

PIRONE, Filippo, « « Les intermédiaires scolaires ». Micro-lycées et nouvelles frontières », in RAYOU, Patrick (dir.), *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs, objets*, Saint-Denis, PUV, 2015, pp. 133-154

Partie 2. Des lignes qui bougent

Les intermédiaires scolaires. Micro-lycées et nouvelles frontières

Filippo Pirone

Introduction

Si les deux mouvements de démocratisation quantitative de l'école au cours des années 1970 et 1980 ont ouvert la voie à la perspective d'études longues pour de nouvelles populations d'élèves, ils n'ont cependant pas donné lieu à une réelle démocratisation qualitative¹. La création et la multiplication des parcours scolaires différenciés qui ont suivi ont eu des effets pervers comme l'explosion des phénomènes de ségrégation scolaire, vécus notamment par les élèves issus de milieux populaires, souvent orientés vers des filières éloignées de leurs aspirations et moins socialement valorisées et valorisantes². En outre, le souci des politiques d'amener aux études secondaires des populations qui en étaient exclues auparavant n'a entraîné que tardivement un travail de réflexion sur les conséquences d'un tel processus sur les normes de l'école contemporaine et sur les solutions pour une réelle démocratisation qualitative. Ces évolutions socio-historiques ont conduit à une redéfinition de la normativité de l'école, des pratiques enseignantes, des espaces-temps et des supports didactiques qu'elle priorise et invite à une étude approfondie des frontières scolaires : celles, internes, se constituant à travers les logiques qui régissent le fonctionnement des dispositifs pédagogiques³ et celles, périphériques, régulant les récentes relations de l'école avec d'autres instances de socialisation, telles que les familles et le monde du périscolaire.

Ce chapitre est consacré à l'étude des frontières scolaires à travers l'analyse du fonctionnement d'une structure scolaire publique au statut dérogatoire appelée « micro-lycée », des pratiques scolaires et des trajectoires de ses élèves. Leurs caractéristiques nous paraissent des analyseurs pertinents pour appréhender la nature des problèmes rencontrés par le système scolaire contemporain lorsqu'il essaie d'atteindre des objectifs institutionnels récents comme la réussite de tous et l'épanouissement des élèves selon leurs spécificités.

1 L'évolution des modes de socialisation scolaire

1.1 Les frontières « classiques » de l'école

Pour définir ce que différents sociologues estiment être les frontières « classiques » de l'école, nous nous appuyons sur la notion de « forme scolaire⁴ ». Son explicitation permet de distinguer « ce qu'ont de commun les enseignements (au sens large) primaires et secondaires, autrement dit l'école comme telle⁵ » des autres formes d'éducation. Parmi les multiples

¹ Antoine Prost, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, PUF, 1986.

² Pierre Merle, *La ségrégation scolaire*, Paris, La Découverte, 2012.

³ Stéphane Bonnéry, « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage », *Revue française de pédagogie*, n 167, p. 13-23, 2009.

⁴ A l'instar d'Yves Reuter, nous estimons que le projet éducatif de la forme scolaire inclut à la fois des formes de transmission qui ne varient quasiment pas au niveau contextuel et des formes pédagogiques déclinées selon des contextes spatio-temporels précis (voir Guy Vincent, Bernard Courtebras, Yves Reuter, « La forme scolaire : débats et mises au point », *Recherches en didactiques* n. 14, 2012, p. 127-143). C'est pour cela que dans cette partie, nous mobilisons aussi des auteurs qui, sans se référer directement à la notion de forme scolaire, en éclairent néanmoins certains éléments.

⁵ Guy Vincent, *L'école primaire française*, Lyon, PUL, 1980, p. 8.

éléments délimitant les frontières classiques de l'école, nous nous focalisons sur ceux qui relèvent de ses modalités d'action, de ses espaces et de ses temporalités : nous montrerons que c'est précisément sous ces angles-là que se développe l'action de redéfinition des frontières scolaires par le micro-lycée.

Premièrement, les modalités d'action de la forme scolaire se basent sur des relations impersonnelles et verticales⁶ centrées sur l'autorité de la forme écrite⁷ et d'un savoir savant décliné et segmenté en disciplines scolaires ou *curricula*⁸. Il vise la formation chez l'élève d'un rapport second aux objets, son émancipation et son autonomisation⁹. Cette frontière marque une première coupure entre l'école et le reste de la société : la séparation cognitive entre « apprendre » et « faire », plaçant au cœur du programme curriculaire l'objectif de secondarisation des activités scolaires¹⁰. Cette dernière est un processus d'apprentissage complexe permettant aux élèves de mettre à distance leurs expériences et connaissances, par le biais de l'appropriation des valeurs communes, règles impersonnelles et normes objectivées propres aux savoirs scolaires¹¹. Pour mener à bien ces objectifs d'appropriation impossibles à réaliser spontanément, chaque apprenant doit produire des efforts constants dans son travail¹². Les élèves sont en outre affectés à des lieux investis par un collectif d'apprenants qui, comme les « classes », incarnent la séparation spatiale entre l'école et le reste de la société, où l'enseignant et les apprenants sont censés « s'isoler pratiquement ou symboliquement [...], à l'abri d'autres interactions et rapports sociaux », car « il faut que le rapport pédagogique jouisse d'une autonomie relative par rapport à d'autres formes de rapports sociaux, de pouvoirs et de contrats »¹³. Enfin, la forme scolaire est caractérisée par des frontières temporelles spécifiques qui déterminent un fonctionnement institutionnel basé sur de longs processus d'apprentissage progressifs et sur des routines manifestées dans des rituels de classe¹⁴.

1.2 L'évolution dialectique des frontières scolaires

Malgré l'existence de frontières scolaires classiques, les fonctions et les actions de l'école, comme celles des autres instances de socialisation, ne peuvent se déployer qu'à l'intérieur d'une société spécifique, où les différentes configurations sociales sont liées organiquement les unes aux autres¹⁵ : la forme scolaire n'est ni éternelle ni universelle, son existence relève d'une évolution socio-historique. Ces corrélations dynamiques font que les frontières de l'école, se cristallisant périodiquement, ne sont pas figées, : depuis plus d'un siècle elles paraissent correspondre à ce qui encore aujourd'hui est considéré en France comme son

⁶Basil Bernstein, *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Laval, PUL, 2007/1996.

⁷Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, PUL, 2000.

⁸Yves Chevallard, *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage, 1985.

⁹Emile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*. Paris, PUF, 1938.

¹⁰Elisabeth Bautier, Roland Goigoux, « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse rationnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n°148, 2004, p. 89-100.

¹¹Guy Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL, 1994.

¹²Laurent Cosnefroy, *L'apprentissage autorégulé. Entre cognition et motivation*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2011.

¹³Olivier Maulini, Philippe Perrenoud, *La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions*, dans Olivier Maulini, Cléopâtre Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation : variété et variations*, Bruxelles, De Boeck, 2005, p. 151-152.

¹⁴Alain, *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF, 1932.

¹⁵Basil Bernstein, « Écoles ouvertes, société ouverte ? », 1997/1967, dans Jean Claude Forquin, *Sociologues américains et britanniques*, Bruxelles-Paris, De Boeck-INRP. 1997, p.155-164.

modèle de référence, l'école de la République. Or, cette identification peut susciter des confusions nées de l'idée que la forme scolaire aurait des frontières « naturelles » et « étanches » correspondant à celles façonnées par ce modèle prédominant. Nous considérons inversement que la forme scolaire déclinée aujourd'hui dans nos écoles est le produit d'un processus dialectique ayant combiné progressivement ses éléments classiques avec de nouveaux : d'un point de vue synchronique, elle se donne à voir comme la synthèse entre ses éléments de continuité historique et ses éléments de rupture. Pour appréhender ce processus, nous prenons appui sur les théories d'Elsie Rockwell qui distinguent à l'intérieur de l'évolution de la forme scolaire, trois contextes temporels combinés¹⁶. La « longue durée », où la forme scolaire peut être analysée à travers ses éléments constitutifs (ses invariants) présents tout au long de son évolution et que nous avons en partie explicités précédemment. La « continuité relative », qui relève des modèles qui la façonnent et la cristallisent périodiquement (ses variantes), comme par exemple la création de l'école de la troisième République, ou la création de l'école de la massification, des Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) et des politiques scolaires territorialisées. Et enfin, la « co-construction au quotidien », qui rend compte des spécificités d'un ou de plusieurs établissements scolaires ou de dispositifs pédagogiques reproduisant et modifiant les frontières scolaires au jour le jour.

1.3 Les inégalités et les frontières de l'école contemporaine

De la même manière que les frontières de l'école dépendent de son évolution socio-historique, les différents types d'inégalités scolaires se cristallisent et se modifient périodiquement. A l'intérieur des modes de socialisation scolaire contemporains, les diplômes sont l'élément central de l'emprise de la massification sur les jeunes; ils représentent une étape nécessaire, bien que souvent insuffisante, à l'accès des nouvelles générations au marché du travail et, plus généralement, aux processus de (re)qualification sociale¹⁷. L'aspiration de l'école contemporaine d'intégrer au lycée et faire réussir la totalité d'une classe d'âge est néanmoins démentie par les statistiques : environ trois élèves sur dix sortent du système scolaire sans avoir obtenu le baccalauréat¹⁸. En outre, des statistiques produites par l'OCDE indiquent que le pourcentage d'élèves de 15 ans en échec scolaire entre 2000 et 2009 est passé de 15 à 20 % et que le taux de scolarisation des élèves âgés de 15 à 19 ans est passé de 89 % en 1995 à 84 % en 2010¹⁹.

Plusieurs enquêtes qualitatives ont également montré qu'à l'intérieur de l'école de la massification des processus complexes engendrent des phénomènes de rupture scolaire, le décrochage n'étant pas seulement lié à l'accumulation de difficultés cognitives à l'intérieur de la classe²⁰, mais aussi à des trajectoires marquées par la recrudescence de phénomènes de disqualification symbolique²¹. Les études sur ces dernières montrent que les modes de socialisation du monde juvénile, notamment en milieu populaire, peinent à rencontrer les attentes d'enseignants qui voient dans l'hétérogénéité des classes un obstacle à la transmission

¹⁶A l'instar du modèle conçu par Fernand Braudel pour analyser les temporalités des sciences sociales. Elsie Rockwell, "Recovering History in the Study of Schooling: From the Longue Durée to Everyday Co-Construction", dans *Human Development*, n°42, 1999, p. 113-128.

¹⁷François Dubet, Marie Duru-Bellat, Antoine Vétrot, *Les sociétés et leur école*. Paris, Seuil, 2010.

¹⁸Selon le ministère de l'Éducation Nationale, en 2011, 71 % d'une classe d'âge a obtenu le baccalauréat, constituant une augmentation des taux de réussite sans précédent.

¹⁹Selon deux études de l'OCDE (2009, 2012). On sait en outre que le taux des jeunes français ayant abandonné prématurément le système scolaire est d'environ 12,5 %.

²⁰Stéphane Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute, 2007.

²¹Mathias Millet, Daniel Thin, « La "déscolarisation" comme parcours de disqualification symbolique », dans Dominique Glasman, Françoise Oeuvarard (dir.), *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, 2004, p. 265-278.

des savoirs²². Cela dénote une fragilisation supplémentaire du modèle d'une école républicaine se voulant traditionnellement « indifférente aux différences » et étanche au monde social. Cette fragilisation, engendrée par des processus historiques d'infiltration dans l'école de logiques de fonctionnement institutionnel exogènes, s'accompagne d'un constat : le modèle de l'indifférenciation se concilie difficilement avec les objectifs de réussite de nouvelles populations d'élèves aux dispositions souvent éloignées des exigences traditionnelles de la forme scolaire²³. Ainsi, l'inscription de la plupart de ces élèves dans des logiques de « scolarités diplômantes » ne suffit pas toujours à rétablir l'équilibre normatif assuré jadis par des caractères d'homogénéité socio-culturelle typiques de populations scolaires affectées à des ordres d'enseignement bien précis.

Autrement dit, ces processus historiques semblent montrer que l'école actuelle ne peut plus se permettre d'éviter la question de la (re)définition de ses frontières. En ce sens, le modèle de la territorialisation mis en œuvre à partir de la création des ZEP puis des PEP (Politiques d'Éducation Prioritaire) peut être considéré comme une première tentative de prendre en compte cette question.

2 Le micro-lycée

2.1 Des moyens exceptionnels pour un public particulier

Aujourd'hui, les PEP ont franchi une nouvelle étape qui voit l'école se focaliser davantage sur l'intégration scolaire de chaque élève, à travers la mise en avant de ses particularités et de sa trajectoire. À côté des objectifs de prévention du décrochage scolaire, l'institution reconnaît la diversité des talents et des potentiels de chacun pour en maximiser les possibilités de réalisation, scolaire et sociale²⁴. En outre, comme en témoigne la « loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école » (2005)²⁵, les nouvelles politiques scolaires semblent de plus en plus promouvoir l'innovation par l'attribution d'un statut dérogatoire à des structures ou à des dispositifs pédagogiques expérimentaux. Le but affiché par l'institution consiste à trouver localement des solutions qui puissent irriguer le reste du système, ou du moins la partie concernant les PEP. C'est dans ce nouveau contexte socio-historique que trois nouvelles structures scolaires publiques appelées « micro-lycées », ont été créées dans l'Académie de Créteil entre 2000 et 2009²⁶.

Comme les deux autres, le micro-lycée que nous avons observé²⁷ fait partie de la Fédération

²²François Dubet, Marie Duru-Bellat, *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Seuil, 2000.

²³Bernard Lahire, *Inégalités, dispositifs scolaires et dispositions sociales*, dans Jean-Louis Derouet, Marie-Claude Derouet-Besson (dir.), *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*, Peter Lang, Exploration, Collection de la Société Suisse pour la Recherche en Education, Vol. 146, Bern, 2009, p. 105-116.

²⁴Jean-Yves Rochex, « Les politiques d'éducation prioritaire en Europe : d'un âge et d'un pays à l'autre », dans Demeuse, Marc, Frandji, Daniel, Greger, David, Rochex, Jean-Yves (dir.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*, Lyon, INRP, 2008, p. 409-451.

²⁵Ministère de l'Éducation nationale, 2005, article 34.

²⁶Le premier micro-lycée fut créé dans le cadre du projet de la région Ile de France « Réussite pour tous » (2000), dont semblent s'inspirer des passages de la loi de 2005.

²⁷Cette recherche a été conduite de 2008 (année de création de ce micro-lycée, le deuxième historiquement) à 2012, en collaboration avec le Centre Alain Savary de l'Institut Français de l'Éducation-ENS de Lyon (qui a permis d'associer à la recherche deux enseignants), par Filippo Pirone et Patrick Rayou. Elle repose sur des analyses des dossiers scolaires des lycéens et de leurs parcours successifs à leur sortie du micro-lycée, des entretiens conduits avec une partie de l'équipe pédagogique de la structure et dix-sept élèves et sur un questionnaire distribué à tous les acteurs de la structure. Des observations de la vie de l'école, de séances de cours et de dispositifs pédagogiques (incluant des prises vidéo) ont été conduites de façon régulière sur trois

des Etablissements Scolaires Publiques Innovants (FESPI) et son inscription dans la nouvelle configuration des PEP est confirmée par ses objectifs principaux et par la reconnaissance institutionnelle de son autonomie pédagogique, administrative et financière²⁸. Le micro-lycée a été créé pour aider des élèves de 16 à 25 ans sortis du système scolaire pendant au moins six mois à obtenir le baccalauréat et/ou à réaliser leur projet de formation. Il bénéficie de moyens dérogatoires, comme par exemple la présence de classes à effectifs réduits (dans ce micro-lycée, dix professeurs enseignent à environ quatre-vingt-dix élèves ; au cours de l'année 2008-2009, il n'y en avait environ que la moitié), un recrutement en interne des enseignants et des élèves, ainsi qu'une gestion autonome du budget de fonctionnement et des heures de coordination intégrées dans le service des enseignants.

*Favoriser des approches diversifiées des savoirs : inter et trans-disciplinarité, pédagogie différenciée, ... Les tâches, élaborées en équipe et définies dans le cadre d'un cahier des charges, sont multiples et relativement polyvalentes : enseignement, accompagnement éducatif, vie scolaire, administration, relations extérieures...*²⁹

2.2 Un fonctionnement centré sur l' « intermédiaire scolaire »

Ce statut dérogatoire permet à l'équipe pédagogique d'enseigner en interrogeant au quotidien les routines et les modalités du fonctionnement du système scolaire, autrement dit les frontières internes de l'école, rendues invisibles parce que stabilisées partout ailleurs au cours de l'évolution de la forme scolaire. Cette ouverture des boîtes noires de l'école est faite par les enseignants à travers des processus de co-construction avec les élèves de ce que nous appelons de l' « intermédiaire scolaire », afin que ces derniers puissent renouer avec l'école après une période de décrochage. L'intermédiaire scolaire se caractérise par des modalités d'action, des espaces et des temps qui visent à recréer et à faire exister la forme scolaire par des pratiques de médiation, de négociation et d'ajustement entre les exigences et les compétences d'acteurs scolaires agissant à l'intérieur et aux marges de la forme scolaire, chacun important dans l'école des modes hétérogènes de socialisation et de professionnalisation acquis pendant sa trajectoire sociale. Le terme « intermédiaire » indique le double objectif de faire « raccrocher » les élèves en tissant des relations horizontales et individualisées centrées sur la motivation personnelle et la confiance réciproque et celui de ne pas renoncer aux processus collectifs de secondarisation et de médiatisation des savoirs relevant de la verticalité de la forme scolaire.

J'aimais bien au collège le côté individuel et puis, au final, au micro-lycée, je l'ai : j'ai à la fois la satisfaction intellectuelle de retrouver quand même des choses de plus haut niveau et (...) en même temps, ce contact humain que n'a pas forcément le lycée.

Laurence, enseignante de français et codirectrice du micro-lycée

Si pour le chapitre sur le coaching scolaire la notion d'intermédiaire est utilisée dans une perspective plutôt psychologique, nous nous référons ici au paradigme sociologique mobilisé par Laurence Roulleau-Berger lorsqu'elle explicite la notion d' « espace de recomposition sociale ³⁰ ». En effet, les deux notions recouvrent des configurations sociales investies par deux populations aux statuts, aux compétences et aux objectifs distincts qui négocient des projets à la frontière d'un cadre institutionnel et d'un cadre non-institutionnel et qui partagent des

années.

²⁸La « Charte des micro-lycées » a été co-signée en 2009 par les équipes des trois structures existantes et l'Académie de Créteil.

²⁹« Charte des micro-lycées ».

³⁰Laurence Roulleau-Berger, « La production d'espaces intermédiaires », *Hermès*, n 36, p. 147-156, 2003.

normes communes. Comme pour les espaces de recomposition sociale, dans l'intermédiaire scolaire, la co-existence pacifiée des populations (élèves et enseignants) n'est possible que si elles se reconnaissent réciproquement : celle occupant une position sociale inférieure (les élèves) doit reconnaître à l'autre (les enseignants) des compétences et une légitimité institutionnelle qu'elle n'a pas ; en même temps, la deuxième doit reconnaître et rendre légitimes les compétences relevant de l'histoire et de l'identité des acteurs de la première population.

*Des principes de confiance, d'empathie, de coopération et d'entraide ; Un travail de co-construction de la scolarité entre professeurs et élèves ; Une reconnaissance mutuelle de l'élève en tant que jeune et de l'enseignant en tant qu'adulte.*³¹

Frontières identitaires et frontières cognitives

En interrogeant les micro-lycéens, nous avons constaté chez eux une tendance très nette à s'identifier comme membres d'une communauté d' « anciens décrocheurs » aux marges de la forme scolaire et égaux dans la diversité de la trajectoire exceptionnelle de chacun³². Un de leurs points communs est le sentiment de détresse dénotant des expériences scolaires et de vie douloureuses, notamment lorsque ces élèves évoquent la relation avec leurs anciens enseignants, souvent considérés comme les responsables directs ou indirects de leurs échecs, à cause de l'abondance de pratiques de disqualification à l'égard de leur identité et d'orientations scolaires par défaut.

Les profs ils s'en moquaient un peu quoi, ils sont là, ils font leur cours et puis voilà quoi. [...] Même le prof d'histoire il me virait à chaque cours, je rentrais même pas dans sa classe : « Hop, tu rentres pas ! ». [...] Il aimait pas ma tête.

Leila, 2nde

Ces éléments sont également visibles dans la manière dont ces élèves perçoivent leurs difficultés scolaires et plus généralement les raisons de leur échec : ne mentionnant pratiquement jamais des difficultés liées aux processus cognitifs d'apprentissage et d'appropriation des savoirs, ils insistent plutôt sur le récit d'aspects de leur vie qui les auraient « ralentis », « bloqués » et/ou fait échouer dans leurs carrières. La période de déscolarisation est d'ailleurs souvent perçue comme « nécessaire » pour une « maturation » et un retour vers la voie scolaire.

Je pense qu'on a décroché de l'école pendant un moment et quand on revient on a une maturité vraiment exceptionnelle que d'autres n'ont pas, donc je veux dire que déjà ça, ça nous fait vraiment évoluer.

Christine, 1^{re} STG

En imputant la cause de leurs échecs à l'école moins à des difficultés d'ordre didactique ou cognitif qu'à des « accidents de la vie » ces élèves semblent s'inscrire à l'école selon des logiques que nous appelons « développementales » : cela semble d'autant plus évident que certains des élèves ayant échoué au micro-lycée considèrent que l'expérience leur a enfin permis de comprendre qu'ils n'étaient « pas faits pour l'école ».

³¹« Charte des microlycées ».

³²Contrairement à celles étudiées pour les deux autres chapitres de cette partie, la population de cet établissement provient de milieux socio-économiques très hétérogènes, avec un équilibre dans l'appartenance des parents aux différentes CSP.

Le micro-lycée a été une bonne expérience pour moi, mais c'était trop scolaire (...). J'ai enfin compris que j'étais pas faite pour l'école.

Sereine, 2nde

Autrement dit, il nous semble que ce type de récit met en évidence des phénomènes de rupture scolaire qui résulte de l'impossibilité de la part de ces jeunes de construire une identité d'élève compatible avec celle qu'ils estiment être leur identité extra-scolaire : d'où l'apparente minoration, dans leurs discours, des difficultés d'ordre cognitif qu'ils ont rencontrées pour apprendre et s'approprier les savoirs. Pour ces élèves, les frontières cognitives de la forme scolaire apparaissent infranchissables sans un travail de médiation leur permettant de tisser des liens entre leur identité de « jeunes » et leur identité d'« élèves ».

Pédagogie de la « réparation » et accompagnement individualisé : des modalités d'action intermédiaires

Ce besoin de tissage identitaire est au cœur des préoccupations des enseignants du micro-lycée. L'objectif primaire de leur action est de « réparer » ces identités « en morceaux », pour que les micro-lycéens acceptent dans un premier temps de revenir à l'école et de ne pas reproduire les pratiques d'absentéisme typiques d'élèves en voie de déscolarisation³³.

C'est quand même des élèves qui ont d'abord besoin d'une pédagogie de la réparation... Je veux dire, ce sont des élèves qui sont en morceaux (...), ça veut dire que la première chose ce n'est pas de se poser la question : « Comment ils vont sortir du micro-lycée ? », la première question c'est : « Comment recoller les morceaux ? ». (...) C'est-à-dire qu'un individu qui rentrerait chez nous et dont on ne recollerait pas les morceaux, il n'aurait aucune chance en ressortant de chez nous de pouvoir marcher sur ses deux pieds, parce qu'il n'aurait plus de pieds.

Frédéric, enseignant d'histoire et géographie et cofondateur du micro-lycée³⁴

La « pédagogie de la réparation » décrite par l'enseignant interrogé se caractérise par une action éducative quasiment dépourvue de sanctions et d'évaluations sommatives, répondant à des élèves désireux d'être reconnus comme « jeunes », requalifiés symboliquement et rassurés sur leur possibilité de « se racheter » scolairement. Le tissage de cette relation éducative horizontale n'est pas seulement reconnu et loué par la quasi-totalité des micro-lycéens, mais semble aussi un moyen très efficace pour qu'ils acceptent de revenir à l'école à la suite d'une période de rupture avec cette institution et avec les adultes qui agissent en son sein.

(Ici,) ils faisaient super attention aux élèves, j'ai trouvé qu'ils prenaient du cas par cas en fait (...), (alors que les enseignants des autres écoles) se permettent de parler comme s'ils te connaissaient super bien et après, dès qu'ils terminent leurs cours, ils s'en foutent de toi (...). (Ici,) ils savent que les gens qui sont là ont eu auparavant des difficultés avec l'école, donc ils savent s'y prendre quoi, ils y vont doucement.

Seydou, 2nde

Au-delà de la pédagogie de la réparation, l'attention à la singularité de chaque élève est visible dans les pratiques d'accompagnement scolaire individualisé. L'importance de ce choix est évidente si l'on considère entre autres choses le fait que les enseignants appellent sur leurs téléphones personnels les élèves absents, pour les questionner sur les raisons de leur absence et les inciter à revenir assister aux cours, et qu'ils se rendent disponibles pour accompagner

³³Mathias Millet, Daniel Thin, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF, 2005.

³⁴Et cofondateur du premier micro-lycée.

physiquement les élèves des classes terminales jusqu'à la porte de la salle d'examen, lors des épreuves du baccalauréat, pour leur signifier leur soutien moral.

Bien que ces modalités d'action réussissent à court terme à faire revenir à l'école la quasi-totalité des élèves, tous les ans, à partir de la veille des vacances de décembre, on enregistre une recrudescence des phénomènes d'absentéisme et de retard. Ces pratiques entravant le bon fonctionnement du micro-lycée, certains enseignants ont décidé de trouver des solutions qui excluent la sanction et donnent aux élèves la possibilité de progresser dans leurs apprentissages. Un « cahier de notes », rassemblant les contenus essentiels des cours mis à jour par certains enseignants et élèves volontaires, a ainsi été mis en place, consultable à tout moment dans la « salle commune ».

Le micro-lycée et la « salle commune » : des espaces intermédiaires

Les tentatives d'accompagner les micro-lycéens en-deçà des frontières marquées par les exigences de la forme scolaire se déroulent à l'intérieur d'espaces intermédiaires nécessaires pour encadrer les modalités d'action décrites ci-dessus. Parmi ceux-ci, la « salle commune » se donne à voir comme le cœur de la structure et comme l'espace idéal pour fédérer les élèves autour du projet du micro-lycée. Lieu de passage obligé des enseignants et des élèves pour entrer dans les activités de classe, elle est à la fois un lieu d'internalisation du travail scolaire pour les élèves souhaitant retravailler leurs cours en profitant de la présence de leurs camarades, d'enseignants et d'ordinateurs ; un lieu d'administration et de contrôle social, par où les élèves doivent passer pour s'inscrire dans un « cahier du bonjour », où ils signalent leur présence ; un lieu de convivialité, où élèves et enseignants ont la possibilité d'échanger, de partager leurs repas et où ils s'occupent de tâches ménagères. Le fait de partager avec les enseignants un lieu à la fois d'étude et de vie représente aux yeux des élèves une reconnaissance symbolique leur permettant de s'inscrire dans les activités scolaires non seulement comme jeunes élèves, mais aussi comme adultes côtoyant d'autres adultes (élèves et enseignants).

Il n'y a pas de salles de professeurs ici (rires), c'est une salle commune où les élèves et professeurs se voient régulièrement, se croisent, on se tutoie, on a des liens, on discute de tout et de rien, on plaisante beaucoup et on mange tous ensemble et je pense que ça choquerait quelques élèves des lycées normaux !

Enquêteur : Tu étais déjà rentrée dans une salle de profs ?

Oui, avec l'autorisation de la part d'un professeur, mais une fois j'ai eu la malchance d'y rentrer pour déposer un papier et là, c'était ma fête (rires).

Enquêteur : Comment tu expliques ça ?

C'est pour instaurer une hiérarchie entre les professeurs et les élèves.

Jessica, 1^{ère} STG

Les objectifs de réparation identitaire et d'adhésion de la part des élèves au projet du micro-lycée sont en outre induits par l'architecture de la structure : située dans une aile d'un lycée polyvalent ordinaire (son établissement de rattachement), isolée du reste du bâtiment, elle a été conçue comme une « enclave scolaire », un espace intermédiaire entre école et hors-école, où la communauté peut contourner en partie les relations hiérarchisées relevant d'une forme scolaire classique, en travaillant dans un climat apaisé et en tissant des relations conviviales et horizontales.

Les profs sont vraiment à l'écoute (...). Il y a beaucoup de solidarité entre les élèves (...). Il y a beaucoup plus de tolérance, quoi (...) et aussi beaucoup plus d'affinité (...). Des amitiés se

sont créées, vu qu'en plus on est tout le temps en petit effectif (...) et qu'on est tout le temps ensemble.

Anissa, 1^{ère} STG

Dans la mesure où l'affectation dans les classes peut être négociée, on peut également ranger ces dernières dans les espaces intermédiaires. En effet, les micro lycéens peuvent intégrer les cours des classes d'un autre niveau que le leur, selon leur niveau dans la discipline concernée. Il faut souligner que, la première année, des « classes passerelles » pour les élèves qui voulaient intégrer la 2^{de} sans avoir validé le Diplôme National du Brevet existaient. Cette idée d'espace intermédiaire a été par la suite abandonnée, moins pour des raisons d'exigences de niveau, que parce que les enseignants ont réalisé que l'adhésion au projet du micro-lycée n'était pas envisageable pour des élèves trop jeunes et donc démunis de compétences telles que l'autonomie et l'auto-responsabilisation, qui semblent pré-requises pour participer à la vie de cette communauté éducative.

Entre savoirs, vie scolaire et vie extra-scolaire : des temps intermédiaires

A l'intérieur des séquences scolaires « ordinaires », existent des moments plus ou moins réguliers au cours de l'année scolaire, appelés par l'équipe pédagogique des « dispositifs ». Par leur nombre, leur variété et l'importance du temps consacré à ces activités, les dispositifs sont considérés par les enseignants comme des éléments principaux de distinction de cette structure³⁵. S'inscrivant pleinement dans la logique de co-construction, ils ont été « ajustés » à plusieurs reprises, à mesure que la perception de leurs « défauts » était partagée par un nombre grandissant d'acteurs. Par-delà les processus de leur modification régulière, ils sont généralement conçus comme des temps intermédiaires, où sont traités des objets relevant à la fois de savoirs scolaires, de normes et de valeurs propres à la vie de la structure et de celles qui concernent la vie extra-scolaire des élèves. Selon les caractéristiques propres à chaque dispositif, ces temps intermédiaires peuvent être regroupés en deux catégories : les temps conçus comme des liaisons permettant de combiner les objectifs d'adhésion au projet de la structure avec ceux de rattachement aux exigences de la forme scolaire ; les temps qui agencent ces derniers objectifs avec l'objectif de requalification identitaire.

Dans la première catégorie figure par exemple la « remise à jour » hebdomadaire permettant aux micro-lycéens d'internaliser le travail de l'après-classe³⁶, de rattraper les cours manqués, de s'entraider et de faire leurs devoirs. Ce dispositif a des caractéristiques communes avec l'« étude surveillée », récemment largement développée dans les autres écoles françaises³⁷, mais diffère de celle-ci car il donne la possibilité aux micro-lycéens de travailler en autonomie, entre pairs et sans l'encadrement d'éducateurs.

Dans la deuxième catégorie, le temps intermédiaire considéré comme le plus important par les enseignants du micro-lycée est la « référence ». Il s'agit d'un moment hebdomadaire qui présente des caractéristiques communes au « coaching scolaire³⁸ ». Chaque enseignant reçoit et auditionne individuellement ses élèves (chacun en suit environ huit) pour faire le point sur leur scolarité (absences, retards, etc.), mais aussi sur leur vie hors de l'école. Selon les acteurs du micro-lycée, il s'agit d'un temps privilégié, où les élèves « se confient » à un adulte et lui

³⁵A la fin de l'année scolaire 2010-2011, le micro-lycée comptait sept dispositifs : les « aides au travail », la « remise à jour », la « référence », le « conseil », les « ateliers », la « semaine extra » et le « ménage ».

³⁶Les « devoirs à la maison » ne sont donnés que rarement, car, selon les enseignants, la grande majorité des micro-lycéens ne les feraient pas de toute façon.

³⁷Cf. le chapitre de Julien Netter et Patrick Rayou (dir.), *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Rennes, PUR, 2009.

³⁸Cf. le chapitre d'Anne-Claudine Oller.

demandent conseil et où les enseignants peuvent accéder à des informations qu'ils estiment précieuses pour pouvoir adapter leurs pratiques.

2.3 Effets sur les élèves

Des bilans encourageants...

L'étude des trajectoires des micro-lycéens montre des résultats plutôt encourageants autour des effets produits par l'intermédiaire scolaire. Les taux d'abandon au cours d'une année scolaire oscillent entre 10 et 20 %³⁹ ; les redoublements en 2nde et en 1^{re} concernent environ 5 % de la population ; enfin, seuls 15 % environ des micro-lycéens de Terminale ne parviennent pas à obtenir le baccalauréat⁴⁰. Ces résultats montrent que tous les ans, environ 75-80 % des micro-lycéens, c'est-à-dire des élèves qui sans le micro-lycée n'auraient très probablement pas pu poursuivre leur scolarité, parviennent à valider leur année scolaire.

L'étude de la trajectoire des micro-lycéens de l'année scolaire 2011-2012 montre elle aussi des résultats encourageants : à la fin de 2012, environ 66 % d'entre eux poursuivent leur scolarité (40 % dans la structure et 23 % à l'université), environ 10 % ont trouvé un travail et environ 7 % suivent une formation professionnelle.

Par-delà ces résultats quantitatifs, les propos des micro-lycéens montrent clairement que l'intermédiaire scolaire peut agir de manière efficace et rapide, car il leur permet de se « débloquer » d'abord dans leurs pratiques scolaires et de se rapprocher ensuite du projet de la structure.

Enquêteur : Par rapport à ta scolarité, l'an dernier en termes d'absences et des retards, ça n'a rien à voir ?

Ouais vraiment rien à voir [...]. Parce que je me sens mieux [...] et puis même ils sont plus sympas ici [...]. Aux profs tu peux tout leur dire, quoi, si t'as un problème ou quoi que ce soit, tu peux leur dire.

Leila, 2nde

En effet, comme en témoigne Leila, en créant de nouvelles routines scolaires dans une structure au climat convivial et apaisé, l'intermédiaire scolaire permet aux élèves de se retrouver eux-mêmes et de s'ouvrir aux autres dans une forme scolaire remaniée, grâce à des pratiques enseignantes qui requalifient leur identité et leur donnent le sentiment d'être enfin compris et soutenus par des adultes encadrants.

... et des tensions

Ces bilans s'accompagnent également d'un constat : la co-construction d'un fonctionnement scolaire centré sur l'intermédiaire (tissage entre horizontalité et individualité, verticalité et collectivité) peut produire des tensions entre ses modalités d'action, ses espaces, ses temps et l'accomplissement d'objectifs relevant de la verticalité de la forme scolaire comme l'« autonomisation » et l'intégration dans un « collectif scolaire ».

La première tension relève de la question de l'autonomie. Le cadrage normatif flou⁴¹ de la

³⁹Ce calcul inclut aussi les élèves dont l'abandon est implicitement signifié par un nombre trop important d'absences.

⁴⁰Nous n'incluons pas dans ce calcul les élèves qui n'ont pas postulé pour se présenter au baccalauréat. Si nous incluons ces derniers aussi, nous enregistrons un taux d'environ 35 % de micro-lycéens en Terminale qui ne parviennent pas à obtenir le baccalauréat.

⁴¹Basil Bernstein, « Classes et pédagogies : visibles et invisibles », 1975/2007, dans Jérôme Deauvieux, Jean-Pierre Terrail (dir.), *Les Sociologues et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute, 2007, p. 85-112.

structure (absence de sanctions et notations épisodiques et formatives) montre qu'elle est moins un objectif à atteindre pour les élèves qu'un prérequis à leur entrée au micro-lycée, donc une exigence implicite d'auto-contrainte⁴² dans leurs pratiques scolaires.

Quand on rentre chez soi on se dit : « Au final, je suis pas obligée de faire mes devoirs ». (... Dans les autres écoles, on se disait) : « Ce prof-là, il va encore me taper sur les nerfs, il va encore appeler mes parents, il va m'avoir dans sa ligne de mire toute l'année, il faut que je fasse mes devoirs ! ». Donc il y (avait) une peur derrière, (mais) là derrière nous il y a quoi ? Il y a nous, ça se passe entre nous et nous, on fait ça pour personne d'autre il n'y a rien qui nous pousse à faire ça, il n'y a que nous en fait.

Jessica, 1^{ère} STG

Un sentiment d' « hyper-responsabilisation » se manifeste alors chez certains élèves, face à leurs trajectoires scolaires et à leurs échecs passés et présents. Cela conforte l'idée, majoritairement répandue, qu'il existerait des jeunes « pas faits pour l'école ».

(Certains élèves) ne sont pas là forcément pour s'adapter dans l'école et tout ça, mais parce que, je ne sais pas, c'est des enfants, on va dire [...]. Je pense qu'ils n'ont pas encore la maturité, [...] qu'ils sont là juste par leurs parents.

Edgar, Classe Passerelle

Ce type de propos met en outre en évidence que, pour nombre d'élèves, il existerait une sous-catégorie de micro-lycéens « inaptes » à la vie de la structure, car « immatures », « non motivés » et donc incapables de gérer l'équilibre fragile entre la liberté offerte et les exigences implicites d'autonomie et d'auto-contrainte.

D'autre part, le « sur-cadrage » éducatif relevant des modalités d'action des enseignants décrites précédemment peut avoir comme effet la minoration, des objectifs relevant de l'autonomisation cognitive dans le travail scolaire. Nous avons en effet constaté que peu ont su rectifier le manque de constance dans leur travail à l'école (absences, retards, prises de notes non systématiques) et à la maison qui leur avait fait défaut avant d'intégrer le micro-lycée. Cela se perçoit par exemple dans la tenue du cahier de notes, abandonnée en 2011 car les enseignants se sont aperçu que pratiquement aucun élève absent ne le consultait.

La deuxième tension concerne la création d'un collectif scolaire. Elle résulte d'une difficulté : obtenir l'adhésion des élèves au projet collectif en développant une pédagogie individualisée mettant le jeune, sa vie et ses intérêts au centre des activités. Malgré le sentiment positif partagé par les élèves concernant le climat du micro-lycée, le bilan relatif au degré d'adhésion au projet éducatif est nuancé par des pratiques récurrentes de la part de certains micro-lycéens qui choisissent de ne pas toujours « jouer le jeu scolaire », en investissant les espaces et les temps du micro-lycée plus comme des occasions de socialisation juvénile, que comme des contextes de scolarité. La salle commune peut ainsi être investie non comme un espace intermédiaire et de passage vers la classe, mais comme un « quartier général », où les élèves naviguent sur internet et échangent avec leurs camarades. Un deuxième exemple est celui du dispositif « remise à jour », qui, selon les enseignants, peut être « perçu comme des heures de récréation pendant lesquelles des élèves, livrés à eux-mêmes, ne travaillent pas et font n'importe quoi : d'où l'idée que la remise à jour soit encadrée par des professeurs qui assurent un suivi et qui maintiennent la pression (relevé des absents, recadrage) »⁴³. Autrement dit, si

⁴²Norbert Elias, *La civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Lévy, 1973.

⁴³Extrait d'un bilan des dispositifs effectué en 2011 par l'équipe éducative.

une partie des élèves est fédérée autour du programme du micro-lycée comme membres d'un « collectif d'apprenants », d'autres se contentent de l'investir comme un espace de socialisation entre « jeunes adultes ». D'autres élèves encore semblent passer complètement à côté de ces pratiques collectives, en investissant la structure uniquement avec l'objectif de pouvoir obtenir un diplôme. Ils dosent leur implication en rationalisant leurs efforts et en triant les activités proposées en fonction de l'« utilité » pour leur réussite. Ils font partie des élèves les moins présents au micro-lycée, les espaces et les temps octroyés ne présentant à leurs yeux aucun lien évident avec leurs objectifs individuels de formation.

(Romuald, 2nde, en parlant du dispositif « aide au travail ») En fait, pour être honnête, en tant qu'élève c'est toujours embêtant d'avoir des heures en plus [...] et comme les élèves le perçoivent comme des heures en plus, ils prennent ça comme un handicap, enfin comme un fardeau.

Ces pratiques, combinées avec celles des élèves absents parce que poursuivant leur trajectoire de « décrocheurs », réduisent les effectifs d'élèves présents quotidiennement dans la structure et fragilisent les objectifs de création d'un collectif d'apprenants. Cela réduit la motivation d'élèves qui, comme Jessica, sont les plus investis dans le projet de la structure et pour lesquels le collectif joue un rôle important.

Le seul vrai inconvénient c'est par rapport à l'absentéisme des élèves, c'est qu'il n'y a pas de dynamique de travail, du coup c'est un avantage, mais aussi un inconvénient et moi tout ce dont j'ai besoin c'est de la dynamique de travail [...]. Donc là, il faut puiser la motivation.

Jessica, 1^{ère} STG

Conclusion

Si la forme scolaire incarnée dans les modes de scolarité contemporains se donne à voir comme un modèle éducatif à rénover, parce que fragilisé par l'hétérogénéité de ses acteurs, de ses moyens et de ses objectifs, elle laisse aujourd'hui plus que jamais le soin aux contextes locaux de redéfinir ses frontières, que nous avons définies comme les modalités d'action, les espaces et les temps qui régulent la séparation (ou la proximité) entre les objectifs et le fonctionnement de l'école et celui des autres instances de socialisation. En ce sens, le micro-lycée peut être considéré comme un laboratoire d'innovation scolaire dont l'existence et la légitimité dépendent non seulement des résultats qu'obtiennent ses élèves, mais aussi de sa capacité à proposer au reste du système scolaire de nouvelles solutions pédagogiques de lutte contre le décrochage et les inégalités scolaires, selon un modèle d'essaimage « bottom-up⁴⁴ ». Comme dit précédemment, ces solutions sont conçues et mises en place sous la forme d'intermédiaires scolaires qui rouvrent les boîtes noires de l'école et offrent en même temps à des « bannis » une nouvelle chance de scolarisation en leur octroyant des « passerelles » pour les amener au-delà de frontières scolaires (cognitives et identitaires) qu'ils n'avaient pu franchir auparavant. Ces passerelles sont mises en place par le biais de pratiques qui visent à « réparer » les identités des élèves et à les fédérer autour du projet de la structure. Ces solutions, bien que nécessaires pour atteindre les nouveaux défis que l'école actuelle s'impose, peuvent ne pas suffire, lorsqu'elles se donnent à voir comme des « détours » qui, passant par l'« extra-scolaire » ou le « non-scolaire », produisent chez certains élèves une difficulté majeure à revenir vers le « scolaire »⁴⁵. Car, à la différence des espaces de recomposition sociale,

⁴⁴Pour les internats d'excellence, il s'agit d'un modèle « top-down » (voir Françoise Cros, « Innovation », dans Patrick Rayou, Agnès van Zanten (dir.), *Les 100 mots de l'éducation*, Paris, PUF, 2011, p. 73-74).

⁴⁵Gaële Henri-Panabière, Fanny Renard, Daniel Thin, *Un temps de détour... Pratiques pédagogiques et socialisatrices dans deux ateliers relais. Analyse sociologique*, Rapport pour l'Association régionale Rhône-Alpes des CEMEA, le Centre Alain Savary et l'université Lumière-Lyon 2, 2009.

l'intermédiaire scolaire agit à l'intérieur d'une institution, l'école, dont les éléments constitutifs demeurent des frontières qu'on ne peut complètement redessiner qu'au risque de contourner ses finalités premières. En ce sens, l'atteinte des objectifs de légitimation et de réalisation des projets individuels de formation est nécessairement liée aux résultats de la confrontation entre les élèves et ces frontières. Les tensions issues de cette confrontation peuvent paradoxalement susciter de nouvelles inégalités scolaires, lorsque, devenues encore plus opaques pour eux, les exigences, les contraintes et les dispositions socio-cognitives nécessaires aux processus d'apprentissage et d'appropriation des savoirs éloignent définitivement certains jeunes de l'école⁴⁶.

⁴⁶Au sein de la population d'élèves affectés au micro-lycée, le pourcentage annuel de ces jeunes qui ne parviennent pas à raccrocher scolairement correspond environ à 20-25 % du total. Si les résultats de notre enquête n'ont pas permis de rendre intelligibles les processus précis de différenciation entre ces derniers et ceux qui atteignent les objectifs de raccrochage, ils nous amènent à formuler l'hypothèse selon laquelle les dispositifs du micro-lycée ne permettent pas aux jeunes ayant accumulé trop de difficultés scolaires et/ou n'ayant jamais intégré la perspective d'études longues de redresser leur trajectoire de décrocheurs : d'autres types de dispositifs ou de structures scolaires pourraient-ils le leur permettre ?