devrait être ».

4. L'échec scolaire ne désigne pas un fait en soi, un objet concret. Il est un jugement renvoyant à une comparaison de positions différentes dans la hiérarchie scolaire et/ou à l'interprétation par l'élève d'une situation vécue à un moment donné de son histoire scolaire.

« Heureusement, Mai 68 est passé par là avec deux grands événements qui suivent : la création de l'ESEU<sup>5</sup> et la loi de formation continue », puis « l'encouragement à la promotion sociale par la reconversion des jeunes du monde agricole accompagné d'un changement de regard des enseignants », dit un sujet.

Une femme, née dans un milieu plus intellectuel, dit aujourd'hui :

*« Il faut reconnaître aussi que la chance d'un enfant est très liée à son milieu et que si notre père n'avait pas été persuadé que ses enfants n'étaient pas des imbéciles, et qu'il fallait que nous ayons notre bac pour garder une chance, nous n'aurions pas gagné. La différence sociale et savante existe et joue.*

*Maintenant, je me dis aussi que si j'avais été fille d'ouvrier, on ne m'aurait pas mis dans cette pension qui a été à l'origine de mon drame et de mon absence de bases. Le milieu familial pèse sur l'avenir scolaire. »*

### DES SOUTIENS SOCIAUX AFFECTIFS

Plusieurs facteurs familiaux et scolaires peuvent aussi influencer les sujets dans le registre affectif. Nommons-les :

- Une maman qui met « un peu de baume sur le feu de la plaie ».
- Des liens affectifs dans la famille : bons, solidaires, encourageants, sans barrage de parents, avec une confiance et un encouragement permanent du frère ou d'une sœur qui ont ouvert la voie.
- Des petits signes symboliquement importants comme ces deux coups de téléphone de secrétaires d'établissements annonçant que « la porte des études est ouverte ».
- Des professeurs « fascinants, formidables, intéressants », un conseiller d'orientation attentif et disponible.
- Une bibliothèque publique proche qui permet de bien se documenter et de suppléer l'absence de moyens culturels à la maison.

Parfois, force est de constater que la seule remontée possible du sujet ne s'est produite que hors champ scolaire, hors champ familial. L'humiliation ose se dire, grâce à une relation humaine et émotionnelle fortement basée sur le respect, sur l'estime de soi et de l'autre. L'un (ou l'une) peut alors prendre en charge un peu de l'expérience de dévalorisation vécue par l'autre, l'aidant ainsi à la transcender pour se motiver et nourrir un profond désir de reconnaissance intellectuelle.

### UNE FIDÉLITÉ AUX RACINES, AUX TERRITOIRES

Certains parcours se présentent comme des investissements, forts en fidélité et à la fois en rupture, qui permettent de s'affirmer

5. ESEU : Examen Spécial d'Entrée à l'Université.



pour réussir. Ce sont certainement des atouts psychologiques incontestables, au-delà de ses capacités intellectuelles et de sa force de travail qui vont permettre à cette interviewée de réaliser son rêve, même si, comme elle dit : « *On ne se démarque pas de son histoire...* »

Telle autre femme, devenue médecin, précise : « *J'ai le même métier depuis vingt ans, les mêmes diplômes, je gagne autant d'argent, je paie autant d'impôts, je ne vais pas jouer au golf...* »

Pour rester en accord avec elle-même, elle a fait un retour à ses racines en devenant médecin de campagne. « *Cette expérience d'appartenir aux sans-grade, à la France d'en bas, m'est très utile dans ma profession telle que je l'exerce aujourd'hui. Elle permet de comprendre beaucoup de détresse, mais elle est sûrement déterminante aussi dans le choix d'une carrière non spécialisée, non universitaire : je ne m'y serais pas sentie dans mon monde.* »

## DES FACTEURS PSYCHOLOGIQUES

### *L'importance de l'estime de soi*

On sait que ce sentiment de valeur de soi se construit dès l'enfance et dépend fortement de la qualité de la relation affective avec les parents ainsi que des réalisations du sujet, ces deux facteurs constituant la base fondamentale de la construction de l'estime de soi, celle qui peut autoriser une attitude de confiance dans le rapport au monde quand la personne arrive à l'âge adulte.

Parents, famille au sens large et enseignants ont un rôle important dans la construction de cette estime de soi (ressentie en plus ou en moins) et le jugement porté sur soi semble assez fortement lié aux normes de réussite et d'échec, de valeur et de non-valeur<sup>6</sup> de ces derniers.

Pour illustrer notre propos, pensons au projet d'un père qui veut une réussite éclatante pour son fils mais qui pense sans cesse que ce fils tourne mal. Ce garçon vit une estime de soi de manière très différente d'un autre qui reçoit à 7 ans de son père un livre du « Club des cinq », qui le valorise.

De nombreux auteurs (Monteil, Marleriot, 1995) ont étudié l'estime de soi en lien avec la réussite scolaire ; les travaux de Luthnanen et Crocker (1991) ont permis de distinguer deux variantes de l'estime de soi : l'estime de soi collective et l'estime de soi personnelle. Citons ici un « rescapé du système », qui appartient dès le collège au « groupe des critiqués » et y observe toujours une « *ségrégation, car ceux du lycée professionnel sont en rang devant de vieilles portes alors que ceux du lycée général*

6. *Psychologie de l'adolescent*, Paris, Armand Colin, p. 121-123.



*stationnent devant des portes neuves* ». C'est le même qui entend plus tard, à l'université, que « *les sciences molles ont une moins grande valeur que les sciences dures, plus prestigieuses* ».

*Un « je ne sais quoi » dans la motivation*

Nos sujets sont restés des enfants sensibles qui, à un moment de leur développement, ont vécu des événements, des émotions, dont les interactions ont permis un imaginaire de soi. Comme ils ont anticipé fortement leur devenir, ils n'y renoncent pas, ils s'y adonnent même passionnément. « *Plus tard, maman, j'irai ici, à l'université* »... et malgré tous les problèmes, il ira, réussira, poursuivant son idéal du Moi<sup>7</sup>. C'est l'inexplicable par rapport aux facteurs, ce qui surgit du sujet, ce qui lui échappe, que l'on peut nommer un désir, et qui fait qu'au lieu de s'écrouler, la personne s'accroche. Alfred Adler parlait de « fiction motivante » qui propulse inconsciemment et consciemment le sujet vers des buts de vie, des styles de vie. Ce dynamisme de la conduite trouverait son origine dans le besoin de compenser des sentiments d'insécurité ou d'infériorité que l'individu a mis en place de façon très précoce.

*Sublimation, imaginaire à l'œuvre...*

« *Il y a eu donc la lecture, le rêve, les activités extérieures parallèles, l'orgueil et surtout les phrases de ma copine qui m'a dit : 'Tu n'es pas plus bête qu'une autre'.* »

Cette petite pommade sur la blessure complète parfois les comportements des parents qui « ont été finalement au bon moment, assez ouverts ». Alors, cette autre personne interrogée va construire sa vie en sachant écouter les bonnes informations, en s'appuyant sur les belles rencontres qui lui font confiance depuis le collège.

Peu incarnées, ces relations affectives sont généralement basées sur l'admiration et la fierté qu'éprouve une personne envers les professeurs qui – de la prof de gym aux professeurs d'université – ont de la considération pour elle. Tendre ses efforts vers des idées, des productions abstraites permettra aussi d'atteindre le sommet intellectuel. Un surmoi peut faire renoncer à son corps doué pour la course, abandonner les championnats, et préférer les concepts.

*Des modèles identificatoires*

Certaines rencontres sont fondamentales car elles redonnent confiance, ainsi les conversations avec des amis plus âgés, des professeurs qui tendent des perches et lancent des défis. Sans sou-

7. Pour V. de Gaulejac, dans la névrose de classe : « L'idéal du Moi est une instance incitatrice qui pousse le sujet dans un premier temps à reconquérir sa perfection perdue, puis à rechercher ailleurs qu'en lui des objets partiels ou totaux idéalisés, objets qu'il va intérioriser, comme pour combler l'écart qui le sépare de l'idéal. C'est alors le narcissisme qui est constamment sollicité en incitant le Moi à se dépasser pour être à la hauteur de son image idéalisée. »



ligner que le défi se situe « là », elles accordent une chance... telle cette mère qui donne des aides ponctuelles financières mais régulières, en cachette d'un père opposé aux études.

Tout se passe comme si ce « donner et recevoir » formait une trame relationnelle profonde. « *Pour celui qui donne, le fait de donner, le fait d'offrir son attention et sa considération sont des éléments qui donnent gain de légitimité mais, pour l'autre, accumuler une obligation n'est pas forcément négatif, car c'est là que réside la source de pouvoir donner et d'offrir sa considération à son tour. Il s'agit donc d'une spirale où l'un et l'autre donnent et reçoivent à tour de rôle et finissent par trouver les termes de l'équité spécifique de cette relation précise* <sup>8</sup>. »

#### *Revanche et dignité dans le challenge*

Étudier est pour certains « *une revanche contre le système, une revanche contre moi-même qui suis d'un milieu modeste, pour montrer qu'on était aussi capable de faire des choses* ». Lorsqu'il découvre l'existence du CNED, au service militaire, pour satisfaire sa représentation des études – « les intellectuels sont des philosophes » –, un jeune choisit deux matières : philosophie et anglais. Il décide de préparer l'ESEU, tout en travaillant le vendredi soir et le samedi. Puis, son choix se porte vers l'histoire, dans la filière littéraire, « *celle où il est le plus faible, à cause de l'orthographe et à cause des manques, puisqu'en section technologique cette matière est quasi absente* ». On peut alors parler de défi.

#### *Des styles liés aux personnalités*

Le courage, le travail, de la curiosité et des stratégies faites de petits mensonges, de cachotteries pour garder son intimité, sa faculté d'analyser sont autant de styles personnels. Ou telle méthode d'apprentissage : « *la nuit, on apprend mieux quand tout est calme* ». Une jeune fille récite ses leçons à ses peluches pour préparer ses oraux.

Dans notre étude, nous avons surtout vu quatre grands styles <sup>9</sup> de personnes : l'affectif (l'émotion domine), le relationnel (contact et réseau sont essentiels), le rationnel (tout lire, sublimer, lire malgré tout), l'intellectuel créatif (imaginaire, motivation pour des idées, sublimation). Ces styles compléteraient les styles cognitifs connus de « dépendance-indépendance à l'égard du champ » ou « réflexion-impulsivité ».

Autre exemple, le style de cet homme pour qui, à la suite d'un « accident de sport », la rentrée scolaire se voit bouleversée : l'école acceptant de reporter sa rentrée d'un an, il décide d'en

8. Le Goff, « Familles en confiance : Nagy et la thérapie contextuelle », *Le groupe familial*, n° 133.

9. Aux différences de styles cognitifs sont associées des différences de personnalité : « il existe de nombreux styles cognitifs » (cf. Michel Huteau, *Les conceptions cognitives de la personnalité*, Paris, PUF, 1985).



« profiter » pour partir en Angleterre durant trois mois afin d'apprendre l'anglais, langue qu'il n'a pas apprise puisque le collège technique ne le lui avait pas permis. Ce qui lui plaira ensuite et toujours, c'est « *la sécurité assurée avec de la liberté, ne jamais rester coincé* ».

### *Le caractère*

Pour se créer différent de l'ordre social ou de la reproduction scolaire établis, chacun s'est risqué au-delà de son cadre, avec un énorme désir de réparation. Un travail psychique intense leur a permis de se positionner entre le rêve et le deuil : chacun, enfant s'était « rêvé » adulte accompli, et le même, devenu un élève en échec, s'est trouvé « endeuillé » par son manque de succès. Saisi un jour par une sensation, une image, une angoisse ou une réflexion, un affect, tel par exemple un sentiment de décalage, chacun a pris soudain conscience de son désir de réussir qu'il avait trop enfoui. On a réorganisé autrement sa vie, on a recomposé son travail, planifié puis, comme s'il s'agissait d'une œuvre, présenté le résultat « montrable, regardable par les autres ».

C'est du beau travail, qui époustoufle les parents, les copains, tellement la réussite était improbable à leurs yeux, donc impossible ! Ce travail créatif d'un nouveau « soi cohérent, permanent » (mais différent car réparé) ne va pas sans crise interne. Il génère souvent de l'inquiétude, de l'exaltation, des doutes, oblige à faire des compromis, à renoncer à des plaisirs (sortir ou étudier...). Comme le créateur qui fait une œuvre, ce travail du sujet semble venir de loin, les psychanalystes diraient « des profondeurs de l'inconscient ».

Winnicott, dans son article « La créativité et ses origines » ; écrit qu'« *être créatif, c'est avoir le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue et c'est le contraire d'une attitude de soumission face à la réalité qui conduirait à une adaptation perpétuelle à la réalité et à ses éléments extérieurs* ». Cette pulsion créatrice, présente tout au long de la vie, s'appuierait sur la confiance en soi et dans les autres, leur fiabilité (la mère suffisamment bonne), qui permettent les expériences, le jeu, les innovations, qui remplissent une aire potentielle pleine de symboles et de mots qui vont restructurer la pensée et permettre son élaboration, aider à conceptualiser cette renaissance.

### **HUMILIATIONS ET SOUTIENS**

Dans notre étude, les personnes qui ont le plus souffert en classe sont des enfants nés en fin d'année, entre septembre et décembre. En effet, 46 % de notre population est de fin d'année et



17 % du début de l'année. Or, chez ces enfants « de fin d'année », existe le souvenir d'une pression mise sur eux et de décisions prises sans jamais leur demander leur avis. Fallait-il leur faire « sauter une classe ou choisir un redoublement » ? La peur était toujours de « perdre une année », toutes les stratégies familiales étant alors émaillées de « pas de temps, se donner du temps, gagner du temps ». Les choix familiaux arrivaient et eux les resentaient comme des sentences.

### *Des humiliations*

Cet aspect de la question s'est révélé important dans la majorité des entretiens que nous avons menés, corroborant par là toutes les observations qui confirment l'importance des relations adultes en jeu dans les parcours scolaires. Alors que la dimension relationnelle devrait être au premier plan, comme vecteur essentiel dans les apprentissages, des humiliations ont été infligées, qui portent sur le niveau, sur des malentendus blessants, sur le niveau socio-économique et la pauvreté éventuelle des parents :

– *le niveau* : les difficultés en lecture, à l'écrit, l'orthographe et les mathématiques, en gym, en dessin sont les sources d'humiliation les plus citées ;

– *les malentendus* : certains entendent dire que leurs parents ne s'occupent pas d'eux ou mal ou « démissionnent », alors qu'eux, en tant qu'enfants, savent bien que leurs parents attendent beaucoup de l'école et lui font confiance. Ces enfants-là ont l'impression que leurs parents « ne savent pas l'école », c'est-à-dire qu'ils ne peuvent ni les suivre, ni parler aux professeurs, trop forts en paroles, ni comprendre les stratégies à avoir, surtout pour l'orientation ;

– *le handicap* : la dyslexie non détectée, très souvent chez les garçons. Un jeune signale qu'il a entendu de sa directrice d'école la phrase suivante : « Si tes parents sont aveugles, toi, tu dois être sourd ! » ;

– *la précarité* : l'école est gratuite mais « tout de même payante, voire chère ». Certains enfants disent qu'il faut des fournitures dans la semaine, payer une sortie de théâtre, ou un voyage, et quand l'enfant n'a pas l'argent, il est atteint dans sa fierté de ne pouvoir participer à la culture nécessaire ;

– *l'orientation*<sup>10</sup> : si deux tiers des personnes interrogées ont eu connaissance d'un service d'orientation, et que 80 % y ont recours, l'entretien s'est souvent limité à de la documentation. « L'orientation » comme étape obligée dans le système est souvent décriée pour deux raisons. Une des techniques est l'entretien : c'est bien mais il est trop ponctuel, trop court. Surtout, les choix réfléchis et exprimés sont complètement dépendants de la carte

10. Les sujets de notre enquête étaient le plus souvent dans une année d'obtention du diplôme, située surtout entre 1995 et 2000 pour 95 % d'entre eux. Six seulement étaient d'avant 1975. Ils ont utilisé plusieurs façons pour sortir de « l'échec ». Après 1970, on constate qu'il valait mieux « être orienté » et utiliser les passerelles pour reprendre des études. Parmi les formes d'aides, retenons les soutiens pédagogiques ou sociaux.

scolaire, des notes, des flux ! « *Le désir et le plaisir sont annulés, même si le jeune et le conseiller d'orientation sont d'accord* » ou « *On a cru qu'on pourrait aller selon nos vœux* », mais « *On finit par nous mettre où il y a de la place...* ».

### *Des soutiens*

Les entretiens menés ont aussi révélé que les sujets bénéficient d'un certain nombre de soutiens, des soutiens qui opèrent en quelque sorte comme « du jeu dans les rouages » :

- *la navette entre l'enseignement public et le « privé sous contrat »* : deux tiers des élèves ont recours aux navettes entre public et privé. 30 % des personnes rencontrées n'ont jamais été dans le privé et 29 % y sont allées entre 1 et 9 ans, tandis que 19 % y sont allées plus de 10 ans. Ce qui fait qu'en cas de difficulté scolaire, 70 % des parents ont recours au privé pour des moments plus ou moins longs : on joue sur le passage entre privé et public, cette navette représentant le tiers des cas et le maximum de navettes étant de 5 dans un cas. En général, c'est un passage qui dure une année. 37 % de nos sujets n'ont fait aucune navette ;
- *le soutien par un travail en petits groupes ou avec un cours particulier* : 60 % des interviewés ont bénéficié de soutiens au sens large, c'est-à-dire différents de ceux de l'école, en petit groupe ou en cours particulier. En général, ce sont les parents qui financent les cours, ou les jeunes eux-mêmes en travaillant l'été. Deux jeunes « *se sont payés eux-mêmes les cours de maths* » qui les remettaient à niveau pour le bac général (aujourd'hui, l'un est avocat, l'autre vétérinaire). Au lycée, 13 % bénéficient de cours particuliers. Quand arrive un redoublement, 25 % des redoublants ont du soutien en plus de leur scolarité. Le soutien se fait essentiellement quand l'élève reste dans l'enseignement général. Une fois que l'orientation est intervenue, les soutiens diminuent sérieusement (83 % n'en ont plus). L'aide de copains arrive à ce moment-là, car les années collège sont celles qui angoissent les parents ;
- *du relationnel* : « *appartenir à un groupe* », *oublier la pression et l'anxiété* : à la fin de notre enquête, nous constatons aussi qu'un tiers des jeunes connaissent des personnes qui ont le même parcours qu'eux, et en général c'est l'ESEU, la filière gagnante ou une « passerelle ». Un quart des sujets rencontrés sont des gens qui ouvrent la voie vers l'enseignement supérieur pour leur famille ; ils ont alors le sentiment d'être investis d'une mission. Après deux ans de pause, en général après le CAP et BEP, ils ont tenté une formule pour « voir autre chose », puis « arrivés en fac », 70 % ne redoublent plus du tout : leur rapport au système est tout à fait modifié. Ce temps mis pour se décider à reprendre



des études, un an ou deux plus tard, est lié soit à une rencontre, soit à une solidarité familiale, soit à un capital social. Entre la décision et la reprise réelle se passe encore un peu de temps, pour voir comment faire, bien mesurer quelles sont les opportunités à saisir. Par exemple, une personne interrogée était paralysée à l'oral par timidité, elle apprend par des amis que l'oral va être supprimé, elle attend et ne reprendra ses études que « *l'oral étant vraiment supprimé* ».

### **FILLES ET GARÇONS, ORIENTATION ET POURSUITE D'ÉTUDES**

Dans notre population d'études, les garçons ont des stratégies d'ascension et une attitude positive par rapport au système. Ils ne parlent pas de leur « ressenti de l'identité », mais du rapport aux passerelles, aux découvertes, aux résistances, au système éducatif en plus ou en moins.

Les filles ont plus de mal à trouver des soutiens pour reprendre un cursus d'études supérieures, elles sont plus centrées sur la santé physique, les blessures, le corps, la souffrance, elles ont un rapport plus négatif au système et en particulier à certaines matières. Elles parlent de leur identité acquise, sociale, héritée et négative.

#### *La question de l'image de soi est importante*

De fait, jusqu'au premier cycle de l'enseignement supérieur, les filles orientées ou multi-redoublantes s'accrochent davantage que leurs homologues masculins. Elles relancent plus facilement leur carrière scolaire : elles sont plus nombreuses que les garçons à investir la première d'adaptation, à poursuivre des études après un bac professionnel, à entrer à la faculté malgré deux ans de retard ou plus. Si relégation et piétinement scolaires produisent une dégradation de l'image de soi, celle-ci n'a d'effet chez les filles, en termes de parcours scolaire, qu'au sortir du premier cycle de l'enseignement supérieur. Ce qui serait davantage affecté chez les filles, ce n'est pas l'ambition scolaire sur le court terme (être en tête de classe), sur le moyen terme (entrer en première après le BEP, poursuivre après le bac professionnel), mais les projections sur le long terme : master, doctorat, école d'ingénieur...

D'une façon générale, si l'on se réfère aux tendances repérées chez les jeunes adultes qui reprennent leurs études, ce n'est qu'au sortir du BTS, de l'IUT que les filles se sous-estimeraient et s'auto-sélectionneraient davantage. Avoir 23 ans en deuxième année de BTS ne s'apprécie pas de la même façon selon que l'on est un étudiant ou une étudiante. Dans ce dernier cas, les projets de couple, de maternité entrent en concurrence avec un prolongement de la carrière scolaire. Avec l'avancée en âge, les filles renoncent

d'avantage à entrer dans un second cycle, qui réclame au minimum deux années supplémentaires et la production d'un mémoire coûteux en investissements personnels.

*La décohabitation « indépendante » sur-pénalise les filles*

Cette sur-pénalisation des filles devenues indépendantes est liée d'une part à la division sexuelle des tâches domestiques et d'autre part à la division sexuelle du marché de l'emploi.

La division sexuelle des tâches domestiques handicape davantage les étudiantes. Étudier est une activité qui demande du temps et ce temps spécifiquement consacré aux études suppose que soit réglé le problème du temps passé à faire autre chose : s'occuper des courses, de la lessive, du repassage, du ménage, de la cuisine, des tracas administratifs liés à la responsabilité d'un logement et d'un budget et, bien sûr, travailler pour gagner l'argent nécessaire à son autonomie. Au moment de l'installation en couple, les filles semblent y perdre davantage que les garçons du point de vue du temps consacré à leurs études (Lahire, 2000, p. 266-267).

Autonomie par l'emploi ? Des activités moins bien rémunérées et moins bien adaptées aux études. Les filles ne sont que 9 % (contre 13 % des garçons) à exercer exclusivement une activité intégrée aux études ; elles ne sont que 9,4 % (contre 13,1 % des garçons) à occuper exclusivement un emploi de cadre moyen ou supérieur ; en revanche, elles pratiquent presque trois fois plus souvent que les garçons des jobs au service de particuliers, notamment parce qu'en conformité avec la division la plus traditionnelle des rôles sexuels, elles monopolisent les gardes d'enfants (Grignon, 2000).

Faire des études supérieures longues revient à surseoir l'entrée dans la vie professionnelle, à retarder l'accès à la majorité économique, à différer la maîtrise de ses conditions concrètes d'existence, à accepter un certain assistanat. L'avancement en âge rend d'autant plus difficile, « socialement difficile », cette dépendance que la plupart des jeunes du même âge se sont affranchis de la tutelle familiale ou de la prise en charge publique, et ont gagné leur indépendance.

*La plus favorable au travail intellectuel est la décohabitation assistée*

Prolonger la carrière scolaire suppose un sursis économique, une décohabitation assistée. Il s'agit d'avoir les moyens de sa condition, la possibilité financière de vivre en étudiant.

La vie hors de la protection financière, domestique des parents, est une vie moins favorable à un haut degré d'investissement pure-

**Garçons et filles en chiffres**

Une fille ayant deux ans de retard manifeste une aspiration moindre à poursuivre ses études que son homologue masculin. « Le temps passe sans doute plus vite (...) pour les jeunes filles qui, envisageant une vie de famille et une insertion professionnelle, doivent contenir leur aspiration aux études dans les limites temporelles compatibles avec l'une et l'autre. Ainsi les filles qui avaient 21 ans au bac ne sont que 30,1 % à encore désirer poursuivre jusqu'à bac + 5, soit 2,4 fois moins que celles de 18 ans ; les garçons du même âge sont encore 42,4 % à espérer, soit 1,8 fois moins seulement que les plus jeunes » (Cam, 2000, p. 456).

Si l'on compare en IUT et en BTS les aspirations des étudiants (filles et garçons) ayant deux ans de retard à poursuivre jusqu'à bac + 4 ou bac + 5, « le fait d'être une fille apparaît dans tous les cas de figure comme un frein » (Cam, 2000, p. 420).

À situation comparable (titulaire d'un baccalauréat technologique, résidant dans une ville moyenne), la probabilité de vouloir poursuivre est estimée pour les garçons ayant deux ans de retard à 31,8 % en BTS et 34,5 % en IUT. La probabilité pour les filles accusant un même retard de vouloir poursuivre est seulement de 25,56 % en BTS et 27,02 % en IUT, soit près de 7 points de différence.



### La décohabitation des filles

Comparées aux garçons, les filles décohabitent précocement. Même proches de leurs parents, elles prennent plus fréquemment un domicile indépendant. « Toutes choses égales par ailleurs, chez les filles, la décohabitation de voisinage est supérieure de 25 points à celle des garçons, et augmente au-dessus de 21 ans » (Cam, 2000, p. 455).

ment scolaire. La concentration sur des enjeux strictement académiques « suppose une forme d'irresponsabilité sociale », donc de dépendance temporaire vis-à-vis d'institutions publiques (cité universitaire et bourses) ou privées (famille et argent de poche). Les étudiants sont traversés par une tension entre des injonctions sociales plus ou moins explicites à gagner leur autonomie domestique, leur indépendance financière et la nécessaire dépendance que réclame un temps consacré entièrement aux études. À retard scolaire identique (deux ans et plus), les filles refoulent moins les pulsions d'indépendance que les garçons. Les garçons retardent plus facilement l'entrée dans la vie en couple et l'indépendance économique, bénéficient davantage d'une décohabitation assistée.

À retard identique à la fin du premier cycle, l'âge n'interfère pas de la même façon pour les filles et pour les garçons sur le désir d'indépendance résidentielle, économique et affective, par rapport aux parents.

### PASSERELLES ET PASSEURS ESSENTIELS

#### *Les classes passerelles*

Lorsque de nouveaux diplômés sont créés : les BEP (1967), les baccalauréats de technicien (1965), les DUT (1969), *la seconde spéciale et la première d'adaptation sont deux nouvelles classes passerelles* qui permettent d'espérer passer un baccalauréat : un élève de BEP peut alors aller vers la première d'adaptation pour passer le bac de technicien ou un très bon élève de CAP peut aller vers une seconde spéciale afin de rejoindre la filière du baccalauréat technique ou du brevet de technicien <sup>11</sup>. C'est ainsi qu'entre 1960 et 1970, le taux moyen de scolarisation montera de 14 points : l'époque est à la croissance économique et à l'augmentation des revenus.

Les passerelles qui se sont révélées fondamentales dans les parcours atypiques comme ceux que nous avons pu étudier pour entrer « dans les études supérieures de type universitaire » sont plus ou moins connues (ESEU et DAEU <sup>12</sup>, capacité en droit, université Vincennes Paris VIII, ou encore CNAM et EPHE), voire originales comme les commissions situées au niveau des universités et des petits aménagements qui légitiment des diplômes de formations spécifiques...

Puis, nous citerons les passerelles qui permettent de confirmer sa voie tout en grimant dans la hiérarchie des diplômes universitaires (BTS, DUT, classes préparatoires spéciales).

Enfin, nous pouvons faire une mention particulière à l'enseignement par correspondance (le CNTE devenu CNED), aux internats –

11. Patrick Pelpel, IUFM Créteil et ENS Cachan.

12. DAEU : Diplôme d'accès aux Études Universitaires.

qui ont eu une grande importance pour les personnes rencontrées –, aux navettes public privé et inversement. L'enseignement agricole public ou privé dispose aussi de structures d'enseignement très favorables à l'épanouissement des élèves, dont les maisons familiales et rurales.

Important facteur de promotion sociale pour les parents, les passerelles rejoignent également les besoins de la société. Les courants pédagogiques qui se développent dans ce contexte sont porteurs de chance pour réussir.

### *Les innovations pédagogiques*

Il s'agit souvent d'initiatives uniques ou expérimentales. Citons à titre d'exemple « l'auto-école » créée en 1992 par Marie-Danièle Pierrelé à Saint-Denis (93), où sont accueillis une quarantaine d'élèves en grande difficulté, que l'on « récupère scolairement » grâce à la maîtrise du recrutement des professeurs et des élèves, basé sur le libre choix des uns comme des autres.

Projets, tutorats, organisation réelle du travail en équipe, rythme scolaire et souplesse de programmation avec interdisciplinarité, apprentissage personnalisé, nouvelles méthodes d'évaluation, ouverture sur l'environnement économique et professionnel, sociopolitique, en incluant l'insertion des élèves, passent par l'estime de soi et la valorisation des savoirs (grâce aux arbres de connaissances). Ce type d'innovations se situe souvent dans la mouvance des écoles centrées sur l'apprenant (l'apprentissage productif connu dans toute l'Europe et aux États-Unis) afin de développer le rôle actif des élèves en les sensibilisant et en les responsabilisant par rapport aux apprentissages.

En 1995 se crée à Paris le *Lycée du temps choisi*. Il accueille les élèves qui ont échoué au baccalauréat et qui veulent « avoir ce fameux bac », même s'ils sont inscrits dans la vie adulte par un enfant, un mariage ou des activités à temps partiel. Leurs horaires sont aménagés, ainsi que leur programme. Ils choisissent un tuteur et se donnent un temps déterminé pour réussir leur examen. Les enseignants – 6 pour 22 élèves –, tous volontaires, souhaitent une relation pédagogique adaptée aux besoins de chaque élève.

Une autre innovation intéressante « récupère les écœurés du système » pour les mener au baccalauréat, s'ils le souhaitent. Il s'agit de *La Ville pour École*, créée en octobre 1997. L'école vise à utiliser toutes les ressources de l'environnement comme lieux d'expériences, de connaissance de soi et reconnaissance des acquis. Ces lieux servent de supports à l'écriture et à des travaux scolaires pour des élèves qui vivaient mal l'école ou avaient décroché. Des



stages de trois jours par semaine durant six semaines permettent à l'élève d'explorer de manière approfondie un lieu hors de l'école, de rencontrer des professionnels, d'apprendre des savoirs et savoir-faire à leurs côtés, savoirs qui seront exploités par les enseignants au retour avec un travail important sur les connaissances théoriques et sur le comment ces connaissances prennent du sens et enrichissent la vie de l'élève. Les professeurs sont des coordinateurs, des tuteurs, référents, en lien direct avec le monde que découvre l'élève.

D'autres structures, comme *Le lycée intégral*, qui reçoit 36 jeunes exclus de tout autre établissement au niveau d'une classe de seconde ou de première, ont pour objectif une prolongation d'études en terminale et la poursuite d'études supérieures si l'élève le souhaite.

Citons aussi *L'envol*, enseignement par niveau, avec pour objectif une orientation en lycée, qui accueille une trentaine de jeunes, durant une période de trois mois pour étudier le français, les mathématiques, l'anglais et rattraper le temps scolaire perdu en amont. Cet établissement propose trois rentrées par an pour les « sans bahut ». Parmi ces écoles différentes, citons encore, sur le territoire national, en public, aujourd'hui, le micro-lycée de Sénart ; le collège expérimental Bollée (Le Mans) avec sa classe de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>, et aussi le CLEPT, collège lycée élitaire de Grenoble (au sein du lycée Mounier) pour les décrocheurs de 16-23 ans.

Toutes ces idées donneront aussi des bases de réflexion pour *Les écoles de la deuxième chance*, au nombre de quatre : Marseille, La Courneuve, Mulhouse, Châlons-en-Champagne.

#### *Professeurs et proviseurs, des innovateurs au quotidien ?*

Nous considérerons comme innovants, donc créatifs, des professeurs ayant des idées originales, adaptables à la réalité, et réalisées de manière concrète.

Sur un plan général et institutionnel cette fois, rappelons que plusieurs ministres se sont attelés depuis une dizaine d'années à encourager la créativité. Par exemple, le « Nouveau contrat pour l'école » de François Bayrou a créé les « missions Innovalo », qui s'inspirent d'un Programme national d'Innovation, dont le premier date de 1994, le deuxième de 1997, tandis que le troisième ouvert en 1999 s'étendra jusqu'en 2007. Ces programmes aux thèmes transversaux incitaient les équipes pédagogiques à travailler ensemble. C'est ainsi qu'en 2001, 950 équipes avaient signé un contrat les engageant à rédiger une monographie descriptive de l'action innovante<sup>13</sup>. Des missions académiques aident au travail

13. Des articles de revues témoignent de ces innovations : *Enfances & PSY* montre le travail dans le lycée professionnel de Blanc-Mesnil dirigé par Joseph Rossetto. La revue *INTERCDI* (1999, n° 161) relate trois types d'activités pluridisciplinaires sur le thème de la bande dessinée en lycée professionnel avec des professeurs de français, d'arts et la documentaliste, des artistes. *L'École de l'art* (1999, n° 18) montre un artisan graveur en dialogue avec une classe de cours moyen.





d'inventaire des innovations, comme un des outils de transformation du système éducatif. Le ministre Jack Lang<sup>14</sup> a fortement encouragé la créativité en lycée professionnel et a donné un poids aux arts et à la culture à l'école. Un plan de 5 ans prévoyait les classes à projets artistique et culturel (PAC) les Ateliers de Pratique Artistique (APA) et les ateliers d'expression artistique (AEA) visant à la transversalité. Une interdisciplinarité a été expérimentée dans le cadre de plusieurs dispositifs.

*Parole d'un acteur innovant, G. Longhi, proviseur du lycée Jean Lurçat.* « Plus que des innovations, ce qui est nécessaire, c'est un état d'esprit basé sur la confiance. Nous prenons les élèves qui ont vomi l'école, ceux qui ont la crampe de l'écrivain avant d'ouvrir un cahier, ceux qui ont des nausées. Nous les prenons après la crise, ils s'attachent à leurs profs et vivent une aventure nouvelle ensemble. Je mets le moratoire sur les mauvaises notes du passé, sur les orientations foirées, sur l'indiscipline antérieure. Si l'élève me dit '*je veux passer un bac littéraire*', alors qu'on a voulu le mettre en soudure, je lui dis '*banco, on y va ensemble, mais tu ne te mens pas et tu ne me mens pas*'. Chez nous, vous trouvez dans un lycée ordinaire sept classes de rêve inventées pour 250 élèves décrocheurs-raccrocheurs. Si je joue l'alternance avec un élève, je ne joue pas forcément la chambre des métiers avec lui, je fais école et humanitaire, école et musique, école et sport, école et métier aussi, mais ce n'est pas que le métier. On apprend aussi en dehors de l'école et l'équipe sait en tenir compte. Je rappelle que toute absence n'est pas absentéisme, que l'absence peut être profitable si on sait m'informer sur son profit. Le conseil de progrès voit les compétences scolaires et extra-scolaires. Si l'élève veut que 12 % de boxe entre dans son évaluation, on est d'accord, mais ce sera avec un jury de spécialistes, si une élève veut faire compter la broderie, nous convoquons deux brodeuses expérimentées, peut-être des grand-mères du quartier, qui viennent évaluer sérieusement ce chantier extra-scolaire que l'élève a ouvert. »

### MÉDITATION NON CONCLUSIVE

Les élèves ne sont pas seulement des jeunes de telle condition, de tel établissement, ayant tel retard académique... Le poids de l'histoire singulière est essentiel à la compréhension de la trajectoire scolaire des relégués et des piétinants. Nous avons cherché à repérer et à modéliser des processus à l'œuvre qui fonctionnent dans des histoires toujours singulières, mais sont continûment travaillés par les rapports sociaux. Autrement dit, ces processus singuliers ne cessent d'être en même temps sociaux.

14. B.O., n° 24, 14 juin 2001.

### BIBLIOGRAPHIE

BERGIER B., FRANCEQUIN G.  
(2005), *La revanche scolaire*,  
Toulouse, érès, coll.  
« Sociologie clinique ».



---

**Mots-clés**

Humiliation,  
estime de soi,  
narcissisme,  
motivation, soutien,  
passerelles.

**RÉSUMÉ**

Enquête portant sur 111 personnes ayant repris leurs études après un parcours scolaire décevant ou mal orienté et parvenant à obtenir au minimum un diplôme de l'enseignement supérieur. Leur entourage les déclarait incapables, nuls, inaptes aux études. Pourtant ces élèves sont parvenus à obtenir des diplômes à Bac + 4 par une mise en œuvre de conditions sociales et de dynamiques affectives.