

La revanche scolaire

*Collection « Sociologie clinique »  
sous la direction de Vincent de Gaulejac*

Longtemps, la sociologie s'est construite contre le vécu, le personnel, le subjectif. Elle s'ouvre peu à peu à l'analyse des sentiments sociaux, des passions collectives, des processus sociopsychiques, de la subjectivité, de la question du sujet. L'ambition de cette collection est de favoriser cette ouverture en publiant des ouvrages qui s'intéressent à la dimension existentielle des rapports sociaux, c'est-à-dire aux relations profondes qui relient l'être de l'homme et l'être de la société. Pluridisciplinaire et ouverte à des approches plurielles, cette collection s'adresse à tous ceux qui cherchent à concilier les exigences de la rigueur scientifique et les nécessités d'une écriture sensible, accessible à des non-spécialistes, en évitant le double travers de la théorie sans vie et du vécu sans théorie.

Retrouvez tous les titres parus sur  
[www.editions-eres.com](http://www.editions-eres.com)

Bertrand Bergier, Ginette Francequin

# La revanche scolaire

## Des élèves multiredoublants devenus superdiplômés

« Sociologie clinique »

 érès

# Table des matières

PROLOGUE.....	7
1. INÉDITS ET ORIGINALITÉS.....	19
Des parcours à faire « mentir les statistiques ».....	19
Le jeu des rapports sociaux.....	21
Le jeu des passerelles.....	25
Le jeu des histoires singulières.....	26
À la rencontre des rescapés du système scolaire.....	28
Du qualitatif en quantité.....	29
Mise en œuvre d'une pratique restituante.....	33
Clés de lecture.....	34
2. DES RAISONS D'ESPÉRER.....	37
Loulou : « Tu n'arriveras jamais à rien dans la vie ».....	38
Jenny : J'étais virée.....	41
Jorge : Ils vont voir si je ne suis pas capable !.....	44
Alex : Faire face et m'en sortir.....	47
Suzon : Droit au but, quoi qu'il en coûte.....	49
Simon : Il n'y a pas que les biens-nés qui peuvent réussir.....	53
Mérim : L'école, c'était l'issue de secours, ma liberté.....	55
Armand : À partir du moment où j'ai décollé, ça a été mieux... ..	58
3. DE LA PUISSANCE DU GENRE.....	63
Les filles se sous-estimeraient plus facilement.....	66
Les filles auraient une lecture aggravante des difficultés scolaires.....	67
Les filles deviendraient moins ambitieuses.....	68
Rapport pénalisant des filles à l'âge et à la pulsion d'indépendance.....	70
Un type de décohabitation défavorable aux étudiantes.....	71
4. DE L'IMPORTANCE DE L'ÂGE.....	77
Avoir un an d'avance.....	78
Des enfants de la fin de l'année.....	80
Plus « jeune » et finalement plus « vieux ».....	82
5. DU POIDS DES ORIGINES.....	87
Entre multiredoublement et cycle court : un choix socialement construit.....	88

Conception de la couverture :  
Anne Hébert

Version PSD © Éditions érès 2013  
ME - ISBN PDF : 978-2-7492-2994-2  
Première édition © Éditions érès 2005  
33, avenue Marcel Dassault, 31500 Toulouse  
[www.editions-eres.com](http://www.editions-eres.com)

Aux termes du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction ou représentation intégrale ou partielle de la présente publication, faite par quelque procédé que ce soit (reprographie, microfilmage, scannérisation, numérisation...) sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L.335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle. L'autorisation d'effectuer des reproductions par reprographie doit être obtenue auprès du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, tél. : 01 44 07 47 70 / Fax : 01 46 34 67 19

L'autosélection varie selon le milieu social.....	91	13. L'EXPÉRIENCE DU DÉCLASSEMENT ET DU MÉPRIS.....	179
Outre le milieu, influence des groupes fréquentés.....	92	L'épreuve du déclassement : la conviction de ne pas être à sa place.....	180
6. DU RÔLE DES PARENTS.....	95	L'expérience du mépris : une revanche à prendre.....	183
Des dispositions parentales socialement différenciées.....	97	Une revanche nourrie par un sentiment d'injustice.....	185
Absence d'attente parentale concernant les atypiques <i>relégués</i> .....	98	Une revanche qui s'oppose à la résignation.....	188
« Va le plus loin possible » pour les atypiques <i>non relégués</i> .....	101	14. DES CONDITIONS POUR SORTIR DE LA RELÉGATION.....	197
Un encadrement « à la maison » limité au primaire pour les atypiques <i>relégués</i> .....	105	Des complicités de l'intérieur.....	197
Des cours particuliers au collège pour les atypiques <i>non relégués</i> .....	106	Un contexte extérieur dissuadant.....	203
7. DE L'INFLUENCE DU LIVRE.....	109	15. L'ASCENSION DES MULTIREDOUBLANTS : DE LA SOUMISSION... ..	209
Un rapport différent aux livres selon le type de carrière scolaire.....	111	La pression parentale : des parents déterminés pour leur enfant.....	211
Une forte représentation de « boulimiques ».....	111	La pression exercée par les parents migrants.....	219
8. LES CHEMINS DE LA SECONDE CHANCE.....	121	L'autopression : des enfants déterminés pour leurs parents.....	221
Les détours par des structures marginales plus ou moins innovantes.....	121	16. ... À L'ÉMANCIPATION.....	227
Les classes passerelles.....	126	Retour critique sur soi, sur la structure scolaire et le milieu familial.....	227
Les passages incertains en cycle long.....	128	L'opportunité d'un nouveau départ.....	234
Les contournements du bac.....	130	Une mobilité intégrée à la stratégie de mobilisation scolaire.....	236
9. FACE À UNE RELÉGATION INSTITUTIONNALISÉE.....	135	CONCLUSION.....	241
Un réseau de plus en plus complexe... ..	136	Du côté de l'institution éducative.....	243
... mais une circulation ordonnée et filtrante.....	138	Du côté du sujet élève.....	245
Pourquoi les passerelles ne se développent-elles pas ?.....	139	« Vouloir sa revanche ».....	249
10. COMMENT SORTIR DE LA RELÉGATION ?.....	147	Un double appui : « sur » et « contre ».....	251
L'explication par l'intérêt : un intérêt limité.....	148	Se qualifier précocement ou redoubler ? Des stratégies douloureuses, mais gagnantes.....	251
L'explication par les ressources affectives : une ressource trompeuse.....	151	Souffrance psychique en milieu populaire.....	253
11. L'EXPÉRIENCE DE LA « BONNE NOTE ».....	157	Points douloureux... en milieu « bourgeois ».....	253
Rupture informative et statutaire avec le passif scolaire.....	160	Force et fragilité de ceux qui réussissent leur revanche, quelle que soit leur origine.....	254
Un système d'évaluation délivré de la « constante macabre »... ..	162	Et, si, à l'école, « tous les enfants devaient naître et demeurer libres et égaux ».....	255
La politique de notation de l'établissement.....	163	Prévenir et soigner ?.....	258
Retrouver l'estime de soi et la confiance en soi.....	164	Une aide personnalisée ?.....	259
12. L'EXPÉRIENCE D'UN CHOC CULTUREL PORTEUR.....	169	Toutes petites utopies !.....	260
Un choc extrascolaire.....	170	ANNEXES.....	263
S'identifier à « ceux qui font des études ».....	171	BIBLIOGRAPHIE.....	275
Avantages d'une décohabitation culturelle.....	173	TABLE DES SIGLES.....	281

# Prologue

Comment des jeunes en difficulté au sein du système scolaire (multiredoublement, relégation<sup>1</sup>) parviennent-ils à accéder aux sommets dudit système (maîtrise, master, doctorat, diplôme d'ingénieur...)?

La réponse à cette question, objet de ce livre, a été construite au fil de huit années d'études. Elle a donné lieu à une collaboration entre Ginette Francequin, psychologue, enseignante-chercheuse à l'INETOP<sup>2</sup>, institut du CNAM, et Bertrand Bergier, sociologue, enseignant-chercheur à l'université catholique de l'Ouest.

Nos échanges concernant l'explication de ces parcours scolaires atypiques ne se sont pas construits indépendamment d'un contexte. Dire que notre analyse est contextualisée, c'est souligner qu'elle prend place et s'accomplit dans une société donnée, à une époque donnée. Le chercheur ne peut jamais évacuer complètement ses conditions de production, oublier qu'il a participé aux relations sociales étudiées, omettre l'inscrip-

---

1. Relégation : orientation vers une filière de cycle court sans que cette orientation soit justifiée par la reconnaissance académique de compétences spécifiques. La relégation est associée à une orientation négative. Exemple : après un parcours au collège, qui ne comprend aucun enseignement professionnel et technique, orientation vers un CAP ou un BEP.

2. Pour la signification des sigles contenus dans cet ouvrage, nous renvoyons le lecteur à la table des sigles située p. 281.

tion de la thématique de recherche dans son histoire<sup>3</sup>. La distanciation est requise. Elle se conquiert notamment par un travail de réflexivité. Concrètement, celui-ci consiste non seulement à repérer nos différences et nos proximités concernant nos ancres disciplinaires et nos appartenances institutionnelles, mais à objectiver nos itinéraires scolaires respectifs pour nous donner les moyens à terme de débusquer ce qui était déjà préconstruit dans notre regard.

GINETTE FRANCEQUIN

Mon père était ouvrier sidérurgiste aux aciéries La Providence, devenues Usinor, à Réhon. Ma mère était ouvrière céramiste aux Produits réfractaires de Longwy, avant de finir sa carrière comme femme de ménage dans la même usine. Nous étions deux enfants, dont je suis l'aînée. Des études, mes parents n'en avaient pas fait.

Mon père avait été à l'école jusqu'à 13 ans. Il n'avait pas passé le Certificat (CEP), mais le syndicalisme l'avait formé à la lecture, à l'histoire et à la critique. Ma mère, dont l'enfance fut une catastrophe sociale et affective, « n'avait pas eu ma chance d'aller à l'école », comme elle disait, mais si elle avait pu aller au bout, « elle aurait été institutrice ». En exprimant cela, elle pleurait, je crois que j'ai immédiatement éprouvé du respect pour les institutrices. De fait, j'ai découvert les terribles lacunes en orthographe de ma mère vers 16 ans, quand j'étais interne et qu'elle m'écrivait.

Comme l'école était pour mes parents devenue un enjeu de la plus haute importance, je suis allée à 2 ans en maternelle. C'était une sorte de protection contre la malédiction de devoir travailler en usine.

Ma mère m'a appris l'alphabet, la lecture de mots puis de phrases dans un vieux livre qu'elle avait récupéré chez une voisine, le *René et Maria*. Elle m'a appris à compter en me tapant sur la tête « pour que ça rentre », et à apprendre par cœur la table de deux. Comme je n'aimais ni les coups, ni les oreilles tirées, je me suis dépêchée de l'épater.

3. Concernant la thématique « histoires de vie et choix théoriques », nous invitons le lecteur à se reporter à la revue *Les cahiers du laboratoire de changement social*, université Paris VII, notamment le n° 5, 1999.

J'adorais cette école maternelle où nous étions au moins cinquante dans un vieux préfabriqué. Un poêle en fonte énorme répandait les odeurs du zeste de l'orange que mademoiselle Berthe épluchait au moment de la récréation. Nous avions des images et des bonbons, on chantait beaucoup. Je ne me souviens pas y avoir dessiné ou appris autre chose qu'à chanter. J'apprenais avec ma mère, à la maison.

À l'entrée du cours préparatoire, je savais lire, écrire et compter jusqu'à cent, donc j'y suis restée une journée, le temps d'apprendre un morceau de poésie qui parlait d'un joli petit « arbre tout rouge ». Je me souviens l'avoir récité devant toute la classe et je suis passée en CE1, sur décision de la maîtresse. Je ne crois pas qu'on ait demandé l'avis de mes parents. J'étais dans l'école primaire la plus jeune, la plus « brillante » (j'avais entendu ma maîtresse dire ce mot à la directrice en parlant de moi) ; le son était si flatteur que je me suis mise à rêver de devenir la plus jolie : comme ma maîtresse qui avait un tablier de satin brillant ! Donc je travaillais bien, pour avoir un jour, comme elle, des bas Nylon à couture, des chaussures à talons, des jupes droites, des beaux tabliers, et je décidai que je mettrais du rouge à lèvres, très rouge, pour me distinguer un peu d'elle, car elle n'en mettait pas. L'aspect physique me motivait à bien travailler, car ma mère portait des chaussures plates ou des pantoufles, une blouse de ménagère à fleurs et manches longues pour aller travailler. Le dimanche, elle enfilait une blouse du dimanche à fleurs et manches courtes. J'avais demandé à ma mère pourquoi elle ne s'habillait pas comme ma maîtresse, elle m'avait dit : « Question de métier et question de budget ! En qualité de fonctionnaire, tu restes propre sur toi, mais si tu es à l'usine, c'est autre chose, ma petite ! Si tu veux rester "habillée comme il faut", tu n'as qu'à bien travailler à l'école ! »

Comme je me sentais ridicule avec ma cagoule et mes chaussettes à grosses côtes tricotées par maman, d'autant plus qu'un grand garçon de l'école primaire voisine me tapait régulièrement en se moquant, « Ginette, grosse chaussette », je me suis dit que je devais être la première à l'école pour gagner mon avenir vestimentaire. En primaire, j'ai beaucoup cousu pour mes poupées, fait de multiples chapeaux en soie et dentelle, en satin, en velours, avec des chutes de tissu que je récupérais chez la couturière du quartier. Je rêvais d'être « couturière de mode » par opposition à « couturière de quartier », c'est la première raison qui m'a fait rafler tous les premiers prix durant le primaire.

La deuxième raison d'être la meilleure élève vient à 8 ans, par le besoin urgent de venger monsieur Frogneux et monsieur Barbaresi. Morts, tués par une poche de fonte en fusion renversée sur eux. Je les connaissais, eux et les autres copains de mon père. J'ai eu une grande envie de savoir écrire le discours que mon père voulait dire et n'arrivait pas à faire, envie de savoir le déclamer devant les patrons de l'usine pour crier que c'était injuste. Mon père a dit : « Ne t'inquiète pas, l'ingénieur va sûrement faire le discours. Monsieur de Rouzier, il le fera bien. » À partir de ce jour-là, je me suis passionnée pour la lecture systématique du dictionnaire et les rédactions. Chaque enseignant a remarqué mon vocabulaire original pour mon âge. C'est la deuxième raison qui m'a fait rafler les prix de français et d'histoire jusqu'en troisième. Peu de gens comprenaient ma motivation, mon personnage préféré était alors Jeanne d'Arc ; normal ! pour sauver les ouvriers de ma cité.

Parfois je me demande si j'ai appris quelque chose depuis l'école primaire. C'est là que s'est orientée ma personnalité : entre trop superficielle et coquette, « genre princesse », disaient les voisins, et « trop sérieuse », disait mon père, « une passionnée qui ne se mouche pas du pied mais qui en rabattra ! », prédisait ma mère. C'est là, en primaire, que j'ai acquis toutes mes bases : calcul, géométrie, orthographe, rédaction, histoire et géographie, leçons de choses, morale, instruction civique, couture, dessin, chant. Du moins, c'est le seul niveau stable que j'ai conservé avec le sentiment aujourd'hui de ne pas en savoir beaucoup plus en maths, physique, chimie, biologie, et « d'en apprendre tous les jours » par les rencontres que je fais. Je me rappelle le plaisir de dessiner les croquis de squelettes, les organes tels le cœur, l'estomac, les poumons, de reproduire un fer à repasser décortiqué, des herbes cueillies, des légumes et des fruits ouverts, d'avoir fabriqué de la cire. J'ai adoré l'école pour tout ce que j'apprenais au niveau académique, chaque jour était nouveau, une vraie fête où j'avais toujours le maximum : 9 ou 10 sur 10. Sauf en écriture, 7, et ma mère était furieuse de cette « note de la décadence, qui montrait le peu d'application par rapport à Colette et Annie, les voisines, qui avaient des 8 et 9 en écriture ». Ma mère serait l'éternelle insatisfaite de mes notes, même quand je gagnais tous les prix d'excellence de l'école primaire. Elle n'allait jamais à l'école, n'assistait jamais à aucune distribution de prix. Je m'efforçais qu'elle soit là, mais elle affirmait par des propos péremptaires :

« On n'a pas à se gonfler avec l'école quand on ne fait que son devoir ! » Mon père disait : « C'est pas si mal, mais je n'ai pas le temps pour ces choses-là ! Alors qu'est-ce que tu veux que j'aie à faire à l'école. Je signe ton carnet, alors ils voient bien que l'on s'intéresse. Avec ces mains calleuses-là, tu me vois aller serrer la louche à la directrice ! » C'est comme ça que je ne suis pas allée en sixième car ils ne sont pas venus pour signer l'autorisation de passer l'examen d'entrée. Personne de l'institution n'a protesté, la maîtresse avait dû penser qu'un bon niveau primaire bien solide suffisait aux filles du milieu ouvrier. Un jour, elle m'avait retenue à goûter chez elle car sa fille aimait venir chez moi manger des fruits dans notre jardin. Il y avait sur la table un camembert non entamé et du pain, après m'avoir proposé de commencer, elle m'a fait remarquer d'un ton sentencieux que je ne savais pas couper le camembert par fractions égales, en partant du centre, et que prendre un morceau en biais sur le pourtour montrait bien mon manque d'éducation, le milieu d'où je venais ! J'ai eu honte, je sentais monter de la colère, avec une envie de lui écraser le fromage sur le nez. Je suis restée sage, disant que je n'avais pas trop faim, et je me suis éloignée de sa fille alors que je l'aimais bien car nous allions en gymnastique ensemble.

Maintenant, je pense que mes parents avaient peur de l'école, de ses normes, de ses rites. Que ma mère avait peur des trajets car le collège « petit lycée » comme le cours complémentaire étaient très éloignés de la cité. Il fallait prendre un autobus, c'est-à-dire partir ! Elle ne pouvait pas du tout l'envisager.

Bon, j'avais un an d'avance en primaire, je finirais alors par avoir deux ans de retard car j'entrerais en sixième après avoir passé le certificat d'études primaires, comme première du canton. Ici, il me faut remercier Olga, que je n'ai jamais revue. C'était ma monitrice de colo qui, offusquée que je ne fasse pas d'études, m'a obligée (moralement) à passer l'examen de la session des malades. Un voisin a convaincu mes parents « que c'était peut-être bien que je fasse des études », même si le projet de ma mère, qui était celui de faire de moi une monitrice d'enseignement ménager, était un projet très conforme et même promotionnel, par rapport à mes rêves d'être une bonne « couturière de mode ». Les études, sait-on où cela mène ? « Peut-être loin et bien ! », a dit le voisin. Ma mère a fini par accepter, uniquement par sacrifice pour que je sois institutrice, et que si cela n'allait pas, elle m'a fait promettre de devenir « postière au guichet » ou « employée à la

Sécurité sociale » avec le brevet. J'accepte le contrat. Le contrat est repris par la directrice, mes professeurs, bref, je sais dès le premier mois de la sixième que je serai institutrice et que je dois en fin de troisième présenter le concours de l'École normale ! À chaque bulletin, j'entends que le concours est en bonne voie ! Comment oser contester ? La preuve, je me suis soumise.

Après je n'aurais plus rien à dire de l'école : excellente au collège, avec toujours des prix, sans « gloriole » puisque j'étais la plus vieille donc la plus mûre !

En quatrième, je découvre ma passion : médecin généraliste, comme le docteur Vaissière qui est notre médecin de famille et qui me fait découvrir l'hôpital de Mont-Saint-Martin. Hernies, appendicites, panaris, bras cassés n'ont plus de secrets pour moi, je veux être médecin. J'ai repris « les visites » et « les mini-stages » pour informer les élèves beaucoup plus tard. Cela a semblé innovant, mais je ne faisais que copier les méthodes du bon docteur.

Ma mère me rappelle mon contrat, la directrice du collège me demande d'être sérieuse, alors je manque de courage, je passe le concours et je réussis à entrer à l'École normale d'institutrices. Internat. J'étudie peu, je lis beaucoup, je me révolte en m'engageant au Parti communiste, ce qui me fait apparaître comme contestataire, d'autant que je dis aller à la messe pour aller à la Fédé le dimanche matin. Je ne sais pas si je suis communiste mais cela me donne une grande originalité en seconde, une vraie liberté de distinction et un style, celui de celle qui lit des auteurs russes pendant les cours de maths, ce qui me permet de renoncer de manière « rationnelle » aux études scientifiques. Bénéfice secondaire extrême, cela me permet de rencontrer des personnes extraordinaires dont le grand philosophe-psychopédagogue Georges Snyders, la femme de lettres et de théâtre Gina Herry, d'aller étudier Marx et Engels à l'université nouvelle, de suivre en douce des cours à la fac le jeudi, avant le bac, comme auditrice libre, sur le conseil « d'un prof camarade » en psycho, et de préparer l'INETOP que je réussirai rapidement quand je remplirai les critères du concours. Puis, c'est travail et université, bref, l'école quoi ! J'y suis toujours.

J'apprécie mon métier d'enseignante-chercheuse, notamment pour les rencontres qu'il permet, ainsi celle avec Bertrand Bergier à un congrès de sociologie à Québec en 2000. Il exposait le concept « d'affranchissement » dans le groupe de sociologie

clinique où je communiquais moi-même à propos « des difficultés d'insertion socioprofessionnelle des jeunes peu diplômés ». Fin du séminaire. Nous échangeons sur nos travaux au regard de nos ancrages sociaux et idéologiques différents, sur nos trajectoires universitaires différentes et sur l'étonnante proximité de nos conceptions actuelles. Ce moment de bavardage amusant nous interpelle suffisamment pour que Bertrand me propose de participer à sa nouvelle étude déjà fortement avancée. Son travail sur les exclus de l'intérieur qui atteignent et valident au moins le second cycle de l'enseignement supérieur me plaît immédiatement. Nous engageons donc une collaboration de recherche institutionnelle par le biais de deux mémoires d'élèves fonctionnaires<sup>4</sup> de l'INETOP-CNAM de Paris et une équipe<sup>5</sup> du LAREF de l'ISCEA-UCO d'Angers.

Nos deux portraits illustrent bien nos différences et se rapprochent des prototypes des sujets de notre étude. Nos deux institutions d'appartenance sont aussi révélatrices de notre histoire. J'ai même poussé la plaisanterie, bien inconsciemment au demeurant, de naître à Mont-Saint-Martin (en Meurthe-et-Moselle) et d'être salariée du Conservatoire national des arts et métiers, rue Saint-Martin à Paris.

Saint Martin me guiderait-il ? Athée, j'ai de l'affection pour ce Martin-là qui partagea son manteau et une profonde admiration pour l'abbé Henri Grégoire, ecclésiastique qui, homme politique de Meurthe-et-Moselle, député aux États généraux de 1789, fut représentant de l'extrême gauche à la Constituante et à qui nous devons la fondation du CNAM, « grand établissement d'enseignement supérieur et de promotion sociale ». Mais nous devons aussi à l'abbé Grégoire d'avoir milité pour l'abolition totale des privilèges, pour l'abolition de l'esclavage et pour le suffrage universel. Ces postures révolutionnaires me rendent fière de travailler dans ce lieu que la destinée a choisi pour moi.

En effet, quand à 20 ans, sur le conseil de Georges Snyders, j'ai décidé de me présenter au concours de « l'INOP », devenu INETOP, ceci dans la foulée de l'École normale, j'ignorais toute cette belle histoire qui fait que je peux à la fois être une fille

4. Jany Lescoulie, Delphine Goussault, Dominique Johnson, Geneviève Saint-Jean, Jocelyne Fabre, Sylvie Dalino, Ingrid Cudel, Sophie Quinconneau et Florence Malo (2001) ; Hélène Bottone, Christelle Danancher, Flora Dédé, Nadège Gaume, Soraya Issop et Abdoulaye Sidibé (2003).

5. Jeannine Garnier, Irène Pfeffer, Vincent Landrieau, Jean-Marc Enfrein et Laurence Bernard.

de sidérurgiste lorrain, devenue maître de conférences par un doctorat en psychologie clinique et sociale soutenu à l'âge de 50 ans, défendre la laïcité à l'école et ne pas boudier un travail de recherche avec un professeur de l'Institut des sciences de la communication et de l'éducation de la « catho d'Angers », docteur en sociologie, homme engagé sur le terrain de la lutte contre les exclusions.

Je me plais à penser que, depuis 1978, tous mes travaux sont étroitement liés à mon histoire, celle d'une gamine qu'on a failli oublier sur le chemin de la filière longue et qui a pu reprendre les rênes de son équipée vers des études supérieures grâce à de belles rencontres humaines et grâce aussi à la démocratisation de l'école. Pourtant, mes études et recherches sont toujours liées à un sentiment d'être « transfuge » dans un groupe très éloigné de ma culture d'origine, et finalement ce prix se paie par les titres de mes écrits qui tournent toujours autour de la lutte des classes et de la lutte des places.

Une écriture réparatrice ? Presque thérapeutique. En témoigne ce travail actuel sur la revanche scolaire qui fait suite par exemple aux ouvrages comme *On n'a pas la honte de le dire : Adolescence au CET, Figures ouvrières de Lorraine : Clémence au pays du chiffon rouge*, à des recherches en collectif européen, très mobilisatrices en temps et réflexions pour produire les trois tomes de *Kaléidoscope polyphonique* (accueillir les élèves primo-arrivants à l'école) ou encore aux films tels *Moi j'aime l'enfer*, écrit en collaboration avec le théâtre de Gennevilliers, et plus récemment *Quand les femmes s'en mêlent*, réalisé par Paule Zajdermann. Je suis d'ailleurs certaine que la suite de mes travaux sera une preuve nouvelle du fait que « l'on ne chante juste que dans les branches de son arbre généalogique », comme le dit Max Jacob. En ce qui me concerne, je ne me déploie bien que de cette manière et cela explique aussi mes intérêts de psychologue pour l'interdisciplinarité avec la sociologie clinique, la sociologie de l'éducation, la sociologie économique de mon laboratoire LISE, et l'économie « solidaire ».

BERTRAND BERGIER

Je suis né dans le milieu de la bourgeoisie terrienne, dans une famille catholique pratiquante. Nous sommes deux enfants. Je suis l'aîné. Mon père a été au lycée jusqu'en classe de première.

Ma mère ne se souvient pas avoir passé d'examen. Elle évoque une scolarité joyeuse, insouciant, en compagnie de jeunes filles de « bonne famille » destinées à trouver un mari ayant « une bonne situation ».

Je fais deux années à l'école publique du village. J'y suis heureux. J'apprends le ballon prisonnier, la vannerie. Je n'ai pas le souvenir d'y avoir découvert la lecture. En CE1, je suis scolarisé à l'école privée de la ville avoisinante. Je me sens en décalage : je ne sais pas lire, je fais des taches qui s'étendent quand j'essaye de les effacer. J'ai peur de la maîtresse et de ses coups de baguette sur mes ongles sales. Mon seul plaisir : les additions. Face à cette réussite isolée qui contraste avec l'ensemble de mes résultats, l'institutrice m'accuse d'avoir copié, d'avoir triché. Je me sens humilié et impuissant. Attentif à ce que je peux vivre à l'école, encouragé par ma mère, mon père intervient auprès de l'enseignante pour plaider ma cause.

À l'exception du CE2, où l'institutrice n'est pas menaçante, dominant au long du primaire les notes médiocres et un cortège de peurs : peur d'être appelé au tableau, peur d'être ridiculisé devant la classe, peur de la gifle, peur du cahier de leçons non signé... En CM2, dès le mois de février, le maître annonce que je devrai redoubler. Mes parents m'envoient alors chez une tante qui habite à une centaine de kilomètres. Je termine l'année dans l'école privée de sa commune. L'objectif : passer, à grand renfort de cours particuliers, l'examen d'entrée en sixième au lycée public. Je le rate. Hostile culturellement au redoublement, vécu comme une forme de déshonneur, ma mère préfère m'inscrire en sixième de transition. Je côtoie des élèves ayant deux ou trois ans de plus. Je suis le seul fils de bourgeois. Certains enseignants sont méprisants à l'égard de notre classe, tel ce professeur de mathématiques faisant appel à un élève de CM1 pour nous enseigner le calcul des heures, des minutes et des secondes. Je deviens premier de la classe. Je suis aussi le seul à ne pas être orienté vers l'enseignement professionnel et à rejoindre une cinquième II (appelée encore cinquième lente). Je termine agréablement le collège avec l'arrivée en troisième de la mixité et des notes permettant de m'ouvrir les portes d'une seconde scientifique. Plus intéressé par les filles et les performances de ma Mobyette que par mes résultats scolaires, je suis exclu de l'établissement. Mes parents me proposent l'internat, ce qui constitue à cette époque-là, pour eux, un choix onéreux. Face à leurs efforts financiers, face au travail

acharné de mon père cumulant deux professions (agriculteur et agent d'assurance) tout en étant maire du village, mon oisiveté contraste. Je me sens mal à l'aise. Je crains de ne pas être valable à ses yeux. Je me mets à travailler. Peu importe si les résultats scolaires ne suivent pas, aux yeux de mon père, aux yeux de mes nouveaux camarades de classe, je deviens un bosseur, un besogneux. Je réaliserai plus tard que mon investissement de la « chose scolaire » s'enracine en classe de première, là même où mon père a dû renoncer et décrocher pour travailler à l'exploitation agricole, alors qu'il aspirait à faire des études supérieures. Après le baccalauréat, je vais poursuivre en faculté une course aux titres : maîtrise AES, licence de psychologie, maîtrise et DEA de sciences de l'éducation, maîtrise d'anthropologie, DEA, doctorat et HDR en sociologie. Il n'y a pas de projet d'études sur le long terme. Chaque marche scolaire franchie incite à regarder la suivante.

L'intérêt porté dans ce livre à « ceux qui s'en sortent » n'est pas sans lien<sup>6</sup> avec une éducation religieuse où l'espérance est une vertu, avec une situation de rescapé d'une sixième de transition, et avec un itinéraire de recherche qui m'a vu précédemment étudier la question de l'affranchissement social à la fin des années 1980 et au début des années 1990.

À cette époque, face à la « fracture sociale » et au « phénomène d'exclusion », les travaux sociologiques s'attachent à décrire le quotidien et les caractéristiques des populations dites « marginales », « déviantes », « assistées », à saisir et analyser les dysfonctionnements économiques, sociaux, politiques, culturels, les effets pervers de certaines prises en charge, les limites des interventions étatiques associatives ou caritatives. Tandis que se multiplient les observatoires sur la précarité, que des études sans cesse plus fines viennent actualiser les tableaux de bord de l'exclusion sous toutes ses formes et témoigner d'un phénomène massif indiscutable, je constate notre ignorance concernant l'inclusion.

Pour maintenir en éveil ma curiosité et donner au chercheur quelque chance de se laisser surprendre, je souhaite alors partir à la rencontre d'hommes et de femmes qui, hier à la rue, sont sortis

6. « Je voudrais dire une chose assez banale, mais mal connue : la vérité la plus intime de ce que nous sommes, l'impensé le plus impensable, est inscrite dans l'objectivité des positions que nous avons occupées, dans le présent et le passé, et dans toute l'histoire de ces positions » (Pierre Bourdieu, *Le Nouvel Observateur*, 2 nov. 1984, entretien avec Didier Eribon).

des champs de la marginalité, de la déviance ou de l'assistance et ont conquis un statut social normalisé. Après cinq ans, dix ans, quinze ans dans la clochardisation, dans la prostitution, dans la toxicomanie et autres « galères », ces personnes ont désormais un emploi durable, un logement à leur nom, une place dans le tissu social local. Qui sont-elles ? À quelles conditions ces ascensions sociales ont-elles été rendues possibles ?

Je construis à cette époque le concept d'affranchissement pour désigner ce processus par lequel un homme ou une femme :

- quitte un mode de vie qui fut parfois le sien pendant de longues années mais dont les critères ne font plus référence ;
- s'arrache à des conditions d'existence empreintes à ses yeux de servitude ;
- pour lui préférer la conquête d'un autre mode de vie à la normalité conventionnelle.

Au sortir de cette recherche, riche en rencontres et qui a abouti à une publication (Bergier, 1996), Michel Soetard, directeur du LAREF, m'invite à investir le champ de l'école. Répondant à l'invitation, je décide alors de prolonger mon questionnement en m'intéressant cette fois aux itinéraires scolaires. Il s'agit de poursuivre une lecture « en creux » des corrélations statistiques commentées dans les recherches macrosociologiques, d'avoir une « intelligence de ce qui marche en dépit de ».

## *Inédits et originalités*

Après avoir montré en quoi les parcours scolaires étudiés sont atypiques et constituent un défi interprétatif, nous expliquons notre manière de les questionner et donnons les premières clés de lecture.

### DES PARCOURS À FAIRE « MENTIR LES STATISTIQUES »

Nous nous intéressons aux étudiants ou anciens étudiants qui, après avoir redoublé deux fois (ou plus) entre la maternelle et le bac et/ou avoir été orientés vers l'enseignement professionnel (CAP, BEP), ont obtenu au minimum un diplôme de second cycle de l'enseignement supérieur en formation initiale.

À la différence des recherches sur les parcours « de réussite » ou « d'échec » (certaines se focalisant sur les « exploits » d'élèves de milieux populaires, d'autres sur les « revers » scolaires de jeunes issus de la bourgeoisie), l'inédit consiste ici à interroger des parcours cumulant revers *et* exploits, relégation *et* ascension scolaire.

Au regard des corrélations familiales amplement commentées par la sociologie de l'école, ces parcours sont inattendus. Échappant à ce que le sociologue sait du fonctionnement probable des trajectoires scolaires et sociales, ils nous ouvrent à l'improbable. Leur existence est source d'étonnement.

Quantitativement négligeables<sup>1</sup>, ces *parcours longs atypiques* ne doivent pas être négligés, ne serait-ce que pour l'espoir dont ils sont porteurs, espoir offert à d'autres jeunes en délicatesse aujourd'hui avec l'école. Ils nous conduisent de la classe de CPN au DESS de psychologie, du CAP de mécanicien à l'agrégation en génie mécanique, de l'arrêt des études en cinquième au doctorat en médecine, de l'abandon en classe de terminale au doctorat en droit... Comment, après trois redoublements puis une orientation en BEP, un étudiant parvient-il à décrocher une maîtrise en sciences économiques ? Comment, après un redoublement puis une orientation en BEP, est-il possible de réussir à intégrer l'École centrale ou encore de devenir ingénieur en génie électrique ? Comment, après quatre redoublements en amont du baccalauréat, un jeune obtient-il son DEA de droit et est-il reçu premier au concours de l'École de la santé ?

La recherche découvre des élèves d'origine populaire qui, prédisposés au jugement d'échec scolaire<sup>2</sup>, ont connu effectivement des situations scolairement invalidantes (redoublement, relégation, rétrogradation), mais sont parvenus contre toute attente à bâtir une carrière scolaire longue dans l'enseignement supérieur.

La recherche découvre également des élèves d'origine bourgeoise que rien ne prédisposait à la marginalisation scolaire mais qui vont être mis en difficulté (multiredoublement, décrochage<sup>3</sup>...) avant de relancer, étonnamment, leur carrière.

Ces élèves, éloignés socialement, ont en commun d'interroger le « sens des limites ». Celui-ci s'apprécie au regard des trajectoires scolaires et sociales de la lignée et désigne, dans un milieu donné, à une époque donnée, les parcours envisagea-

1. En France, en 2009-2010, parmi les étudiants de 3<sup>e</sup> cycle, on en compte 870 venant d'un lycée professionnel (source DEPP, 2011).

2. 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. Historiquement, la notion d'échec a d'abord été synonyme dans les années 1950 de gâchis et a désigné les piètres performances des élèves les plus doués, les mieux classés aux tests. Cet échec scolaire paradoxal est celui de l'école. La notion se développe véritablement et autrement dans les années 1960 avec l'explosion scolaire et la nécessité pour l'école de répondre à une forte sollicitation de l'économie. Elle manifeste alors une préoccupation pour les cohortes d'élèves qui entrent dans la vie active sans diplôme.

3. Décrochage : abandon de la scolarité avant la fin d'un cycle.

bles, les titres académiques atteignables, le niveau de diplôme acceptable pour rechercher un emploi, ce qui est scolairement imaginable et ce qui relève de l'exploit, « ce qui est pour moi et ce qui ne l'est pas », ce qui demeure normal, probable, possible, improbable, impossible, impensable<sup>4</sup>.

Ce « sens (social) des limites » confère aux études un temps (durée, âge), un espace (lieu, mobilité) et un investissement (financier, intellectuel) limités. En tant que sens commun hérité et actualisé, le sens des limites est ajusté aux chances vraisemblables de survie aux différents échelons du système scolaire. Par exemple, à l'entrée en classe de terminale, la probabilité d'obtenir un bac scientifique n'est pas la même pour un jeune qui sort d'une première scientifique et pour celui qui vient d'un BEP agricole. D'une certaine manière, nous pouvons dire des membres de la population atypique étudiée (tel ce jeune qui passe du BEP à la terminale) qu'ils ont « perdu », au moins temporairement, au cours de leur carrière scolaire, le « sens des limites ».

Les membres de notre population ont un passé scolaire chargé. Au regard des jugements d'échecs prononcés lorsqu'ils étaient au primaire, au collège ou au lycée, leur espérance scolaire était statistiquement faible. Ils auraient dû « ne pas s'en remettre » et avoir une carrière scolaire courte. Et pourtant ! Comment expliquer cette longévité ? À quelles conditions ces élèves « en retard » ou en situation de relégation se jouent-ils du « sens des limites » et parviennent-ils à accéder au sommet de l'enseignement supérieur ?

#### LE JEU DES RAPPORTS SOCIAUX

L'atypisme des parcours n'est pas livré à l'aléatoire. Il s'inscrit dans une histoire. Il n'est pas abandonné aux caractéristiques extraordinaires d'élèves exceptionnels. Il est socialement construit. Les étudiants de troisième cycle qui viennent du multiredoublement et ceux qui ont connu la relégation vers des cycles courts ne se recrutent pas dans le même milieu social. Les rapports sociaux structurent les parcours scolaires, y compris ceux qui sont hors du commun statistique. Ces rapports entre « nous » et « eux » (entre le milieu social de l'élève et les autres conditions sociales) orientent et encadrent les carrières scolai-

4. « Ils ont réussi car ils ne savaient pas que c'était impossible », Saint-Exupéry.

res en définissant non seulement des trajectoires typiques mais des variations possibles dans leur accomplissement, ouvrant ce faisant la voie à des trajectoires atypiques. Autrement dit, ces rapports sociaux définissent aussi les rapports d'individuation<sup>5</sup> entre « moi » et « nous » (entre l'individu et ceux dont ils partagent les conditions d'existence), donc des espaces et temps sociaux d'autonomie individuelle. Ils interviennent dans la construction culturelle de l'individu. La culture populaire de l'individu-élève ne se confond pas avec la culture bourgeoise de l'individu-élève.

D'un milieu social à l'autre, l'écart aux destinées scolaires caractéristiques du milieu, les marges spatio-temporelles d'autonomie varient, et dans les pratiques et dans les consciences collectives. Ce qui est observé et analysé à travers les parcours atypiques, c'est la manière dont les rapports sociaux permettent au « moi » de s'éloigner des schémas de comportement conventionnellement établis. Ce « moi » incarne à la fois les standards d'un milieu et les possibilités de s'en distancier. Le préfixe privatif<sup>6</sup>, le « a » du typique, ne prend sens qu'au regard du typique. Il ne se construit pas dans un vide conventionnel et social.

L'évolution des rapports sociaux est telle que les possibilités de parcours atypiques sont plus importantes aujourd'hui qu'hier.

Ainsi les destins scolaires singuliers au sein de la classe ouvrière sont-ils devenus moins exceptionnels dans les années 2010 qu'ils ne l'étaient dans les années 1960. S'il est exact que les enfants d'ouvriers ont beaucoup moins de chances que d'autres d'accéder à l'université, il n'en reste pas moins que 134 843 d'entre eux y étaient inscrits en 2008.

Il peut être tentant d'insister sur le typique, c'est-à-dire sur le fait que les ouvriers représentent environ 25,6 % de la population active et que ce pourcentage est loin d'être atteint à l'université, où les 134 843 fils et filles d'ouvriers ne représentent que 10 % des étudiants. Fer de lance d'une théorie du handicap socio-culturel, le typique est alors mis en exergue et l'atypique laissé pour compte.

5. Le concept d'individuation a été introduit dans la pensée scolastique par les traductions d'Avicenne (XI<sup>e</sup> siècle). Dans la philosophie occidentale, le principe d'individuation est ce qui fait qu'un individu se distingue de tous les autres de la même espèce. Il est principe de différenciation.

6. Dans la langue française, ce préfixe a une valeur négative qui sanctionne d'une certaine manière l'écart.

Mais nous pouvons considérer que cet atypisme scolaire, loin de constituer un phénomène aberrant, est révélateur de la différenciation qui caractérise la forme du « nous » ouvrier, significatif de l'autonomie que ce « nous » laisse à ses membres dans l'accomplissement de la fortune ou infortune scolaire.

Il devient sociologiquement pertinent d'étudier et d'analyser l'atypisme scolaire non pas en lui-même mais en articulant, au fil du temps, l'atypique au typique, le singulier au social. La propension à l'individualité s'est accentuée parmi les élèves de milieux populaires, tout en demeurant la marque des élèves de milieux favorisés. Les enfants « bien nés » sont en effet mieux équipés culturellement, économiquement, socialement pour faire face aux aléas scolaires, anticiper les obstacles et investir sur le long terme. Issus d'une lignée d'élus de l'école, ils sont porteurs d'une culture de l'individu valorisant l'exploit scolaire et la concurrence interne au groupe pour sortir du lot et se distinguer par un haut fait académique. Le normalien, le polytechnicien mettent en scène des processus de singularisation scolaire. Ces itinéraires exceptionnels sont espérés et salués par le « nous » bourgeois qui, par le jeu même de cette valorisation, nourrit une culture de l'élève se démarquant de ses pairs par son aisance (saut de classe, choix d'une langue rare...), construisant une destinée scolaire à la fois extraordinaire et socialement balisée. La singularité (bac à 15 ans, prépa, grande école) ne fait qu'afficher et illustrer des valeurs propres aux fonctions de conquête ou de transmission d'un statut social<sup>7</sup>. L'autonomie du Moi, celle que proclame un parcours scolaire brillant, hors du commun, est, paradoxalement, signe de conformité au « nous ».

Il peut alors être judicieux de s'attarder sur l'atypisme socialement encombrant, plus précisément sur l'évolution du rapport que le « nous » entretient avec ses héritiers piétinant scolairement et s'écartant de la voie royale. Comment l'entourage familial et social

7. Le « nous » bourgeois est solidaire des intérêts du marché. Il soumet chaque père de famille à l'accumulation du capital et lui fixe pour horizon la transmission d'un patrimoine. Cet horizon a ses contraintes. Il s'agit de tenir le cap. Les enfants de la bourgeoisie sont continuellement encadrés par des obligations y compris sur le plan scolaire, en intégrant la concurrence entre pairs et en sachant se distinguer par des performances académiques. Ces obligations tiennent à la nécessité d'accumuler et de transmettre.

Les formes de dépendance du « moi » au « nous » existent, mais elles sont moins prégnantes dans la bourgeoisie qu'ailleurs ; les possibilités pour les destinées scolaires singulières y sont donc plus ouvertes.

réagit-il face à ces écarts, face à ces héritiers qui n'héritent pas ? À quelles conditions ces jeunes marqués par le multiredoublement et/ou l'orientation vers des cycles courts ont-ils pu poursuivre des études supérieures et entrer dans le rang ? Tout se passe comme si les effets de l'origine sociale tardaient à se faire sentir et ne devenaient manifestes qu'au terme de la carrière scolaire.

Ces rapports d'individuation entre « moi » et « nous » ne sont pas indépendants des rapports sociaux existant sur le marché scolaire entre « nous » et « eux ». Ils ne se déclinent pas aujourd'hui (où près de 80 % d'une classe d'âge a le bac) comme hier (où l'exclusion de la grande masse des enfants des classes populaires s'opérait à l'entrée en sixième). Avoir le bac n'est plus un signe de distinction. La massification scolaire conduit à rechercher d'autres marqueurs sociaux, d'autres voies de différenciation et de distance sociale entre « eux » et « nous ».

Le « nous » populaire se caractérise en 2010 par une plus grande individuation scolaire que dans les années 1980.

Certes la méconnaissance du système scolaire, le déficit en capitaux culturels adéquats (ceux qui sont privilégiés par l'institution) et en ressources sociales scolairement rentables (les « bonnes adresses », les « pistons ») entraîne une insécurité. Celle-ci n'est pas propice à s'aventurer hors des trajectoires scolaires typiques, hors des cycles courts. Elle n'incite pas à penser sur le long terme le devenir à l'école, à entrer dans un rapport de maîtrise à son destin scolaire (Terrail, 1990, p. 225).

Mais la démocratisation quantitative a ouvert la possibilité d'une mobilité scolaire ascendante et par là d'une mobilité sociale (relative), incitation puissante à l'organisation active des itinéraires biographiques. Les « pourquoi pas » ponctuant les carrières scolaires des atypiques relégués, issus majoritairement des milieux ouvriers et employés, viennent signifier une prise de risque raisonnée sur le court terme : « J'ai eu le BEP. Pourquoi ne pas tenter une première d'adaptation ? », « j'ai eu le bac pro. Pourquoi ne pas tenter un BTS ? » Les relégués-rescapés affrontent le temps scolaire comme durée imprévisible : « À chaque année et défi scolaire suffit sa peine », domine une temporalité sans mise en perspective lointaine. L'échéance rapprochée permet de se lancer à soi-même un challenge à relever dans la foulée. Cette temporalité autorise les écarts au typique. Cette temporalité vécue par l'individu, celle du défi à court terme, était hier, dans les années 1980-1990, en dissonance avec la temporalité insti-

tutionnelle du projet scolaire et professionnel, celle de la durée. Elle entre aujourd'hui en consonance avec la temporalité sociale ambiante, celle notamment de l'immédiateté (Boutinet, 2004).

La culture populaire de l'individu donne à ce dernier une place moins réduite aujourd'hui qu'elle ne l'était dans les années 1960-1970 dans la mesure où les traits les plus personnels, voire les plus intimes, du salarié sont de plus en plus pris en compte dans son évaluation. Le savoir-faire, l'habileté manuelle ne demeurent plus les seules références. Importent également la reconnaissance des compétences personnelles, l'art de travailler en équipe ou de « manier » le client... Au sein du « nous » populaire, face à « eux », le « moi » est devenu un capital à faire fructifier (de Gaulejac, 1994) soit sur le mode de la déprolétarianisation individuelle (il s'agit d'échapper au « nous », ce qui fait référence, ce sont « eux »), soit sur le mode de la valorisation des capacités de classe (il n'y a pas qu'eux qui peuvent réussir à l'école, nous aussi on peut : « Je suis fils d'ouvrier et j'ai fait des études. »).

#### LE JEU DES PASSERELLES

Le langage des variables de position (profession et niveau d'études des parents, sexe, âge...) est intéressant mais limité. Intéressant, car le déroulement des scolarités atypiques est marqué par des inégalités sociales, des inégalités de sexe, des inégalités d'âge. Limité, car ce langage n'interroge pas le rôle de l'école, de ses structures, de son fonctionnement dans la construction de l'atypisme.

La topographie scolaire dévoile, outre des voies principales longues et courtes massivement empruntées et obéissant à une circulation socialement ordonnée<sup>8</sup>, des voies secondaires et des passerelles (contournement du bac, détour par des établissements marginaux sécants, « classes passerelles »...). Ces dernières autorisent des parcours inhabituels, en permettant à l'élève de sortir d'une impasse et de prolonger son cursus. Dans l'histoire

8. La topographie des itinéraires scolaires incite à ne pas raisonner en termes d'orientation (ou de non-orientation), terme chargé institutionnellement et idéologiquement. Tout individu est situé et situable, donc tout individu est d'une manière ou d'une autre « orienté » : certains sont engagés sur des voies principales conduisant directement vers les cimes du système scolaire, d'autres suivent des voies qui s'en écartent. Certains piétinent durablement sur les axes principaux et décrochent, d'autres s'efforcent de sortir d'une impasse, de trouver des chemins de traverse et d'offrir une suite à leur parcours scolaire...

de l'école, ces passerelles peuvent s'ouvrir, se fermer, disparaître. Certaines passerelles sont connues, d'autres apparaissent plus confidentielles (entrée à l'école d'architecture sans le bac). Certaines sont largement répandues sur le territoire national (DAEU), d'autres relèvent d'accords locaux<sup>9</sup>. Certaines sont pensées sur le long terme avec un programme d'études et des examens spécifiques (capacité en droit), d'autres dépendent d'une délibération ponctuelle (commission d'équivalence). Certaines sont intégrées au système scolaire traditionnel (première d'adaptation), d'autres renvoient à des institutions démarquées (lycées autogérés, maisons familiales rurales).

Les passerelles prennent d'autant plus d'importance que les parcours rectilignes (suivant une voie principale longue ou courte, mais sans vagabondage) se raréfient au profit de parcours en ligne brisée (avec césure ou encore inscription simultanée dans plusieurs formations). Les parcours typiques d'hier peuvent devenir atypiques, et réciproquement.

Outre le repérage des passerelles, il convient plus largement de s'intéresser au fonctionnement des structures (politique de recrutement des établissements, construction des décisions dans les conseils de classe...). Si celui-ci est socialement agissant dans les relégations ou les multiredoublements, il l'est aussi dans l'ascension scolaire d'élèves en difficulté. Il faut se garder, dans cette compréhension des parcours extraordinaires, de déifier l'individu rescapé et d'accabler le système scolaire, oubliant ce que ce dernier offre comme « seconde chance ».

#### LE JEU DES HISTOIRES SINGULIÈRES

Si des passerelles permettent à des élèves d'échapper à leur condition de relégués et de prolonger leurs études, si elles rendent possibles des parcours atypiques, leur existence n'explique pas pourquoi certains jeunes s'y engagent et d'autres non.

Si les rapports sociaux, les rapports de sexe structurent les parcours scolaires atypiques, ils ne les déterminent pas, ce qui implique de reconnaître le travail déterminant de l'individu sur ce qui tend à le déterminer. Travail tel, que les déterminants ne deviennent pas des déterminismes.

9. Les titulaires du diplôme d'études administratives municipales ayant eu 12 de moyenne dans les matières d'enseignement juridique peuvent, sans avoir le bac ou la capacité en droit, entrer en première année de faculté de droit à Nantes.

Ce travail est à la fois mise en cause et mise en œuvre, réflexion et action, retour critique et lutte. Par ce processus de conscientisation et de mobilisation, l'individu agit sur son histoire scolaire. Ce travail n'est pas livré à la volonté personnelle. Il est rendu possible par des rencontres (avec des passeurs), des événements familiaux (deuil, placement...), scolaires (humiliation...), historiques (Mai 68...), des faits de structure (accès à des passerelles, allocations de bourses...) ou encore des faits de conjoncture (tension du marché de l'emploi, valeur du titre scolaire).

Des possibilités d'ascension scolaire pour des élèves multiredoublants, décrocheurs ou relégués existent. Ces possibilités (socialement inégales) sont liées aux variables de position<sup>10</sup>, et se construisent aussi à l'intérieur de l'institution éducative<sup>11</sup>. Mais les variables de position et les modalités institutionnelles ne scellent pas le destin. Autrement dit, même lorsqu'elles semblent réduire singulièrement les possibilités d'ascension scolaire d'élèves multiredoublants et/ou relégués, elles peuvent être « contrariées » par l'histoire singulière de l'élève. Ces inégalités externes et internes travaillent et sont travaillées par cette histoire. Celle-ci nous fait découvrir un élève interagissant avec les membres de sa famille, ses professeurs, ses camarades de classes... un élève confronté à des épreuves : l'annonce d'une orientation scolaire non désirée, une distribution de copies qui fait date...

L'épreuve n'est pas traumatique ou salutaire en soi. Elle n'est traumatique ou salutaire que pour soi. C'est ici ce drame, là cette révélation que manquent les analyses en surplomb, drame et révélation qui participent à donner sens aux parcours atypiques étudiés et à comprendre les décrochages, les désinvestissements mais aussi le prolongement inattendu de carrières scolaires.

Notre attention porte donc sur le vécu subjectif de l'individu et en même temps le déborde pour se demander ce qui fait qu'une épreuve singulière (une situation d'interaction donnée) est une expérience anthropologique, une histoire susceptible d'être rejouée, une cérémonie publique, ici de dégradation, là de valorisation.

10. Variables de « position » : milieu social, sexe, place de l'élève dans la fratrie, encadrement domestique du travail scolaire (Merle, 1998, p. 121).

11. Ces possibilités *ad intra* se construisent à travers les offres de passerelles, les biais sociaux de notation et d'orientation des élèves, à travers les choix sociaux d'établissements, de classes ou d'options.

## À LA RENCONTRE DES RESCAPÉS DU SYSTÈME SCOLAIRE

Ils ont redoublé deux à cinq fois entre la maternelle et le bac, ils ont été orientés vers des cycles courts : sixième de transition, CPPN, CAP, BEP, ils ont parfois été rétrogradés ou ont décroché. Pourtant tous ont validé au minimum un second cycle de l'enseignement supérieur : ici une maîtrise en sciences de la vie et de la terre ou en lettres et arts, là un troisième cycle en sciences humaines et sociales ou en droit. Ils sont encore ingénieurs, médecins...

Comment les avons-nous trouvés ?

Nous avons procédé par appel à témoin. Les articles parus dans la presse nous ont permis d'entrer en contact avec des personnes répondant aux critères (1. Avoir redoublé au moins deux fois en amont du bac et/ou avoir été orienté vers un cycle court ; 2. Avoir validé au minimum un second cycle dans l'enseignement supérieur).

Ce recours à l'appel public ne manque pas d'intérêt. Il fonde une distribution originale des rôles. Une des différences communément admises entre chercheur et consultant tient à la genèse de leur démarche respective : le premier est demandeur tandis que le second est demandé. Dans notre recherche, la demande est du côté du chercheur, mais son expression publique crée un espace favorable à l'émergence d'une demande qui ne voulait pas ou ne pouvait pas s'exprimer. L'appel public laisse à chacun une liberté que n'offre pas l'interpellation privée et directe. Les articles de presse s'adressent à tous et à personne. Aucun lecteur n'est tenu de répondre et de se justifier personnellement. Chacun peut, à l'abri des relances pressantes du sociologue, s'octroyer le temps de réflexion qu'il juge nécessaire. Mais cette liberté est exigeante car elle implique une démarche : prendre la décision de contacter le chercheur, le joindre par courrier, par mail ou par téléphone pour se présenter, manifester un intérêt, demander à le rencontrer. À notre demande publique et impersonnelle, répond la sollicitation privée et singulière de l'interlocuteur de terrain. 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... » L'appel public laisse une certaine plasticité, rend possible l'initiative du sujet, facilite la transformation de l'attente en demande.

## DU QUALITATIF EN QUANTITÉ

Le recours à la presse, les affichages dans les universités, le bouche à oreille nous ont permis de composer un échantillon accidentel de 111 personnes (*parcours long atypique*).

Mais parler de carrière scolaire atypique revient implicitement à faire référence à ce qui est typique. Il faut pouvoir objectiver ce typique pour asseoir et rendre légitime la comparaison, découvrir le typique dans l'atypique ou l'inverse.

Aussi avons-nous tenu à rencontrer :

- d'une part, 104 personnes ayant validé au minimum le second cycle de l'enseignement supérieur sans jamais s'être écartées de l'enseignement général ou avoir redoublé en amont du bac (*parcours long classique*) ;
- d'autre part, 107 personnes qui ont connu plusieurs redoublements et/ou ont été orientées vers un cycle professionnel (CAP, BEP), et n'ont pas poursuivi d'études dans l'enseignement supérieur (*parcours court*).

Notre démarche auprès des 322 interlocuteurs de terrain articule un récit de parcours scolaire et un questionnaire (cf. annexe).

Le récit relève d'une maïeutique sociale qui, en demandant au sujet de reconstruire son passé scolaire, l'invite à se retrouver 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, celle d'un système scolaire, celle des rapports sociaux à l'œuvre.

Mais en même temps la conduite humaine présente une intelligibilité intrinsèque qui tient au fait que les individus ont une conscience et peuvent donner du sens. Il s'agit là d'un sens subjectif qui a deux caractéristiques : il est, d'une part, immédiatement accessible, et d'autre part, ambigu car l'auteur ne connaît pas toujours les motifs de ses actes. Ce sens subjectif vient rappeler que l'élève continûment agi et déterminé par les conditions sociohistoriques est en même temps fondamentalement libre. Il existe une possibilité de marge autonome qu'il utilise peu ou prou. Cet exercice de la liberté ne se traduit pas en actions folles ou aveugles, mais appelle la mise en œuvre d'une rationalité. Liberté et rationalité se nourrissent mutuellement tout comme souffrance et épanouissement s'étaient dans le travail de la personne pour vaincre l'humiliation de l'échec.

La compréhension d'une conduite scolaire requiert la saisie du sens que l'individu attribue à celle-ci. Il s'ensuit pour notre étude la nécessité d'appréhender des « visions de l'intérieur », c'est-à-dire de prendre appui sur la parole même des sujets évoquant leur vécu à l'école, au collège, au lycée ou dans l'enseignement supérieur. Nous tentons ainsi par cette sociologie du proche, par cette sociologie clinique<sup>12</sup>, de comprendre à la fois leurs émotions, la dynamique du désir, mais aussi la rationalité qui est la leur dans une histoire articulée sur celle d'une famille, celle d'un milieu social, celle d'un système scolaire, celle d'une société.

Avec le récit de parcours scolaire et universitaire, nous nous situons effectivement sur un versant qualitatif prenant en considération le sens que l'individu confère à son agir scolaire. Manifestement, l'interviewé « sait de quoi il parle ». Il connaît son parcours. Mais il ne le connaît que trop bien, sans distance objectivante. Il le saisit comme allant de soi, précisément parce que c'est son parcours et qu'il s'y trouve pris. En fait, nul ne dispose d'un accès direct à lui-même qui lui ouvrirait une connaissance éclairée des tenants et aboutissants de son cursus. Une telle connaissance réclame un détour. Détour d'autant plus souhaitable que l'individu est invité à « se raconter », à raconter cette histoire dont il est le héros, d'où la tendance à survaloriser les attributs et les facteurs liés à lui-même, à mettre en exergue le « je » cousu dans la trame des fils enchevêtrés par Narcisse et Œdipe ! L'histoire personnelle et l'histoire familiale sont articulées sur des enjeux psychiques plus ou moins refoulés et sont l'expression de nœuds sociopsychiques qui s'enracinent dans l'inconscient archaïque.

Le questionnaire contribue à organiser ce détour, à prendre de la distance avec toute idéologie du surhomme, pour rappeler que l'élève est d'abord et toujours en position relative d'héritier, que son histoire est en lien avec celle d'un « nous » familial et social, qu'il est pris dans les rapports sociaux entre « nous » et

12. Nos ancrages respectifs (l'un est sociologue, l'autre psychologue) nous permettent de travailler les frontières disciplinaires pour « analyser les processus sociopsychiques qui fondent l'existence de l'individu, sa dynamique subjective, son inscription sociale, ses manières d'être au monde et son identité. Loin de s'opposer, le social et le psychique, quand bien même ils obéissent à des lois propres, s'étayent et se nouent dans des combinatoires multiples et complexes » (V. de Gaulejac, 2002. *Le vif du sujet. De la sociologie de l'individu à la sociologie du sujet*).

« eux ». Aussi le questionnaire comprend-il essentiellement des questions de fait qui contribuent à caractériser ce « nous » : situer la lignée dans laquelle le parcours de l'élève s'inscrit en demandant la profession et les diplômes éventuels des parents et des grands-parents maternels et paternels ; interroger l'implication des membres de sa famille dans le suivi de sa scolarité, leurs comportements face aux décisions du corps enseignant ; repérer le recours ou non à des soutiens scolaires, à des « boîtes à bac » ; lister les passerelles empruntées pour prolonger une carrière scolaire ; repérer les « passages » privé/public dans les stratégies d'ascension scolaire...

L'outil statistique permet de traiter des différences de positions, notamment sociales et scolaires. Le langage des « variables de position » concerne des repères classiques en sociologie de l'école (le sexe, la profession et le niveau scolaire des parents, la place dans la fratrie), mais qui ne sont pas pour autant pris en compte par les narrateurs lorsqu'ils décrivent et commentent leur parcours scolaire. Grâce au questionnaire, ces repères sont interrogés et mis en relation avec les années de retard de l'élève, l'orientation du parcours, les options choisies, les performances, les titres décrochés, la place dans l'ordre d'enseignement (général, technologique, professionnel), c'est-à-dire mis en lien avec une position scolaire<sup>13</sup>. L'outil statistique évite de nous enfermer dans la singularité et de nous laisser séduire par l'exemplarité. Il contribue à (re)mettre à distance le sens vécu, à étudier en quoi les conditions de sexe et d'âge, les caractéristiques sociales et culturelles structurent spécifiquement les parcours scolaires atypiques (autrement qu'elles ne le font pour les parcours longs classiques ou les parcours courts).

À son tour, l'unique questionnaire risque d'absolutiser les corrélations, de réifier des conditions d'ascension scolaire de notre population sous formes de propriétés déterminantes et de capitaux abstraits (abstraits d'un contexte concret d'interactions spécifiques), construisant une modélisation où les individus apparaissent interchangeables dès lors qu'ils appartiennent au même milieu, au même sexe... Le questionnaire ne permet pas

13. Une position scolaire n'a pas de sens en elle-même. Elle va être considérée comme valorisante, normale, invalidante au regard des autres positions. Seule la comparaison construit le jugement : en avance, en retard, en échec... Par exemple, avoir 22 ans en terminale devient une information exploitable uniquement si nous la rapportons à l'âge académique : 18 ans. L'outil statistique traite ici des différences de position.

de saisir la complexité des processus de relégation et d'ascension scolaire. Il tend par son mode même d'interrogation uniformisée à isoler l'individu et ses caractéristiques sans pouvoir s'aventurer dans les relations d'interdépendance. Il incite à oublier que les conditions concrètes d'existence sont toujours des conditions concrètes de coexistence (Lahire, 1995), celle d'un sujet en relation avec d'autres sujets (membres de la famille, copains de classe, enseignants...). Au fil des opérations de classement, des calculs et d'une décontextualisation, le chercheur célèbre des probabilités (Brissy, 1978) considérées en elles-mêmes, pour elles-mêmes. Pouvoir au long de l'analyse quantitative revenir sur les récits de parcours scolaires permet de rester au contact des situations d'interactions et des histoires singulières, donc d'éviter l'autosuffisance des variables (piège des analyses multi-variées).

Le langage des variables de position décrit de l'extérieur les positions occupées. Il ne nous dit rien sur la façon dont elles sont vécues : le rapport du jeune à sa condition sociale, à sa condition de sexe, à ses années de retard, à son orientation en BEP... Seul le langage du récit ouvre l'accès aux dispositions : à ce que l'élève ressent (sentiments), à ce qu'il se dit (pensées), à ce qu'il se voit faire (comportements). Importe l'histoire scolaire étudiée de l'intérieur comme « vécu », voire comme « expérience ». L'expérience, ce n'est pas ce qui est arrivé à un lycéen (son vécu), mais ce qu'il a fait avec ce qui lui est arrivé. Des élèves occupant les mêmes positions sociales et scolaires peuvent être dans des dispositions très contrastées : fataliste, culpabilisante, volontariste... Ici, l'outil statistique est à nouveau utilisable et utilisé pour traiter cette fois des différences de dispositions (et non plus seulement des différences de positions). Il permet de se déprendre de la toute-puissance du « Moi, je » (piège du langage biographique) en donnant aux chercheurs les moyens de comparer des différences de vécus et des différences d'expériences.

En jouant sur le qualitatif et le quantitatif, en nous donnant les moyens d'avoir du qualitatif en quantité, il nous est plus aisé à la fois de contextualiser les variables et de mettre à distance l'illusion biographique<sup>14</sup>, de comparer les convergences et les divergences des expériences sociales et scolaires selon les types

14. « L'illusion d'autonomie que chaque sujet essaie, tant bien que mal, d'entretenir, et que le récit de vie tend à accentuer et à communiquer au lecteur » (Lejeune, 1980, p. 309).

de parcours, de repérer ce qui est statistiquement prégnant, ordinaire ou extraordinaire, continu ou discontinu dans les dynamiques des carrières.

#### MISE EN ŒUVRE D'UNE PRATIQUE RESTITUANTE

La restitution constitue un aspect original du dispositif de recherche. Elle est envisagée comme une circulation de données factuelles et d'éléments d'analyse où nous exposons notre travail aux interlocuteurs de terrain, où nous provoquons un dialogue cognitif (argumentation/contre-argumentation), ce qui nous permet, outre l'enrichissement de la production de données :

- d'éprouver notre construction sans pour autant nous substituer à la validation des pairs (celle de la communauté scientifique) ;
- de mener un travail de réflexivité sur notre démarche sans nous dispenser d'étendre celui-ci à la restitution elle-même, notamment au rapport social de connaissance et à la connaissance.

Ce mouvement d'appropriation et de confrontation, à la fois de notre démarche de recherche et des résultats qu'elle produit auprès de la population atypique étudiée, implique quelques exigences :

- envoi d'une transcription de lisibilité des entretiens enregistrés à chaque enquête. Cette version allégée est désencombrée des onomatopées, des répétitions. Elle s'attarde sur la ponctuation, se soucie de la réception du texte. Moins invalidante<sup>15</sup> qu'une transcription « intégrale », brute et brutale, elle augmente les chances d'être lu. Entre la parole « en l'air » du récit de pratiques scolaires et le texte qui la met à plat, il y a un décalage. La restitution ouvre l'interlocuteur de terrain à ce décalage, donc à un possible dialogue avec lui-même. Il peut amender le document, préciser des informations qui, pour des raisons mnémoniques, n'avaient pu émerger au cours de la première rencontre. Il est également invité à faire part des réflexions suscitées par la lecture de son récit. Il s'agit de valoriser son intelligence, c'est-à-dire les ressources qu'il mobilise pour affronter la transcription et attribuer un sens, voire des sens au rapport qu'il entretient avec lui-même, son milieu, son parcours, les collègues de promotions, les enseignants, le système scolaire ;

15. L'infidélité au mythe de la fidélité véhiculée par la « transcription intégrale » est posée ici comme condition pour s'assurer la fidélité du récepteur lecteur.

– restitution par voie postale ou par mail d'une synthèse de la démarche de recherche et de ce qu'elle a produit. Le contenu restitué s'adresse aux interlocuteurs de terrain. Il porte, dans son écriture, la marque de ce destinataire. Cela implique une traduction différente de l'écriture recroquevillée, pour soi, du chercheur tenant son journal de bord, différente encore de l'écriture savante du chercheur désireux de se faire publier dans une revue scientifique ;

– organisation de rencontres collectives de restitution. Chaque interlocuteur de terrain peut entendre et découvrir d'autres récits de parcours scolaires atypiques. Par la vertu de l'exemplification, de la concrétisation et de la symbolisation que ces témoignages opèrent, par leur intensité et leur force émotionnelle, ils sont en mesure d'exercer un effet de révélation tout particulièrement sur ceux qui partagent telles ou telles propriétés génériques avec le locuteur. Ces récits partagés, confrontés, permettent de livrer un équivalent plus accessible de l'analyse sociologique restituée, de rendre sensibles les régularités objectives que le travail scientifique s'efforce de dégager ;

– dernier acte : interrogation de la force d'élucidation de l'analyse sociologique produite. Il s'agit de voir si les interlocuteurs de terrain la comprennent, se l'approprient et peuvent retraverser leurs parcours scolaires à sa lumière. Cette restitution heuristique demeure centrée sur un objectif de connaissance<sup>16</sup>.

#### CLÉS DE LECTURE

Les travaux macrosociologiques ne permettent pas d'éclairer ce que les corrélations statistiques laissent précisément dans l'ombre : des cursus scolaires inattendus. Ce livre participe à les mettre en lumière. Comme il ne nous était pas possible de présenter les cent onze récits collectés et analysés, nous avons convenu de nous attarder sur huit d'entre eux. Le choix a été raisonné de manière à illustrer la variété de l'atypisme étudié (chapitre 2).

Il est tentant pour comprendre ces parcours singuliers de faire rupture avec une sociologie froide, impersonnelle, maniant les données chiffrées pour adopter une sociologie du proche et un registre biographique.

16. Concernant l'intérêt et les limites d'une méthodologie de la restitution des résultats de la recherche (cf. Bergier, 2000b).

Mais la singularité ne signifie pas que ces parcours échappent aux rapports de sexe, aux rapports d'âge, aux rapports sociaux (chapitres 3 à 6)... Il demeure pertinent de décrire statistiquement les positions occupées par les élèves au parcours atypique, c'est-à-dire de dévoiler à ce niveau leur « carte d'identité », de saisir les usages différentiels que les milieux sociaux, les filles et les garçons ont de l'appareil scolaire, de s'ouvrir aux différents atypismes scolaires, de repérer ce qui, scolairement et socialement, les caractérise, tel le rapport aux livres (chapitre 7), et contribue à les construire. Ce faisant, il s'agit de dévoiler ce qui les distingue des parcours longs classiques ou des parcours courts.

La singularité ne signifie pas non plus que ces parcours atypiques échappent aux contraintes et aux opportunités institutionnelles. Les possibilités d'ascension suite à une relégation ou à un retard scolaire se forgent aussi à l'intérieur de l'institution éducative ou à ses marges, notamment à travers l'offre plus ou moins réduite d'établissements alternatifs et de voies de contournement, la gestion plus ou moins drastique des flux d'élèves y ayant recours, les conditions de prise en charge financière (bourses, allocation de recherche...). Il devient pertinent d'analyser, au sein du système scolaire, les dispositifs rendant possible, à une époque et dans un contexte social donnés, le prolongement de ces carrières (chapitres 8 et 9).

La singularité est celle de l'histoire du jeune. Les rapports sociaux à l'œuvre dans les rapports de statut<sup>17</sup>, dans les rapports d'individuation<sup>18</sup> et dans les rapports de structures<sup>19</sup> « cadrent » les histoires singulières étudiées, mais ne les écrivent pas. Tous les individus pris dans les mêmes rapports sociaux, partageant les mêmes propriétés sociales, occupant les mêmes positions scolaires de relégation et bénéficiant des mêmes opportunités institutionnelles, ne vont pas pour autant les saisir et connaître une ascension scolaire. Tout en étant articulée sur l'histoire sociale (l'histoire d'une lignée, l'histoire d'un milieu, l'histoire d'un système éducatif et d'une société), l'histoire singulière est aussi celle d'un enfant, d'un adolescent, d'un jeune adulte en relation avec autrui (parents, fratrie, enseignants, collègues de classe...),

17. Positions occupées dans l'ordre social et dans l'ordre scolaire par les élèves atypiques, propriétés et capitaux liés à ces positions.

18. Marge d'autonomie de l'élève, possibilité d'écart aux destinées scolaires typiques du milieu social.

19. Structure de l'offre de formations : ouverture ou fermeture de passerelles, structure du marché du travail.

confronté à des situations durables ou éphémères (événement, rencontre), vécues comme banales, ennuyeuses, humiliantes, aliénantes, bouleversantes, libératrices... La compréhension socioclinique de ces parcours, qui voient des « derniers de classe », des « sans-avenir » conquérir les sommets de l'enseignement supérieur, nécessite (aussi) de prendre en compte ces histoires singulières, « ce qui arrive » à ces collégiens, lycéens, étudiants et ce qu'ils construisent avec ce qui leur arrive (chapters 10 à 16).

## 2

### *Des raisons d'espérer*

Parmi les cent onze récits de scolarités atypiques, nous en avons retenu huit qui manifestent, sans l'épuiser, la force d'inédit de ces itinéraires.

Ils sont marqués par des multiredoublements en amont du bac (deux pour Mériem, trois pour Jenny, quatre pour Armand) ou par des orientations vers des cycles courts (le BEP pour Jorge, les maisons familiales rurales pour Suzon et Loulou, le CAP pour Simon), parfois par les deux (Alex : trois redoublements et une orientation vers un BEPA).

Mais quels que soient les piétinements et les relégations scolaires, nos interlocuteurs ont accédé à l'enseignement supérieur et ont validé au minimum un diplôme de second cycle : une maîtrise d'histoire pour Jenny et Simon, une maîtrise en sociologie pour Mériem, un DEA de droit pour Armand, un doctorat de linguistique pour Loulou, un doctorat de médecine pour Suzon, un doctorat de vétérinaire pour Alex.

Ces hommes et ces femmes, d'origines sociales fort diverses (ouvrier, agriculteur, commerçant, profession libérale), nous livrent sur leur scolarité des témoignages parfois pathétiques, souvent émouvants, toujours surprenants. Si nous sommes surpris c'est précisément parce que les parcours sont en décalage avec ce à quoi nous nous attendons. De la part de jeunes cumulant des résultats scolaires désespérants, orientés vers un cycle