

Scolarités singulières et déterminants sociologiques

Mathias Millet et Daniel Thin

S'aidant des résultats d'une recherche sur les parcours de ruptures scolaires de collégiens de milieux populaires, ce texte revient sur les questions que pose à la sociologie l'analyse des scolarités singulières et au-delà de la singularité sociale entendue comme social contextualisé à l'échelle des histoires individuelles. Il fait apparaître comment les différents parcours de ruptures scolaires des collégiens relèvent de processus qui à la fois leur sont communs et font la singularité de chacun. Il souligne ainsi qu'il n'y a pas d'opposition entre l'analyse de parcours singuliers et celle de processus généraux dès lors qu'on s'efforce de saisir les parcours d'élèves en regardant comment s'y conjuguent et s'y combinent, à l'échelle des histoires individuelles, un certain nombre de conditions sociales de possibilité, familiales, scolaires, juvéniles. La singularité des parcours d'élèves peut alors être comprise comme une configuration particulière de conditions générales de possibilité, configuration sociale et individuelle à la fois qui, comme l'écrivait Elias, constituent les deux faces d'une même réalité.

Descripteurs (TEE) : scolarité, scolarisation, culture populaire, comportement sociale, fin de scolarité.

SINGULARITÉ, ATYPIE ET CONDITIONS SOCIALES DE POSSIBILITÉ

S'appuyant sur les résultats d'une recherche sur les parcours de ruptures scolaires de collégiens de milieux populaires (Millet & Thin, 2005a), ce texte se veut une contribution aux questions que pose à la sociologie l'analyse des scolarités singulières, et, au-delà, de la singularité sociale que nous envisageons comme social contextualisé et condensé à l'échelle des histoires individuelles. Appréhendant les processus au principe des ruptures scolaires, la recher-

che reconstruit les scolarités des collégiens à la fois dans leur singularité et dans leurs conditions sociales de possibilité (partagées). Elle s'affronte ainsi au problème de la saisie, à l'échelle individuelle, des mécanismes sociaux de construction des trajectoires scolaires.

Parce qu'elle a longtemps réduit le social au collectif, opposé le social à l'individuel (qui serait davantage l'affaire des psychologues que des sociologues) (1) et le général au particulier, la sociologie n'a pas toujours su traiter de la singularité sociale (2). On sait que ce fut le positionnement adopté par Durkheim dans

l'objectif d'asseoir institutionnellement la sociologie en différenciant son objet de celui qui était couvert par la psychologie de son époque. La volonté d'expliquer le social par le social (qui reste un principe de base du raisonnement sociologique) et de saisir les faits sociaux dans leur extériorité ont contribué à écarter la question du social individualisé et à affermir l'idée d'un social indépendant des manifestations individuelles. Si les écrits de Durkheim ne renvoient pas toujours l'individu et ses manifestations du côté de la psychologie individuelle (3), la revendication d'une division du travail scientifique avec la psychologie visant à doter la sociologie d'un domaine propre n'a pas été sans conséquence sur la discipline. Ainsi, sur le plan des questions scolaires, P. Mercklé a raison de rappeler que les travaux de sociologie de l'éducation des années soixante dix et d'abord ceux de Bourdieu et Passeron, s'inscrivaient « dans la continuité épistémologique du programme scientifique inauguré il y a un siècle par Durkheim », celui d'une science des « régularités sociales » et donc [...] du phénomène social « majoritaire » (Mercklé, 2005, p. 25) (4). La question de la singularité sociale est ainsi souvent demeurée hors du champ de l'étude sociologique ; elle fut aussi parfois pensée idiographiquement comme la représentation ou la figure du cas unique, incomparable, alors que le raisonnement sociologique, même attaché à la description de configurations singulières, ne saurait se soustraire à la nécessité d'argumenter sur le monde social de manière comparative et de procéder par reconstruction des variations, des ressemblances comme des différences (5).

Si, depuis les années quatre vingt dix, des travaux de sociologie de l'éducation se sont affrontés au problème des scolarités singulières et à leur principe d'engendrement social (6), c'est généralement pour traiter de scolarités atypiques ou de situations scolaires (d'échecs ou de réussites) improbables (au sens de Lahire, 1994), c'est-à-dire d'exceptions statistiques ou d'irrégularités sociales (au sens de Mercklé, 2005). Attachés à la description de situations scolaires d'élèves à l'écart des trajectoires modales de leur groupe, ou en apparence contradictoires entre elles (cas de performances différentes avec de mêmes propriétés objectives) et ayant parfois valeur de contre-exemple, certains travaux ont cherché à nuancer les acquis classiques de la sociologie de l'éducation en matière d'inégalités face à l'école et qui semblaient échouer à rendre compte de ces scolarités « atypiques ». C'est souvent en raison de leur particularité sociale, comme lieu d'un problème sociologique à résoudre, que la question des scolarités singulières a été prise pour objet d'étude sociologique.

Il en va ainsi de la description des conditions sociales des trajectoires des « miraculés scolaires » par laquelle S. Laacher tente de ne pas « s'enfermer dans le questionnement obsessionnel de « l'échec scolaire des immigrés » [mais de] s'intéresser aux trajectoires scolaires d'enfants qui ont accédé à l'université, afin de comprendre les conditions sociales nécessaires pour que l'école produise ces réussites actuellement improbables » (Laacher, 2005).

Dans *1 pour 500*, J.-P. Laurens (1992) se donnait pour objectif de mieux comprendre et connaître cet enfant d'ouvrier sur cinq cents qui, dans les années quatre vingts, accédait à un diplôme d'ingénieur. Constatant que la sociologie s'était surtout préoccupée des raisons de « l'échec scolaire » en milieu populaire, il s'agissait pour lui de s'intéresser aux raisons socio-généalogiques d'éventuelles réussites dans ces milieux sociaux qui « deux siècles après la Révolution française, restent, à vrai dire, marginales » (Laurens, 1992).

De même, B. Lahire écrivait-il que : « [...] il y a bien de *l'improbable* (7) dans certaines situations scolaires [...] : des familles beaucoup mieux dotées que d'autres, notamment en capital scolaire, ont des enfants en grandes difficultés scolaires alors que des familles, dont toutes les caractéristiques objectives permettraient de penser que la scolarité des enfants pourrait être difficile, ont des enfants en bonne, voire en très bonne situation scolaire. [...] Il y a un véritable défi sociologique dans la tentative de compréhension de situations atypiques » (Lahire, 1994, p. 75, 1995).

C'est encore dans cette optique que J.-Y. Rochex consacre la dernière partie de son ouvrage, *Le sens de l'expérience scolaire* (1995) à une analyse des causes pouvant faire varier radicalement dans leurs rapports au savoir et dans leurs performances scolaires des élèves de milieux populaires « que les indicateurs communément utilisés en matière de statistiques scolaires rangent sous les mêmes catégories » (1995, p. 137). L'analyse secondaire des textes socio-analytiques d'A. Ernaux sur son expérience scolaire permettent ainsi d'éclairer les conditions d'une configuration relationnelle ayant rendu possible son rapport à la lecture, son parcours scolaire à l'écart de la destinée de son groupe familial, et finalement le processus biographique au principe de son transfuge social. L'hypothèse développée par ailleurs selon laquelle certains élèves de milieux populaires parmi les plus démunis et dominés au plan culturel devraient à une « triple autorisation » leur réussite scolaire (8) et la description de contextes afférents, permet enfin à l'interprétation de saisir comment des obstacles

socio-symboliques dans l'accès à l'écrit peuvent être levés et tirer partie de configurations contextuelles particulières. Si, au-delà, l'auteur, cherchant à croiser les acquis respectifs de la démarche psychologique et de l'approche sociologique, ne se focalise pas complètement sur des scolarités singulières ou atypiques, c'est pour défendre l'idée d'une singularité psychique irréductible de chaque « sujet » individuel. Cette perspective et ce débat ne sauraient par contre être ceux du sociologue, et par conséquent les nôtres, qui n'a pas selon nous à se poser la question philosophique du « sujet ». J.-Y. Rochex évite l'aporie consistant à définir le « sujet » négativement par un « moins de social », le « sujet » étant alors ce qui reste quand on a retiré le social. Au contraire, il définit le « sujet » par un « plus de social » résultant de l'épaisseur et des contradictions de celui-ci (9). Il reste que poser la question du « sujet » conduit à reposer inévitablement, à un moment ou à un autre, la question des relations de l'individu ou du psychisme et du social ou de la société (10). Même pensée comme résultant du social, la question de la singularité psychique irréductible de chaque « sujet » individuel conduit à poser le problème d'un psychisme, ayant ses lois propres, inépuisable dans le social, c'est-à-dire d'un hors social (même partiel) de la conscience individuelle (ou, en termes plus philosophiques, de la « personne ») (11). Or, pour la sociologie, la singularité sociale n'implique nullement de poser le « sujet » ni même de se situer dans ce débat qui, *volens nolens*, réactive l'opposition entre individu et société que la sociologie doit refuser (comme déjà Elias (1991) cherchait à en convaincre ses lecteurs) si elle veut se maintenir à l'écart de problématiques situées hors de son horizon empirique. En écrivant que l'homme « est non seulement un animal social, mais un animal social qui ne peut s'individualiser que dans la société » (Marx, 1965), non seulement Marx réfutait l'opposition entre l'individu et la société, mais aussi et surtout signifiait-il que le plus individuel de nos comportements ou états, dont il a maintes fois moqué, sous les traits de la robinsonade, le traitement chez ses adversaires, est un produit social de part en part dont les lois, pleinement sociales, doivent être expliquées par et seulement par le social (point de vue qu'on a tort de considérer comme sociologiste). D'un point de vue sociologique, la singularité n'est pas ce qui reste d'irréductiblement individuel, un en-dehors ou un à-côté des relations sociales. Elle n'est pas non plus ce « plus de social » autonomisé du social, doté de lois propres et inaccessibles à la seule approche sociologique (12). La « conscience » ou « l'individu » demeure le terme à expliquer, non celui qui explique.

Mais là n'est pas notre perspective présente, qui relèverait d'un autre écrit sur les prémisses du raisonnement sociologique. L'interprétation empirique de la singularité et des parcours scolaires individuels nous conduit plutôt à envisager ces derniers comme des configurations ou des formes individuées de processus historiques et sociaux multiples. Traitant de la singularité, nous parlons de parcours, de processus sans jamais à avoir à poser la question du « sujet ». C'est de l'individuation de conditionnements sociaux dans des parcours dont nous traitons ici. Les individus sociaux y sont pensés comme des processus sociaux et historiques (Elias, 1991) tirant leur singularité de leur totalité concrète, c'est-à-dire des combinaisons (toujours relativement particulières) et des relations diachroniques qui, tissant entre elles les différentes sphères de l'existence et les différentes expériences sociales des individus dans le temps, s'objectivent dans des parcours. La singularité relève davantage du processus que de l'expérience subjective.

C'est ainsi souvent dans la reconstruction et l'argumentation de variations et de singularités contextuelles que les scolarités singulières ont été comprises et interprétées dans leurs principes d'engendrement, et leur écart éventuel aux situations modales éclairé. L'accent est davantage porté sur l'analyse de ce qui distingue ou individualise que sur ce qui identifie. Dans ces études, le singulier ou l'individuel semble être traité dans et pour ce qui est atypique, renvoyé aux marges statistiques et à ce qui sort du cadre d'interprétation du phénomène majoritaire, ou encore questionné pour ce qu'il offre comme contexte riche de son originalité. Si la démarche d'analyse est sans ambiguïté une façon de replacer ces situations dans le cadre d'interprétation global et des processus sociologiques généraux, les scolarités (et autres situations sociales) méritent d'être étudiées sous leurs formes plus ordinairement et prosaïquement singulières. La singularité sociale n'est pas réductible aux situations atypiques ni aux irrégularités statistiques (13) et traverse « l'ordinaire » du monde social (14).

Même s'ils sont « marginaux » du point de vue des normes de l'institution scolaire comme du point de vue des parcours scolaires modaux, les parcours et les caractéristiques des collégiens de milieux populaires en ruptures scolaires ne sont en rien sociologiquement atypiques. Là où l'on pouvait être tenté de rechercher des propriétés sociales spécifiques aux collégiens de milieux populaires en ruptures scolaires, rendant compte de leurs parcours scolaires spécifiques, l'analyse révèle que ces derniers partagent nombre de caractéristiques scolaires, familiales

et juvéniles (mode d'autorité, rapport au langage, difficultés d'apprentissage, conditions matérielles, groupes de pairs) avec la plupart des collégiens de milieux populaires (Millet & Thin, 2005a). Il reste que, n'étant pas atypiques, et n'étant pas à l'écart ou en dehors du rapport social (des chaînes d'interrelations et d'interdépendances, pour parler comme Elias, qui les socialisent et les rendent possibles), leurs parcours n'en sont pas moins à chaque fois relativement singuliers en ce qu'ils sont biographiquement différents les uns des autres bien qu'analogues les uns aux autres dans leur déroulement comme dans leurs processus sociaux d'engendrement.

Le problème de la saisie des scolarités singulières (en l'occurrence des parcours de ruptures scolaires) soulève, pour peu que le projet ne verse pas dans les facilités de la description monadologique, une double difficulté. D'un côté, il s'agit de mener l'analyse du processus d'engendrement de chaque parcours, donc de s'attacher à leurs traits relativement singuliers, sans perdre de vue les conditions sociales de possibilité communes qui président à ces derniers (leurs dénominateurs communs). De l'autre, la difficulté est de savoir comment donner une description de ces conditions communes sans oublier qu'elles se réalisent de manière combinée dans le cadre d'une histoire et d'un parcours biographiques nécessairement individuels. L'une des traductions pratiques de cette tension interprétative réside dans une série d'interrogations méthodologiques : d'une part sur la meilleure façon de tenir les deux objectifs du social contextualisé à l'échelle des histoires individuelles et du social généralisé, c'est-à-dire départicularisé ; d'autre part (et c'est lié) dans des choix d'écriture sociologique entre deux formes (ni exclusives, ni incompatibles) de description du monde : le portrait individuel (Lahire, 2002) attaché à la description toujours démultipliable et complexifiable de nuanciers singuliers, et la conceptualisation par idéaux-types (Weber, 1992), accordant le primat à la généralisation des constats (15).

Le point de vue adopté dans nos recherches sur les parcours de ruptures scolaires de collégiens de milieux populaires, dont l'objectif était de saisir l'enchevêtrement des configurations de relations scolaires et institutionnelles, familiales et juvéniles favorable aux parcours de « déscolarisation », permet de faire apparaître comment les différents parcours de ruptures scolaires des collégiens relèvent justement de processus qui à la fois leur sont communs et font la singularité de chacun. L'analyse des parcours de ruptures scolaires permet ainsi de souligner qu'il n'y

a pas d'opposition entre l'analyse de parcours singuliers et celle de processus généraux (que pourtant l'histoire de la sociologie a parfois conduit à cristalliser) dès lors qu'on s'efforce de saisir les parcours d'élèves en regardant comment s'y conjuguent un certain nombre de conditions sociales, familiales, et scolaires, qu'ils soient « ordinaires » ou « atypiques ».

PLURALITÉ DES PERSPECTIVES ET LIFE HISTORY

D'un point de vue méthodologique, la reconstruction des parcours individuels suppose une approche historicisée des ruptures scolaires, attentive à l'enchaînement des événements biographiques et aux configurations sociales qui y conduisent. L'objectif n'est pas alors de tester la variable ou l'élément explicatif déterminant (la famille, l'école ou encore les pairs). Il est de comprendre comment, au long d'un processus, se conjuguent et se combinent, pour aboutir aux ruptures scolaires, des situations familiales, des difficultés d'apprentissages scolaires, des conflits et des malentendus avec les enseignants, des décisions institutionnelles, ou encore des sociabilités juvéniles. La recherche d'une articulation entre ces différentes dimensions biographiques des collégiens (familiales, amicales, scolaires et institutionnelles) explique le choix de mener une étude intensive auprès d'un nombre limité de cas, sur une vingtaine de collégiens saisis dans un ensemble de cas dont les caractéristiques sont étudiées à partir notamment des dossiers présents dans les classes relais (16).

L'erreur à éviter, dans cette démarche, est d'enfermer l'interprétation dans des récits de vie. La naïveté sociologique serait en effet de croire que l'on peut se contenter d'entretiens, même approfondis, avec les collégiens concernés en leur demandant de se raconter. Il y aurait là une naïveté d'abord en raison de « l'illusion biographique » (Bourdieu, 1986) que procurent les récits de vie qui donnent à croire que le sens d'une histoire (de vie) individuelle est tout entier contenu dans le récit, donc le point de vue, de celui qui vit et raconte cette histoire (17) ; ensuite en raison des difficultés qu'il y aurait à vouloir placer ces collégiens, peu familiers des formes de communication légitimes et peu disposés aux démarches introspectives, dans la posture réflexive impliquée par les récits de vie. C'est plus sûrement dans l'entrecroisement des points de vue, des informateurs et des informations qu'il est possible de saisir les parcours sans verser dans l'idiosyncrasie. Pour chaque parcours, ce

sont les collégiens, leurs parents, quelques-uns de leurs enseignants et éducateurs qui sont ainsi interrogés en même temps que les divers dossiers relatifs aux collégiens sont analysés et accompagnés d'observations dans les classes relais.

Le croisement des points de vue autorise d'abord le recouplement et la vérification des informations pertinentes pour comprendre les parcours tout en évitant de s'en remettre à la seule déclaration des uns ou des autres, y compris aux seules informations officielles contenues par exemple dans les dossiers et qui s'avèrent parfois non vérifiées, ou d'être prisonnier d'une seule source. Il permet une « triangulation simple » (Olivier de Sardan, 1995). Surtout, il offre l'occasion méthodologiquement inestimable de confronter l'analyse à des discours divergents à propos de situations ou d'événements biographiques pertinents pour saisir les processus à l'œuvre dans les ruptures scolaires. L'idée n'est plus alors seulement de recouper ou de vérifier des informations pour arriver à une version véridique. Elle est de pratiquer une « triangulation complexe » (Olivier de Sardan, 1995), faisant de l'hétérogénéité des propos un objet d'étude, et cherchant à s'appuyer sur les variations et les différences significatives (présentes notamment dans les entretiens, les dossiers, etc.) plutôt que de les gommer ou de les aplatir.

La prise en compte des divergences d'appréciation entre les enseignants ou entre les enseignants et les éducateurs sur les causes plutôt cognitives ou plutôt « comportementales » des pratiques et des difficultés scolaires d'un même collégien permet d'explicitier, par exemple, comment difficultés d'apprentissage et de comportements s'enchaînent et se conditionnent mutuellement dans le cadre de processus circulaires alimentant les ruptures scolaires. Il n'y a pas ainsi d'un côté les questions du cognitif et des apprentissages et de l'autre les questions des comportements des élèves dans la classe et à l'égard du travail scolaire (18). Non seulement les problèmes de comportements résultent souvent de la multiplication des difficultés d'apprentissage scolaires, mais bien des comportements dénoncés comme perturbateurs de l'ordre scolaire manifestent des dispositions contraires aux dispositions exigées par les apprentissages scolaires sur le plan de l'*hexis corporelle*, des formes d'obéissance ou encore des dispositions temporelles. L'on aperçoit ainsi comment des difficultés d'apprentissage sont au principe de désordres dans l'activité pédagogique, ces désordres au principe de malentendus, de tensions et finalement de sanctions, lesquelles sont à l'origine d'évictions des apprentissages.

L'exemple de la scolarité de Marc est à cet égard éloquent. Marc rencontre de grosses difficultés avec les apprentissages scolaires dès l'école primaire, qui se manifestent notamment lors du travail scolaire à la maison. S'il ne rechigne pas à effectuer ses devoirs scolaires, il s'énerve de ses difficultés à apprendre. Sa mère explique qu'« il supportait pas parce qu'il y arrivait pas et puis il savait qu'il allait se faire engueuler [...] Il prenait des crises de nerfs. Ah il s'énervait, "je comprends rien" » Une fois au collègue, ses difficultés d'apprentissage le conduisent à n'effectuer que les exercices qu'il sait faire rapidement et à recopier les leçons auxquelles il n'a pas assisté. Le passage au collège entraîne une nette dégradation des performances scolaires dès le premier semestre de la 6^e. Marc est débordé par le travail auquel il n'arrive pas à faire face. « Quand t'arrives en 6^e ils te donnent des leçons ! Tu tombes par terre ! ». Il essaie d'effectuer les exercices qu'il perçoit comme facile et laisse de côté tout ce qui le confronte à une difficulté dans les apprentissages. Marc redouble finalement la classe de 6^e, mais ne l'accepte pas. Il demande à sa mère de contester la décision du conseil de classe devant la commission d'appel qui confirme le redoublement. Marc interprète cette décision comme une sentence arbitraire qui le pénalise là où d'autres ne le sont pas. « Et y m'ont fait repiquer pour rien du tout. C'est de l'injustice, on appelle ça. Parce que l'autre, son comportement, il était pas bon, il avait des mauvaises notes. Ils lui ont fait un conseil de discipline, il a rien eu. Allez hop ! Dégagez en 5^e [...] toi ils m'ont dit tu restes en 6^e ». Le redoublement est une humiliation pour Marc qui se retrouve coupé de ses copains et mêlé à des élèves juste sortis de l'école primaire et qui obtiennent de meilleurs résultats scolaires que lui. Il en retire une forte rancœur à l'égard des agents de l'institution scolaire. Au cours de la seconde 6^e, les conflits avec les enseignants se multiplient ainsi que les sanctions. Le dossier scolaire en témoigne par le nombre de rapports accumulés qui montrent des conflits répétés au cours desquels Marc refuse de se soumettre à l'autorité des enseignants, menaçant à l'occasion d'un incident de « péter les dents à tous les profs », restant en larmes devant le collègue à l'occasion d'un autre.

La perspective méthodologique adoptée, proche à la fois de ce que Bourdieu appelle la « pluralité des perspectives » (Bourdieu, 1986, p. 10) et de ce que Becker nomme *life history* (19), conduit à saisir les divergences de points de vue, non comme un frein à l'intelligibilité des parcours, mais comme constitutives des processus à l'œuvre dans les parcours de ruptures scolaires (parce que révélatrices de tensions,

d'antagonismes, de malentendus et aussi de vérités complémentaires). Si la recherche de la « vérité » s'est souvent avérée vaine, les discours divergents ont révélé des pierres d'achoppement sur lesquelles les parcours de ruptures scolaires se sont construits ou précipités.

Ainsi, ce collégien perçu au collège comme provocateur et perturbateur, résistant à l'autorité des enseignants et que sa mère décrit pourtant comme anxieux, malade la veille des contrôles (au point de perdre le sommeil ou d'être victime d'énurésie). Le désaccord sur le fait de savoir s'il s'agit plutôt d'un perturbateur un peu voyou ou plutôt d'une victime scolaire nourrit les tensions entre la famille et l'école et contribue à la fois à aggraver le comportement du collégien réprouvé à l'école et à charger son « casier scolaire ». De même, cette famille, à propos de laquelle les membres de l'institution scolaire parlent d'« absence de père » parce qu'il ne se présente jamais aux convocations et réunions, est l'objet d'un autre discours du collégien et de sa mère, le rôle du père étant décrit comme important dans l'espace familial en même temps que celui-ci est souvent en déplacement pour son travail et tend à fuir les situations institutionnelles. Alors que l'absence supposée de père conduit les agents institutionnels à rechercher des mesures de placement que la famille refuse, renforçant les défiances et les heurts dans la scolarité du collégien, la mère explique qu'au temps où elle travaillait avec des horaires et des conditions très durs son mari assurait les tâches ménagères : « J'arrivais à la maison, j'étais fatiguée [...] Heureusement que j'ai mon mari, il s'occupait des gamins quand j'étais du soir, il faisait manger les gamins, le ménage ». Elle précise aussi qu'il passe du temps avec son fils pour des activités comme le foot ou la pêche : « C'est un pêcheur mon mari, donc ils vont à la pêche, ils vont au foot ».

Chaque discours (oral ou écrit) constitue ainsi un morceau de la « mosaïque scientifique » à construire pour rendre intelligible le parcours de ruptures scolaires de chaque collégien. Aucun d'entre eux n'est à considérer comme seul possible et surtout comme seul « vrai ». Cette perspective autorise la reconstruction de chaque parcours dans l'articulation des différents moments de la vie familiale, de la vie scolaire et de la sociabilité juvénile du collégien. Elle permet aussi de combiner analyse des configurations (familiales, scolaires, etc.) et analyse du processus. Un processus certes relativement singulier dans la mesure où celui-ci articule des dimensions familiales, scolaires et juvéniles qui se réalisent dans le cadre d'une

histoire individuelle ; mais un processus commun aux différents parcours, au-delà de ses déclinaisons individuelles.

DES CONDITIONS SOCIALES DE POSSIBILITÉS COMBINÉES DANS DES PARCOURS SINGULIERS

La sociogenèse des parcours fait apparaître, parcours après parcours, un ensemble de dimensions transversales qui ne sont pas des causes mais des « conditions sociales de possibilité des ruptures scolaires » actualisées en chacun des parcours. En étant attentif à la régularité des conditions sociales de possibilité d'un parcours à l'autre, l'analyse permet non seulement de comprendre les parcours dans leur relative singularité (aucun n'est parfaitement identique à l'autre), mais également le terreau social commun (familiale, scolaire, juvénile) qui préside aux ruptures scolaires en milieux populaires. Elle fait voir par ailleurs que ces parcours ne sont ni le produit d'accidents biographiques incomparables les uns aux autres, ni entièrement dissociables des parcours scolaires des autres collégiens de milieux populaires. C'est ainsi l'articulation différentielle de conditions partagées (par d'autres) dans des histoires singulières, leur combinaison dans une biographie qui créent les parcours. Loin de mettre au jour une suite de cas singuliers irréductibles les uns aux autres, des invariants se dégagent des parcours. Quels sont-ils ?

L'analyse des ruptures scolaires fait émerger des conditions familiales liées à la forte précarité matérielle et à la forte instabilité professionnelle (parfois résidentielle) des parents. Ces situations matérielles et professionnelles affectent les conditions de socialisation et de scolarisation des enfants car elles tendent soit à placer les temporalités familiales en dehors des scansion et des rythmes temporels collectifs (à commencer par ceux du travail salarié) soit à désynchroniser la vie des différents membres de la famille. Les temporalités familiales apparaissent ainsi souvent contradictoires avec les exigences et les temporalités scolaires (qui supposent régularité, ponctualité, prévisibilité), (Millet & Thin, 2005b). Ces situations, comme les conditions de logement qui conduisent parfois plusieurs générations aux mœurs et aux habitudes différentes à vivre sous le même toit, ont des effets délétères sur les solidarités familiales et sur le contrôle parental des enfants en ce qu'elles concourent à amoindrir l'intensité de la régulation familiale auprès des enfants (Chamboredon, 1971). C'est tout

un ensemble de coopérations sociales et éducatives, familiales, amicales, de voisinage, qui se trouve annihilé par les vulnérabilités sociales et économiques qui frappent la vie des familles, affectant les conditions de socialisation des collégiens et réduisant les supports relationnels susceptibles d'étayer leur scolarité (Millet & Thin, 2007a).

Ces dimensions familiales n'agissent pas seules car les ruptures scolaires se construisent dans un rapport de conditionnement réciproque avec les situations scolaires des collégiens. Ainsi, les difficultés scolaires d'apprentissage sont au cœur de leurs parcours et sont le terreau d'un sentiment d'indignité, de stigmatisations scolaires et d'autocensures (Millet & Thin, 2004). Les qualifications scolaires négatives sont au principe de multiples pratiques d'évitement des activités scolaires (pratiques buissonnières, refus de travailler, absentéisme). Ces pratiques entravent en retour les activités d'apprentissage des collégiens et accroissent leurs difficultés scolaires, notamment en altérant leurs relations avec les agents de l'institution scolaire qui sanctionnent leurs manquements aux règles et exigences scolaires. Se forment ainsi des engrenages circulaires parce qu'aux sanctions scolaires répondent les pratiques perturbatrices des collégiens, et parce que ces sanctions prennent souvent la forme d'exclusions accentuant le décrochage scolaire. Ainsi, la rupture du lien scolaire ne dépend pas des seules conduites des collégiens. Les procédures disciplinaires, les signalements, etc., constituent autant d'actes institutionnels de rupture de ce lien qui accélèrent les processus de ruptures scolaires.

Enfin, face aux disqualifications scolaires, les collégiens les plus en difficulté tendent à opposer l'entre-soi rassurant et familier du groupe de pairs dont ils partagent les expériences et les codes sociaux. Ces relations aux pairs entrent souvent en tension avec les exigences scolaires dans la mesure où les sociabilités juvéniles des collégiens de milieux populaires prennent des formes contraires aux normes scolaires, dans le domaine du langage, des comportements ou des codes vestimentaires, et se jouent pour une part dans l'opposition à la culture scolaire (Lepoutre, 1997). Ces pratiques heurtant les règles et la morale scolaires altèrent le lien scolaire. Au-delà des ratés strictement scolaires des collégiens, ce sont leurs manières d'être et de faire qui sont sanctionnées, ce qui amène parfois les collégiens à se retirer davantage du jeu scolaire à mesure que les conflits avec l'école s'aggravent et à « surinvestir » la relation avec les pairs. Plus la situation scolaire se dégrade, plus le groupe de pairs devient un rempart symbolique,

dans l'espace scolaire comme en dehors, prédisposé à fonctionner comme un capital relationnel compensatoire de l'absence de capital scolaire (Millet & Thin, 2006, 2007b).

La saisie des différentes conditions sociales de possibilité des parcours permet de départiculariser la singularité des parcours de ruptures scolaires des collégiens en montrant en quoi celle-ci est relative. Présentes dans l'ensemble des parcours de ruptures scolaires étudiés, ces conditions de possibilité le sont également dans d'autres parcours de collégiens de milieux populaires (en « échec scolaire ») qui n'entrent pas forcément dans des processus de ruptures scolaires. Les situations sociales et scolaires des collégiens en ruptures scolaires apparaissent de ce point de vue comme une des modalités de l'« échec scolaire » dans les milieux populaires. Les parcours étudiés, bien que différents les uns des autres, ne sont donc pas singuliers au point de relever d'une « problématique » isolée de la question de la scolarisation des enfants des milieux populaires.

Sur le plan scolaire d'abord, l'enracinement précoce des difficultés d'apprentissages de ces collégiens recoupe ce que l'on sait des difficultés d'une partie des enfants de milieux populaires. Elles ont à voir notamment avec la difficile conversion des structures socio-linguistiques issues de la socialisation primaire en structures socio-linguistiques scolaires (Bernstein, 1975), avec un éloignement des formes objectivées de culture (Lahire, 1993), avec des formes d'obéissance liées à la contrainte extérieure (Thin, 1998), des dispositions à l'action spontanée. Sur le plan familial ensuite, aucune des caractéristiques évoquées ne suffit à faire des situations familiales des collégiens en ruptures scolaires des situations familiales spécifiques. Prises une à une, leurs caractéristiques familiales ne se distinguent guère de celles des familles populaires les plus démunies et dominées : précarité économique, instabilité sociale, éloignement des formes légitimes. Ce résultat d'enquête vient ainsi contredire tous les discours sur les « pathologies » et autres « dysfonctionnements » familiaux censés expliquer les parcours de ruptures scolaires des collégiens. Sur le plan des logiques juvéniles enfin, on retrouve dans nombre de collèges de quartiers populaires une même concurrence entre logiques scolaires et logiques des groupes de pairs sans qu'elle mette à mal l'ordre scolaire et ne produise des ruptures scolaires comme celles que nous avons observées dans les parcours.

Là où l'ensemble des actions et des discours institutionnels sur et en direction des collégiens en

ruptures scolaires tendent à les produire comme une catégorie particulière d'élèves et de « jeunes en difficulté » nécessitant un traitement adapté dans le cadre d'instances spécialisées, la recherche nous conduit plus prosaïquement au constat selon lequel les différentes caractéristiques des collégiens en ruptures scolaires ne constituent pas une réalité sociologiquement « originale » (Millet, 2005).

La mise au jour de conditions et de caractéristiques partagées conduit-elle à noyer la dimension singulière des parcours sous des facteurs généraux ? En insistant sur le fait que les parcours de ruptures scolaires sont des processus combinatoires impliquant ces différentes dimensions interdépendantes dans leur action, en saisissant l'interconnexion en chaque parcours de telles conditions sociales communes, on se donne au contraire les moyens de comprendre chacun des parcours individuellement tout en rendant intelligibles les conditions générales de ces parcours. Car c'est en effet dans leur conditionnement et leur renforcement mutuels que les conditions sociales de possibilité opèrent et forment un processus pouvant conduire à la « déscolarisation ». Et s'il y a une singularité des parcours, elle réside dans ces combinaisons spécifiques, pour une part cumulatives et pour une autre configurationnelles, de conditions défavorables, qui, par définition, sont variables d'une histoire à l'autre. Deux exemples permettront de le montrer.

Clément rencontre des difficultés scolaires dès l'école primaire, comme trois de ses quatre frères, qui s'aggravent à l'entrée au collège. Alors que ce dernier organise un soutien spécifique, ses parents se séparent, ce qui le conduit à changer de collège en cours de 6^e. Se cumulent alors difficultés scolaires et difficultés familiales. Ses résultats scolaires s'effondrent : le niveau d'exigence est plus élevé dans son nouveau collège et il ne bénéficie plus du soutien organisé dans le premier collège. Sa mère, dont l'autorité s'exerce par une contrainte directe qui suppose sa présence, tente de s'en sortir financièrement en multipliant les heures de travail et les absences. Clément est donc souvent seul pour faire face à ses obligations scolaires. En 5^e, il ne fait rien en classe (il réclame le retour dans son premier collège) et plusieurs enseignants ne s'occupent plus de lui. Il passe dans une « bonne classe » de 4^e malgré ses résultats, ce qui accroît ses difficultés, son sentiment d'indignité et sa révolte. Clément est fortement stigmatisé par ses difficultés scolaires et ressent un renoncement du collège à son endroit. Il développe une forte hostilité à l'égard des agents de l'institution scolaire. Ses conflits avec eux lui attirent une forme de noto-

riété auprès d'autres élèves qui compense sa solitude scolaire. Au bout de l'engrenage, Clément est exclu du collège et pris en charge dans une classe relais.

Amina vit son entrée au collège comme un déracinement. Après une tentative d'indépendance professionnelle se terminant mal, son père se retrouve en prison. Amina doit alors emménager, avec sa mère et ses frères, dans un foyer d'accueil d'une ville extérieure à son lieu d'origine. Etrangère dans son collège, Amina voit sa scolarité se dégrader : baisse des résultats scolaires, conflits avec les enseignants, absentéisme. Sa mère se débat pour trouver les moyens économiques de faire vivre la famille et ne peut faire face aux problèmes de scolarité de sa fille. Elle vit les interventions institutionnelles multiples comme un harcèlement dont elle se préserve. Elle est du coup soupçonnée par le collège de protéger indûment sa fille qui multiplie les bravades et réclame un retour dans son quartier d'origine. Les conflits entre la mère et la fille se multiplient. La seconde reproche à la première son déracinement social et scolaire et montre son obsession d'un retour dans son quartier en s'inscrivant, à l'insu de sa mère, dans un collège de sa ville d'origine où sont scolarisées ses amies ; la première reproche à la seconde d'aggraver les difficultés familiales, notamment par la suppression des allocations familiales qui font suite à son absentéisme. La conjugaison des difficultés scolaires, du déracinement, des conflits familiaux, des sanctions scolaires (Amina est rétrogradée de 5^e en 6^e, puis évincée de son collège sans conseil de discipline) est ainsi au principe du processus de ruptures scolaires d'Amina qui connaît quatre collèges différents en trois ans.

Comme le montrent ces exemples, les différentes conditions sociales rencontrées sont présentes, à un degré ou à un autre, à l'état combiné, dans les parcours. Leur enchâssement à chaque fois spécifique aux parcours se traduit par des effets de dominance faisant apparaître tel ou tel groupe de conditions comme plus ou moins décisif dans chacun des parcours. L'intelligibilité des parcours réside ainsi dans la combinaison toujours spécifique mais jamais idiographique de ces conditions sociales de possibilité, dont l'ordre d'importance peut varier d'une situation de collégien à l'autre mais dont les effets ne sont jamais produits que dans l'interdépendance et le renforcement mutuel. La reconstruction des conditions sociales de possibilité et de leur combinaison permet ainsi de réfuter deux interprétations des parcours de ruptures scolaires : celle qui consisterait à ne voir chez les collégiens concernés qu'hétérogénéité dans une sorte de dissolution de l'analyse sociologique ;

et celle qui consisterait à ne voir chez les collégiens incriminés qu'homogénéité d'un groupe de collégiens dont les contours seraient radicalement distincts des autres collégiens de milieux populaires.

CONCLUSION

Une telle approche est parfaitement transposable à d'autres recherches menées sur des parcours, notamment scolaires, qu'ils soient statistiquement ordinaires ou atypiques, quitte à faire varier la focale de l'objectif pour étudier des configurations à une plus petite échelle. Telle serait, par exemple, une comparaison de parcours scolaires différents dans une même fratrie qui prendrait en compte la configuration familiale (relations intra-familiales, emplois, capitaux, etc.), la place occupée par chacun dans cette configuration et le moment des parcours scolaires de chacun dans l'histoire de cette configuration, comme y invite plusieurs situations familiales étudiées dans notre recherche dans lesquelles les différences de parcours scolaire dans la fratrie sont pour une large part imputables à des changements importants de la configuration entre les moments des différentes scolarités.

Pour le sociologue, la singularité est nécessairement relative. Elle n'est jamais que l'actualisation ou la spécification dans des histoires particulières de mécanismes sociaux plus généraux et transversaux. Elle est liée à la réalisation du social dans des histoires et des parcours inévitablement individualisés. Pour parler comme Elias, la singularité n'est jamais que l'un des points où se croisent les fils qui nous

lient les uns aux autres (Elias, 1991). Elle est le produit d'une socialisation multidimensionnelle, tramée par plusieurs instances et une variété de relations sociales (Darmon, 2006), et des configurations situées qui résultent des multiples déterminations sociales et contextuelles (jamais parfaitement identiques dans leur agencement) façonnant nos expériences et contraignant notre position dans le monde. La singularité est ainsi sociologiquement définissable comme la combinaison toujours nécessairement et relativement spécifique, au niveau individuel, de multiples propriétés sociales générales et communes. L'effort pour comprendre les scolarités singulières, sans renoncement à l'analyse sociologique, est ainsi un effort d'historicisation des combinaisons sociales qui y président, attentif aux configurations biographiques des multiples conditions sociales et déterminations contextuelles des parcours. Ce faisant, la sociologie de l'éducation se donne les moyens de conquérir ce qui fait la singularité des parcours d'élèves comme une configuration particulière de conditions générales de possibilité, configuration sociale et individuelle à la fois qui, comme l'écrivait Elias (1991), constituent les deux faces d'une même réalité.

Mathias Millet

mathias.millet@univ-poitiers.fr

Groupe de recherche sur la socialisation,
Groupes de recherche et d'études sociologiques
du Centre-Ouest
université de Poitiers

Daniel Thin

daniel.thin@univ-lyon2.fr

Groupe de recherche sur la socialisation,
université Lumière-Lyon 2

NOTES

- (1) Elias écrivait que « Même des institutions académiques, comme la division tranchée entre les deux disciplines que sont la psychologie et la sociologie — l'une étant censée s'intéresser aux seuls "individus", l'autre uniquement à la "société" —, se fondent sur cette polarité fictive » de l'individu et de la société « et ne cessent de la ressusciter. », (Elias, 1997, p. 252).
- (2) « Les outils et les méthodes statistiques, les procédés de typification, les habitudes de raisonnement prises et transmises autour des questions de représentativité, de généralisation des résultats de la recherche, celles qui ont conduit à l'idée qu'il est impossible, inintéressant ou peu souhaitable pour le sociologue de saisir le singulier, l'individuel ou le particulier, ont peu à peu renforcé l'évidence selon laquelle "le social, c'est le collectif" et, du même coup, la méfiance à l'égard de tout "retour à l'individu" (crainte d'une psychologisation des rapports sociaux, d'une régression vers un certain atomisme, etc.) », (Lahire, 2004, p. 695-696). Se rencontre ainsi parfois l'idée selon laquelle l'échelle pertinente pour livrer quelques interprétations de portée un peu générale, c'est le groupe qui

permet de dégager des régularités derrière lesquelles s'effacent les variations secondaires. Pourtant, ces deux niveaux ne sont pas séparés dans la réalité de l'interprétation sociologique, les descriptions d'« ensemble » ne se conquérant dans les faits de l'analyse sociologique que par gommage des variations singulières ou secondaires qui sont autant de déclinaisons nuancées de « l'ensemble ».

- (3) Par exemple : « Les faits sociaux ne sont pas le simple développement des faits psychiques, mais les seconds ne sont en grande partie que le prolongement des premiers à l'intérieur des consciences. Cette proposition est fort importante, car le point de vue contraire expose à chaque instant le sociologue à prendre la cause pour l'effet, et réciproquement » ; « (...) il n'y a rien dans la vie sociale qui ne soit dans les consciences individuelles ; seulement, presque tout ce qui se trouve dans ces dernières vient de la société. La majeure partie de nos états de conscience ne se seraient pas produits chez des êtres isolés et se seraient produits tout autrement chez des êtres groupés d'une autre manière. », (Durkheim, 1997, p. 341 et 342).

- (4) L'auteur poursuit : « Durkheim fait de leur "généralité" un critère distinctif des faits sociaux, puisqu'il conclut que doit être considéré comme fait social "toute manière de faire [...] qui est générale dans l'étendue d'une société donnée tout en ayant une existence propre, indépendante de ses manifestations individuelles". Les vertus heuristiques de la définition durkheimienne des phénomènes sociaux sont connues : en saisissant les phénomènes sociaux dans leur dimension collective, en dehors de leurs incarnations individuelles, le travail sociologique, appuyé sur l'appareillage statistique, s'est donné les moyens de mettre à jour des régularités sociales, souvent masquées par le sens commun, et exprimant l'existence d'une contrainte sociale dont les effets se produisent souvent à l'insu même des individus qui les subissent ».
- (5) J.-C. Passeron et J. Revel montrent que l'intérêt du souci pour le cas singulier n'est pas de statuer sur un cas unique, mais d'en « extraire une argumentation de portée plus générale, dont les conclusions pourront être réutilisées pour fonder d'autres intelligibilités ou justifier d'autres décisions. » (Passeron & Revel, 2005). De même, Weber affirme que toute science procède « par établissement de différences, d'altérités ou d'oppositions d'une part et de ressemblances, d'analogies et de correspondances d'autre part. Cela signifie que les relations sont ou bien de distinction ou bien d'identification et qu'il n'est pas possible d'établir les premières indépendamment des secondes et vice versa. Bref, la méthode générale des sciences n'est ni unilatéralement ni définitivement généralisante ou bien individualisante » (Weber, 1992, p. 28).
- (6) Sans viser l'exhaustivité, on peut citer (Laurens, 1992) ; (Lahire, 1995) ; (Rochex, 1995) ; (Laacher, 2005).
- (7) L'italique est de l'auteur.
- (8) Pour réussir, il faut à ces enfants une triple autorisation : que les parents autorisent leurs enfants à être différents d'eux, que les enfants s'autorisent à être différents de leurs parents et que les enfants autorisent leurs parents à être différents d'eux. (Charlot, Bautier & Rochex 1992).
- (9) « Ce n'est pas moins de social qui conduit au sujet, ou qui permettrait de le retrouver, mais plus de social, au sens d'un social plus complexe, saisi de manière dialectique, dans son hétérogénéité, ses discordances et ses contradictions. Le social n'est pas ce qui vient au sujet préalablement constitué, mais ce dans et par quoi il se constitue. » (Bautier & Rochex, 1999) ; « J'ai dit ci-dessus que, si l'institution et l'accès à la position de sujet sont un fait de structure, indépendant de tout sujet particulier et de toute forme particulière de société, ou plutôt commun à tous, le développement du procès de subjectivation résulte, lui, tant sur le plan de l'histoire collective que sur celui de l'histoire individuelle, de l'engagement du sujet dans plusieurs mondes et dans plusieurs temporalités, impersonnels et personnels, qu'il cherche à rendre compatibles entre eux et dont il tente de surmonter les conflits et contradictions, et donc du travail d'intersignification (conscient et inconscient) qu'il peut mener entre ses actes et ses engagements dans ces mondes et ces temporalités pluriels. » (Rochex, 1999)
- (10) « Peut-on se débarrasser de la question de l'unité de l'habitus, ou, sur un registre plus subjectif, du psychisme ou de la personnalité, par la seule critique, à mon sens fondée, du postulat de leur cohérence et de leur homogénéité ? Je ne le crois pas, et considère plutôt qu'une voie possible de dépassement de l'aporie réside dans une approche holistique (qui se différencie donc radicalement des approches « constructivistes » contextualistes) du psychisme ou de la personnalité qui les considère à la fois comme unité intégrative (mais non homogénéisante) et comme produit d'une pluralité de modes de déterminations, comme une unité hétérogène donc, constituée de composantes internes différenciées mais interdépendantes, dont les rapports et les contradictions sont source de développement pour le sujet, au même titre que ceux qui se nouent entre lui et le monde », (Rochex, 2008)
- (11) « Que l'"intérieur" n'ait aucune primauté ou antériorité sur l'extérieur (c'est même l'inverse si on suit la formule de Wallon selon laquelle c'est dans les mouvements d'autrui que les premières attitudes de l'enfant prennent forme) est une chose, sur laquelle je m'accorde sans réticences avec Lahire ; qu'il n'ait aucune spécificité irréductible et que l'économie psychique ne relève pas d'une logique différente de celle qui préside à l'économie des formes de vie sociales en est une autre, à propos de laquelle je ne le suivrai pas. De même, qu'il soit nécessaire, pour comprendre l'"intérieur", le psychisme, de procéder à l'étude fine, circonstanciée et systématique de l'"extérieur" est une chose sur laquelle j'ai moi-même beaucoup insisté ; mais que cette étude soit suffisante, qu'elle soit "la seule solution" pour comprendre le psychisme en est une autre, avec laquelle je ne peux être d'accord parce qu'une telle thèse ou formulation me semble vouloir nier, ignorer ou minorer ce fait à mes yeux irréductible que, si la genèse du psychisme procède bien de l'extérieur vers l'intérieur, de l'inter- à l'intrapsychique, pour autant, comme y insiste Vygotski, "les fonctions psychiques ne prennent le caractère de processus interne qu'à l'issue d'un développement prolongé. Leur transfert à l'intérieur est lié à des changements dans les lois qui gouvernent leur activité ; elles sont incorporées dans un nouveau système qui possède ses propres lois". » (Rochex, 1999)
- (12) Critiquant Lahire, J.-Y Rochex écrit : « Nulle place pour le travail et la causalité psychiques dans ce processus d'élection. S'il y a présence du passé dans le présent de la situation, c'est uniquement sous forme de possibilités mises à disposition de celle-ci, non sous forme d'action à distance sur les processus mêmes du tri de celles de ces possibilités qui seront ravivées et de celles qui seront ou demeureront inhibées, d'importation dans la situation de processus d'attribution de sens et d'intersignification, pour partie produits à partir d'autres temps, d'autres situations et d'autres modalités de l'expérience du sujet, et propres à peser sur les choix et arbitrages entre les différentes possibilités candidates au réveil ou à la mise en sommeil. » (Rochex, 1999) ; ou encore : « Dans cette image, il n'existe nulle sortie possible du tissu social (déplié ou plié) ; l'"intérieur" n'est autre que de l'"extérieur" froissé ou plié et n'a donc aucune primauté ou antériorité ni aucune spécificité irréductible. » (Rochex, 1999)
- (13) Le livre de B. Lahire, *La culture des individus*, change radicalement ce point de vue en montrant, au contraire, que le singulier est dans l'ordre de l'ordinaire, du statistiquement régulier et du sociologiquement banal.
- (14) La sociologie est simplement plus ou moins confrontée à cette question de la singularité selon les objets qu'elle construit, et elle y est sans doute d'autant plus directement confrontée qu'elle s'affronte à des objets très contextualisés, même si B. Lahire (2004) montre que la singularité peut être un objet statistique saisi à grande échelle.
- (15) Weber écrit à propos des sciences historiques (au sens où l'entend J.-C. Passeron, 1991) : « Tout examen attentif portant sur les éléments conceptuels d'un exposé historique montre que l'historien, dès qu'il cherche à s'élever au dessus de la simple constatation de relations concrètes pour déterminer la *signification* culturelle d'un événement singulier (...) travaille et *doit* travailler avec des concepts qui, en général, ne se laissent préciser de façon rigoureuse et univoque que sous la forme d'idéaltypes. », (Weber, 1992, p. 175).
- (16) Les classes relais ont pour objectif la prise en charge des collégiens en situation de rupture scolaire, considérés comme les plus perturbateurs de l'ordre scolaire (Circulaire 98-120, MEN, 12 juin 1998).
- (17) « Parler d'histoire de vie, c'est présupposer au moins, et ce n'est pas rien, que la vie est une histoire et qu'une vie est inséparablement l'ensemble des événements d'une existence individuelle conçue comme une histoire et le récit de cette histoire », (Bourdieu, 1986, p. 69-72).
- (18) On caricature à peine les propos de plusieurs enseignants si l'on dit qu'ils considèrent que les collégiens n'apprennent pas parce qu'ils préfèrent s'amuser, n'acceptent pas d'obéir, ne se maîtrisent pas et perturbent les cours : « Tahar est quelqu'un qui a du mal à se maîtriser au sens où il est assez souvent en mouvement et qu'il a du mal à se concentrer, à tenir une situation, et que par là même ça entraîne un certain nombre de perturbations dans les cours (...) c'était surtout cette maîtrise qui était la plus problématique » (instituteur classe relais).

(19) Ce que Becker nomme *life history* se distingue de ce que les anglo-saxons appellent *life story* qui renvoie justement à l'idée de récits de vie. « Le sociologue qui recueille une biographie, prend des dispositions pour s'assurer qu'elle traitera de toutes les choses que nous voulons connaître, qu'aucun événement important ne sera négligé, que les faits présentés comme authentiques cadreront avec les autres témoignages disponibles, et que les interprétations du narrateur

seront données correctement. Le chercheur guide l'interviewé vers les thèmes qui intéressent la sociologie ; il lui demande de préciser certains événements ; il vise à ce que son récit ne soit pas en désaccord avec les rapports établis sur lui par les institutions où il est passé, avec les témoignages fournis par d'autres individus qui le connaissent ou qui connaissent les événements ou les lieux décrits. », (Becker, 1986, p. 105-106).

BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1999). *Henri Wallon. L'enfant et ses milieux*, Paris : Hachette-Éducation.
- BECKER HOWARD S. (1986). « Biographie et mosaïque scientifique ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 62-63, p. 105-106.
- BERNSTEIN B. (1975). *Langages et classes sociales*. Paris : Minuit.
- BOURDIEU P. (1986). « L'illusion biographique ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 62-63, p. 69-72.
- BOURDIEU P. (1993). « L'espace des points de vue ». In P. Bourdieu (dir.). *La Misère du monde*. Paris : Éd. du Seuil, p. 9-11.
- CHAMBOREDON J.-C. (1971). « La délinquance juvénile, essai de construction d'objet ». *Revue française de sociologie*, vol. XII, n° 3, p. 335-377.
- CHARLOT B., BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris, Armand Colin.
- DARMON M. (2006). *La socialisation*. Paris : Nathan.
- DURKHEIM E. (1986) *De la division du travail social*. Paris : PUF.
- ELIAS N. (1991). *La société des individus*. Paris : Fayard.
- ELIAS N. (1991). *Qu'est-ce que la sociologie*. La Tour d'Aigues : Éd. de l'Aube.
- ELIAS N. (1997). *Logiques de l'exclusion*. Paris : Fayard.
- LAACHER S. (2005). *L'institution scolaire et ses miracles*. Paris : La dispute.
- LAHIRE B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : PUL.
- LAHIRE B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs en milieux populaires*. Paris : Gallimard/Seuil.
- LAHIRE B. (1994). « Les raisons de l'improbable. Les formes populaires de la « réussite » à l'école élémentaire ». In G. Vincent (dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : PUL, p. 73-106.
- LAHIRE B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La découverte.
- LAHIRE B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Paris : Nathan.
- LAURENS J.-P. (1992). *1 pour 500. La réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse : PUM.
- LEPOUTRE D. (1997). *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*. Paris : Odile Jacob.
- MARX K. (1965). *Introduction générale à la critique de l'économie politique*. In *Œuvres de K. Marx*. Paris : Gallimard.
- MERCKLE P. (2005) « Une sociologie des irrégularités « sociales » est-elle possible ? ». *Idées*, n° 142, p. 22-29.
- MILLET M. (2005). « Des élèves « victimes des inégalités sociales » aux élèves « perturbateurs de l'ordre scolaire » ». In C. Baron, E. Dugue, P. Nivolle. *La place des jeunes dans la cité. Tome 1 : de l'école à l'emploi ?* Paris : L'Harmattan, p. 31-44.
- MILLET M. & THIN D. (2004). « La "déscolarisation" comme parcours de disqualification symbolique ». In D. Glasman & F. Oeuvarard (dir.). *La déscolarisation*. Paris : La dispute, p. 265-278.
- MILLET M. & THIN D. (2005a). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.
- MILLET M. & THIN D. (2005b). « Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité ». *Lien social et Politiques – RIAC*, n° 54, p. 153-162.
- MILLET M. & THIN D. (2006). « Ruptures scolaires et conflits de normes ». *Nouveaux Regards*, n° 2, p. 12-16.
- MILLET M. & THIN D. (2007a). « L'école au cœur de la question sociale. Entre altération des solidarités sociales et nouvelles affectations institutionnelles ». In S. Paugam (dir.). *Repenser les solidarités aux XXI^e siècle*. Paris : PUF, p. 687-704.
- MILLET M. & THIN D. (2007b). « École, jeunes de milieux populaires, et groupes de pairs ». In L. Mucchielli (dir.). *Les bandes de jeunes, des Blousons noirs à nos jours*. Paris : La Découverte, p. 145-165.
- OLIVIER DE SARDAN J.-P. (1995). « La politique de terrain. Sur la production des données en anthropologie ». *Enquête*, n° 1, p. 71-109.
- PASSERON J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan.
- PASSERON J.-C. & REVEL J. (2005). « Penser par cas. Raisonnement à partir de singularités ». *Enquête*, n° 4, p. 9-44.
- ROCHEX J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- ROCHEX J.-Y. (1999). *Expérience scolaire et procès de subjectivation. L'élève et ses milieux*. Note de synthèse pour l'HDR, Université Paris 8.
- ROCHEX J.-Y. (2008). (à paraître). « L'œuvre de Bernstein : une sociologie non déterministe, parce que non sociologiste ». In *Actes du colloque Fécondité et actualité de l'œuvre de Basil Bernstein*, Lyon, mai-juin 2007. Rennes : PUR, 2008
- THIN D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon : PUL.
- WEBER M. (1992). *Essai sur la théorie de la science*. Paris : Presses Pocket.