

## Nouveaux internes, anciens décrocheurs : de l'évolution de la forme scolaire

*New boarders, former drop-outs: About the evolution of the school model*

*De la evolución de la forma escolar: Nuevos alumnos internos, ex alumnos con dificultades*

*Neue Internatschüler, ehemalige Schulverweigerer: über die Entwicklung der Schulform*

Filippo Pirone et Patrick Rayou

---



### Édition électronique

URL : <http://rfp.revues.org/3660>

DOI : 10.4000/rfp.3660

ISSN : 2105-2913

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2012

Pagination : 49-62

ISBN : 978-2-84788-379-4

ISSN : 0556-7807

### Référence électronique

Filippo Pirone et Patrick Rayou, « Nouveaux internes, anciens décrocheurs : de l'évolution de la forme scolaire », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 179 | avril-juin 2012, mis en ligne le 15 juin 2015, consulté le 01 février 2017. URL : <http://rfp.revues.org/3660> ; DOI : 10.4000/rfp.3660

---

Ce document est un fac-similé de l'édition imprimée.

© tous droits réservés

# Nouveaux internes, anciens décrocheurs : de l'évolution de la forme scolaire

Filippo Pirone et Patrick Rayou

*Les dérogations contemporaines à l'organisation de l'école incitent à s'interroger sur ce qu'elles expriment ou non d'une crise de la forme scolaire dans sa double fonction de créer des savoirs spécifiquement scolaires et de les mettre à disposition de la société. Cet article propose, à partir d'une présentation de deux recherches en cours sur des dispositifs dits innovants, un internat d'excellence et un micro-lycée, d'étudier leur manière de tisser des relations spécifiques entre des populations d'élèves et des attentes institutionnelles, tout en les inscrivant dans des contextes de plus ou moins grand empan spatial et temporel. Les deux structures étudiées ont en effet en commun, malgré la diversité des objectifs et des populations qu'elles accueillent, de faire des entorses à des aspects qui semblaient essentiels dans l'organisation de l'école républicaine. Les internats d'excellence reconnaissent et renforcent la non-homogénéité de l'espace scolaire pour permettre à des élèves à l'étroit dans leur milieu d'origine de s'y développer. Les micro-lycées s'installent dans des enclaves scolaires où ils acceptent des jeunes qui, ne se comportant pas toujours comme des élèves ordinaires, contraignent à infléchir des attentes classiques de la forme scolaire à laquelle on veut les réapprivoiser. Dans les deux cas il semble plus facile d'agir sur l'espace que sur le temps. Plus généralement ces deux innovations conduisent à revisiter une acception trop rigide de la forme scolaire qui ne permet pas toujours de comprendre de quoi on parle aujourd'hui quand on parle de l'école et de ses évolutions.*

**Mots-clés (TESE) :** milieu d'apprentissage, abandon scolaire, innovation pédagogique, internat, normes éducatives.

## INTRODUCTION

Qu'y a-t-il de commun entre des initiatives comme celle des micro-lycées<sup>1</sup>, restreinte à quelques établissements, et celle des internats d'excellence<sup>2</sup> présentés comme l'« avant-garde de l'éducation prioritaire<sup>3</sup> » ? Qu'elles soient *bottom up* lorsqu'elles participent de l'initiative d'acteurs et groupes d'acteurs ou *top down* (Cros, 2011) lorsqu'elles émanent du ministère, elles

témoignent l'une et l'autre, par leur tentative d'essai-image ou d'extension, d'une crise des institutions classiques pour lesquelles il devient nécessaire de trouver et de généraliser des alternatives. Notre propos n'est ni de dire si ces innovations en sont vraiment, ni de les évaluer, mais de proposer une analyse de leurs logiques pour tenter de saisir ce qui met aujourd'hui à l'épreuve l'école et les modalités émergentes de solutions à ce qu'il est convenu d'appeler la « crise de la culture scolaire » (Jacquet-Francillon & Kambouchner,

2005). Nous considérons que ces difficultés contemporaines procèdent de la rupture de l'équilibre long-temps maintenu entre l'école de la République et la société française. Le mouvement de massification du système éducatif impulsé depuis la deuxième moitié du *xx*<sup>e</sup> siècle a en effet fragilisé une double frontière : celle, cognitive, qui garantit le caractère spécifiquement scolaire des apprentissages ; celle, sociale, qui maintient l'école à l'abri des influences extérieures. Notre cadre théorique est celui d'une sociologie soucieuse des enjeux didactiques des apprentissages en même temps que de leur signification socio-historique. Il s'inspire largement de celui que propose le réseau de recherche RESEIDA (Recherches sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages), qui tente une double approche relationnelle et contextuelle des phénomènes scolaires. Nous regardons ainsi ces innovations comme des façons toujours singulières d'organiser la rencontre entre des attentes scolaires et des élèves porteurs de dispositions précises, mais aussi comme situées dans des conjonctures communes à une époque et marquées en particulier par les politiques éducatives qui les façonnent (Rochex & Crinon, 2011). Ceci nous conduit à discuter la notion de « forme scolaire » reprise de Guy Vincent (1980).

## LA FORME SCOLAIRE DE L'ÉCOLE RÉPUBLICAINE

La forme scolaire entendue comme « ce qu'ont de commun les enseignements (au sens large) primaires et secondaires » (Vincent, 1980, p. 8) a étendu son emprise sur une communauté de plus en plus grande d'individus considérant son mode de socialisation comme un modèle légitime auquel se référer (Dubet, Duru-Bellat & Vérétoit, 2010). Sa spécificité est donnée par ses éléments constitutifs : ses espaces-temps permettant des processus d'apprentissage progressifs et longs et des routines qui se manifestent sous forme de rituels à l'intérieur d'une communauté d'apprentissage ; sa fonction idéologique, politique et morale qui vise à une transformation profonde de la totalité de l'individu (son corps, ses gestes, son intellect, ses modes de pensée, son esprit critique, sa raison et son affectivité, voir Durkheim, 1938) ; et ses modes d'action qui se basent sur l'autorité de la forme écrite (Lahire, 2008) et de savoirs savants déclinés sous forme de disciplines scolaires (Chevallard, 1985).

L'étude de la forme scolaire déclinée dans les modes de scolarité contemporains nécessite la prise en

compte des questions liées à son évolution historique car, comme toute autre configuration (Elias, 2003), elle combine en son sein des éléments traditionnels à des éléments nouveaux. À l'intérieur de ce processus évolutif, la naissance en France dans la seconde moitié du *xix*<sup>e</sup> siècle de l'école de la République marque une rupture fondamentale avec la tradition de la forme scolaire, notamment en raison du fait qu'elle a considérablement accéléré le processus d'emprise sur la quasi-totalité de la société : aujourd'hui, que l'on considère l'école de la République comme le meilleur modèle d'école, ou comme un modèle obsolète, elle demeure un thème de comparaison incontournable dans les débats des profanes et des experts autour de l'école.

Un des facteurs pouvant expliquer ce succès historique est le fait qu'elle ait réussi à mettre en place et à concilier une double coupure entre l'école et le monde extérieur. La première coupure est d'ordre politique, car le modèle de l'« indifférence aux différences » de l'école de la République a correspondu à la mise en place d'un projet politique national d'homogénéisation des modes de socialisation territoriaux, à travers l'inculcation de valeurs qui ont progressivement neutralisé des influences locales jugées conservatrices : idéalement, dans n'importe quelle école de la République, tout enseignant aurait dû transmettre les mêmes valeurs et les mêmes savoirs à tous ses élèves. Pour réaliser ce projet plus qu'ambitieux, l'école de la République a effectué une deuxième coupure, d'ordre cognitif, qui consistait à mettre au cœur de son programme curriculaire l'objectif de secondarisation des objets du monde (Bautier & Goigoux, 2004). La secondarisation 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 scolaires (Lahire, Thin & Vincent, 1994). Bien que faisant déjà partie des éléments constitutifs de la forme scolaire, cette focalisation sur le processus de secondarisation a permis de diffuser et d'uniformiser le mode de socialisation scolaire sur tout le territoire et pour la quasi-totalité des individus.

Cette double mise à l'écart de l'école du monde des communautés et des particularismes et du monde des expériences quotidiennes a permis à l'école républicaine de créer un univers étanche, régi par un équilibre normatif largement partagé par un public d'élèves affectés à des ordres d'enseignement bien précis. Par delà ses aspects strictement quantitatifs, la massification du système éducatif a entraîné un grand

nombre de conflits normatifs dans l'école, fragilisant le processus d'homogénéisation que l'école de la République avait accompli. Les enseignants voient désormais dans l'hétérogénéité de leurs élèves la cause principale de leurs difficultés, l'apparition de tendances comme la judiciarisation des relations avec les parents d'élèves ou l'effacement progressif de la distinction entre experts et profanes rendent difficile la délimitation de ses frontières et l'appréciation de ce qui, en son sein, est normal ou ne l'est pas. Cette porosité au monde social est cependant le signe de ce que les modes scolaires de préparation à la vie adulte irriguent désormais l'ensemble de la société : il est possible de faire faire une dictée à la France entière par télévision interposée et Harry Potter fréquente une école pour sorciers... Le déplorer revient aussi à considérer comme immuable un principe républicain de séparation entre l'école et ce qui n'est pas elle, historiquement destiné à éduquer des citoyens à l'écart des influences locales conservatrices. Or, d'une certaine façon, l'école a toujours été poreuse à son environnement parce qu'elle est elle-même un élément du social et que la société telle que nous la connaissons n'existerait pas sans elle. La massification n'a fait que révéler, avec l'entrée d'élèves pour lesquels les segments supérieurs de l'école n'avaient pas été conçus, l'harmonie invisible qui existait entre chaque ordre d'enseignement et les publics qui lui étaient affectés. La crise contemporaine de l'ordre scolaire invite à ne pas prendre pour naturel tel ou tel type de délimitation entre l'école et le monde extérieur et à regarder dans les tentatives de faire que l'école ait un sens pour tous ses publics des manières d'articuler la signification globale de la scolarisation et ses modalités de mise en œuvre, toujours contextualisées.

## **DE NOUVEAUX RAPPORTS ENTRE ÉCOLE ET SOCIÉTÉ**

On ne se comporte pas dans l'école comme à la maison ou dans la rue, et l'école républicaine a vraisemblablement constitué un moment particulier de l'histoire du système éducatif où postures civiques et postures cognitives ont étroitement coïncidé. La stricte distinction entre son « dedans » et son « dehors » devait aussi permettre de susciter en son sein des inégalités justes uniquement fondées sur le mérite des élèves (Dubet, 2008). Mais l'accord social sur un tel modèle s'est défait lorsqu'il n'a plus été possible d'y nier l'existence d'inégalités sociales et que la massification progressive des publics scolaires a mis en doute son

étanchéité aux influences qu'elle prétendait contenir (Derouet, 1992). L'ouverture aux « nouveaux publics » semble affaiblir et dénaturer ses exigences cognitives ; le maintien des curriculums classiques risque d'éloigner les nouveaux venus des filières de réussite. Le débat contemporain sur l'école est ainsi traversé par des propositions différentes et souvent antagonistes pour refonder un équilibre entre elle-même et le monde extérieur. Elles tournent autour de quatre possibilités relatives au « dedans » et au « dehors » de l'école : une sanctuarisation de l'école qui en restaure les frontières ; une ouverture au monde social destinée à éliminer le problème de la distance avec ce dernier ; un rapprochement de l'école de ceux qui ne parviennent pas à se transformer spontanément et durablement en élèves ; un déplacement, sur le territoire, des élèves pour lesquels le contexte d'étude apparaît inadapté.

L'apparition massive de « nouveaux publics » dans l'école a suscité un premier réflexe de clôture des établissements sur eux-mêmes (Ballion, 1993) afin d'en préserver l'identité. Les solutions de « M. Muscle » aux désordres scolaires (Debarbieux, 2006) ou encore la persistance de règlements intérieurs dérogatoires aux principes de droit en vigueur (Merle, 2005) indiquent les tensions qu'engendre la volonté de garder le cap sur les savoirs tout en s'adaptant à leurs destinataires. Les tentatives actuelles de renormaliser les comportements des élèves par la réintroduction de rituels ou de vêtements plus « scolaires » font des incivilités une cause et non un effet des échecs d'apprentissage et traduisent très vraisemblablement la difficulté à accueillir et intégrer dans les établissements la « figure de l'autre [élève] », dans laquelle les enseignants peinent à se reconnaître (Giust-Desprairies, 2003).

La thématique de l'« ouverture de l'école » prend acte de son impossible sanctuarisation mais, à l'inverse, elle risque de dissoudre dans le quotidien ce qui en fait classiquement la spécificité. Au lieu de se poser la question de la didactisation des savoirs nécessaires à la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences qu'elle préconise, elle laisse entrer en elle, sans toujours construire les nécessaires médiations, aussi bien des postures intellectuelles issues du monde universitaire que des manières de traiter les objets du monde qui sont celles de l'expérience quotidienne des enfants et des jeunes (Bautier & Rayou, 2009 ; Rochex & Crinon, 2011). La montée en puissance de « pédagogies invisibles » (Bernstein, 2007a) issues des nouveaux modes de management et d'éducation en vigueur dans les classes moyennes brouille, pour des élèves habitués dans leurs familles à

des modes d'inculcation plus explicites, la perception des exigences d'une forme scolaire que leur moindre évidence ne rend pas pour autant moins prégnantes (Rochex, 2005).

Une autre manière de tenter de résoudre les tensions en jeu consiste à contourner la question du traitement et de la création des inégalités au sein de l'école pour la régler au niveau d'élèves et de populations d'élèves clairement distingués les uns des autres. Les changements de paradigmes inaugurés par la mise au centre de l'élève ont ouvert la voie à des thématiques de la différenciation (Kahn, 2010) ou de l'école inclusive (Ebersold, 2009 ; Rochex, 2010) qui légitiment un tel mouvement. La reconfiguration des classiques internats en « excellence » (Ministère de l'Éducation nationale, 2009) ou en « réinsertion scolaire » (Ministère de l'Éducation nationale, 2010) s'inscrit dans un tel mouvement. Ces nouvelles structures déplacent sur le territoire des élèves qu'il ne semble plus possible de faire réussir au sein des mêmes établissements. Ceux qui fréquentent les premiers sont perçus comme élèves « à fort potentiel » qu'il faut protéger de leur milieu social et de leurs pairs moins scolairement impliqués ; ceux qui sont dévolus aux seconds sont dits « particulièrement perturbateurs » et doivent être éloignés de leur lieu d'habitation et de scolarisation pour faire l'objet d'une prise en charge différente.

Une dernière tentative de résoudre le problème du lieu légitime de l'école est d'agir sur des groupes d'élèves en difficultés en créant pour eux, dans des enclaves de l'école, des règles d'admission et de traitement dérogatoires. Ni exactement dans l'école au sens strict, ni non plus hors de son champ, ces dispositifs visent à un rapprochement réciproque des jeunes et de la forme scolaire. La création d'ateliers ou classes relais (Henri-Panabière, Renard & Thin, 2009) participe de cette volonté médiatrice. Les micro-lycées quant à eux, scolarisent, entre les murs d'établissements ordinaires, des élèves qui ne voulaient plus de l'école et dont l'école ne voulait plus. Ils tentent de les réconcilier avec l'école et ses règles en même temps qu'ils infléchissent certains aspects de cette dernière pour reconstruire un rapport au savoir favorable. Ils interrogent ainsi l'ensemble du système éducatif, notamment dans sa capacité à prendre en compte les caractéristiques de l'expérience juvénile contemporaine. Leur défi est alors de faire qu'enseigner autrement ne revienne pas à faire autre chose qu'enseigner.

Les deux premières modalités ne nous semblent pas présenter un intérêt particulier dans le problème qui nous occupe car, par leur manière de faire l'impasse sur la société ou sur l'école, elles adoptent une posi-

tion qui leur interdit de penser et régler leur inévitable tension. Les deux dernières nous semblent devoir être prises en considération car, à travers ce qui peut apparaître comme leurs succès ou leurs échecs, on peut lire les difficultés traversées aujourd'hui par l'ensemble du système éducatif et de ses acteurs et, peut-être, les formes émergentes de nouveaux équilibres. Nous présentons ci-dessous les résultats de deux recherches sur deux dispositifs dérogatoires dont l'un nous semble plutôt relever de la catégorie « déplacement » et l'autre de celle du « rapprochement ».

## DEUX STRUCTURES EN QUÊTE DE DISPOSITIFS

### Les internats d'excellence : de nouvelles frontières

#### *La redécouverte de l'internat*

La territorialisation de l'école est aujourd'hui un phénomène reconnu et connu (Ben Ayed, 2008). L'idée d'un espace homogène consubstantiel au projet méritocratique de la République a volé en éclat et l'existence d'écoles du centre et d'écoles de la périphérie (van Zanten, 2012) n'est plus un secret pour personne. Que des établissements fréquentés par des populations différentes promises à des destins scolaires et sociaux distincts coexistent permet d'une certaine manière de régler la question de la tension socio-cognitive inhérente à l'école. Cela devient cependant problématique lorsque des élèves relégués dans des établissements ou des filières périphériques voudraient se comporter comme des élèves « normaux ». C'est sans doute pourquoi les internats scolaires, en forte décroissance dans les années soixante-dix, connaissent aujourd'hui un regain d'intérêt pour leur pouvoir de recréer un « cadre » de l'étude (Glasman, 2012). Initialement conçus pour rapprocher des élèves des lieux d'enseignement, ils tendent désormais à éloigner certains d'entre eux non seulement des influences supposées néfastes de leur milieu familial et social, mais aussi de contextes scolaires qui ne sont plus propices aux apprentissages.

C'est tout particulièrement le cas pour les « internats d'excellence » destinés à des « élèves à fort potentiel », qui ne trouvent ni chez eux ni dans leur établissement des conditions optimales pour réussir leurs études<sup>4</sup>. Souvent accaparés par des tâches d'aide au sein de leur famille, ils sont aussi freinés dans leurs apprentissages par des pairs qui stigmatisent ceux qui, dans les collèges de la périphérie en particulier, choisiraient la réussite dans le système scolaire au détriment de

la solidarité juvénile (Dubet & Martuccelli, 1996 ; Passérieux, 2010). Comme Antoine, élève de 3<sup>e</sup>, beaucoup d'internes d'excellence interrogés déplorent le climat anémique de leur ancien établissement : « Bah je sais pas y avait enfin, je sais pas, les classes elles sont pas bien et on peut pas suivre les cours. C'est ouais dans les cours on peut pas, y a pas de loi. C'est n'importe quoi ». Notre recherche nous montre ainsi la mobilisation d'un dispositif ancien à des fins nouvelles qui, de façon apparemment paradoxale, déroge au principe républicain de la carte scolaire pour reconstruire, loin des quartiers d'origine, les conditions d'un libre développement que l'établissement local ne peut pas garantir.

### *Aux frontières de l'école*

Les écoles de la périphérie vivent en effet à l'intérieur de frontières qui cantonnent souvent leurs élèves dans des zones de moindre apprentissage. Le déplacement sur le territoire de certains d'entre eux, sélectionnés parce que leur bon comportement et leur bagage scolaire correct leur permettent d'intégrer des établissements de meilleur niveau, constitue une manière de jouer sur trois frontières de l'école qui, dans la situation antérieure, ne sécurisaient pas ou plus leur trajectoire : celle qui se montre trop perméable aux influences scolaires ou anti-scolaires ; celle qui, au contraire, tient les élèves à distance d'un environnement culturel plus roboratif ; celle enfin qui, située entre classe et hors classe, ne facilite pas le tissage des phases d'apprentissage et d'exercice de l'autonomie à l'occasion des devoirs.

Le premier déplacement, le plus facile à organiser, semble largement couronné de succès, en particulier dans l'internat d'Île-de-France dans lequel nous enquêtons, car y être admis, c'est accéder à un des établissements « haut de gamme » qui participent au projet. Les élèves, issus d'établissements « difficiles », y trouvent la normalité à laquelle ils aspiraient : « J'arrive à avoir des cours de français tout à fait normaux, sans qu'il y ait forcément des choses qui volent à travers la classe et sans que le prof soit obligé de s'arrêter toutes les dix minutes pour dire : "Vous avez remarqué que j'avais arrêté de parler ?!" [...] Ici c'est pas normal quand un élève travaille pas » (Camille, 1<sup>re</sup> L). Les premiers jours à l'internat font état de sevrages plus ou moins faciles à supporter car l'accès aux téléphones et aux écrans y est strictement réglementé. Mais les récits de la frustration cèdent vite la place à ceux de la délivrance : « Là, c'est comme si je me redécouvrais. Enfin, moi, je remercie l'internat, parce que la télé, l'ordi, on y était collés ! » (Armelle, 4<sup>e</sup>). Débarrassé de la « tyrannie de la majo-

rité » (Pasquier, 2005), on peut à nouveau s'inscrire dans l'institution et trouver normal que les conseillers d'éducation « mettent des limites quand on déconne » (Fanny, 1<sup>re</sup> S). De fait, à l'issue de la première année, après un fléchissement initial fréquent de leurs notes, la plupart des élèves de cet internat d'Île-de-France obtiennent des résultats très proches de ceux des « autochtones ».

Un second déplacement consiste à faire accéder les internes d'excellence à des biens culturels dont ils sont tenus ou se tiennent généralement à distance et qui sont de fait considérés comme faisant partie d'un curriculum implicite. Des activités artistiques ou sportives peuplent leurs rares temps libres et ils sont aussi conviés à de nombreuses sorties et voyages à caractère « culturel ». Mais une telle acculturation suppose des pratiques de longue durée et des visées d'une secondarisation qui permette leur retraitement scolaire (Bautier & Rayou, 2009). Beaucoup d'élèves interrogés sur ce thème ont du mal à hiérarchiser les genres et citent pêle-mêle des activités assez disparates (Facebook, la visite du président de la République, une conférence sur les baleines, etc.). L'un d'eux dit avoir fait « une sortie à l'affaire Dreyfus ». Une enseignante rechigne désormais à emmener au concert ses élèves de 5<sup>e</sup> qui « se font repérer » dans un monde aux usages desquels ils ne sont pas rompus. Une autre interrogation porte sur la multiplicité de l'offre, car le grand nombre des clubs offerts semble donner le vertige à plusieurs élèves qui essaient une activité après l'autre. Le point de vue déficitariste qui tend à considérer qu'il manque quelque chose à ces élèves et qu'on se doit de le leur apporter achoppe assez vite sur la difficile mais nécessaire didactisation des pratiques culturelles qui s'est opérée au fil du temps chez leurs pairs socialement mieux dotés et sans laquelle ils risquent d'éprouver un sentiment de surcharge et peut-être d'indignité sociale.

La troisième frontière est celle qui s'est progressivement créée au sein de l'institution scolaire elle-même lorsque les moments et les lieux du travail personnel des élèves ont été repoussés bien au delà des apprentissages dans la classe (Savoie, 2003 ; Rayou, 2009). L'autonomie que suppose la réalisation des devoirs peine à se construire chez nombre d'élèves qui, sortis de leur école, ne bénéficient pas des supports adéquats. L'internat peut alors apparaître comme une solution privilégiée puisque, outre son rôle de « conteneur » des élèves, il peut les aider, au sein d'une même institution, à saisir les fils pas toujours très visibles qui relient les activités collectives et les mises au travail personnel censées les consolider et les optimiser. De

fait, nombre d'élèves doutent de l'utilité des aides qui leur sont proposées à l'internat car elles sont soit trop coupées des cours qu'ils reçoivent : « Moi je reste plus dans mon coin à faire mes devoirs plutôt qu'à être avec le prof. Parce qu'avec le prof, ils font de la méthodologie et pour moi ça me sert à rien. Moi je préfère faire mes devoirs qu'apprendre comment lire un texte de français, un truc comme ça » (Aggur, 1<sup>re</sup> S) ; soit assurées par un trop faible nombre d'adultes pas assez au fait des attentes des enseignants ou des exigences de chaque matière : « Y a un ou deux surveillants qui doivent naviguer entre je sais pas combien d'élèves, pour les aider, leur expliquer ça et ça, après ils passent de l'histoire à la géométrie, donc ils sont complètement perdus, et ça doit être dur pour eux surtout » (Mathilde, 5<sup>e</sup>).

Déplacer les personnes et les dispositifs dans l'espace et dans le temps ne suffit manifestement pas à installer chez ceux qui en ont le plus besoin les dispositions que requiert maintenant (et surtout par la suite) la réussite scolaire. Néanmoins une caractéristique commune à tous les sites de l'enquête est la requalification symbolique que connaissent les heureux élus et qui libère manifestement chez eux la dynamique nécessaire aux apprentissages.

#### *Aux frontières de soi*

Pour ces élèves, sans qu'on puisse encore savoir ce que sera leur cursus scolaire ultérieur, semble en effet se déclencher un processus de « triple autorisation » (Rochex, 1995) que requiert la réussite scolaire pour des jeunes originaires éloignés de la forme scolaire. La première est celle par laquelle on se permet d'être différent de ses parents. Elle s'exprime par exemple dans les propos de Milan (4<sup>e</sup>) qui assume son double déracinement dans une ville française et « bourgeoise » alors qu'une partie de sa famille est demeurée en Serbie et que l'autre vit dans des quartiers défavorisés de la grande banlieue. La seconde est celle par laquelle les parents acceptent que le jeune soit différent d'eux. Elle est très lisible dans les descriptions faites de l'adhésion familiale au projet, récurrentes dans des propos comme ceux de Baya (4<sup>e</sup>) : « Oui, mes parents ils sont fiers, ils en parlent à toute la famille. Ils disent : "Voilà, ma fille est partie dans un internat d'excellence pour réussir". Ils parlent beaucoup ». La troisième consiste à autoriser ses parents à être différents de soi, en retrouvant par exemple volontiers, le temps du week-end et des congés, dans un univers désormais apaisé par la résolution des tensions liées à la scolarité, un environnement dans lequel la télévision ou les agitations de la

fratrie peuvent interrompre sans danger l'engagement dans l'étude.

Une autre autorisation, et non des moindres, s'ajoute à celles-ci, qui consiste à s'affirmer comme différent de ses pairs d'âge et de quartier et à le leur faire accepter. Si l'amitié pacifie les tensions scolaires, elle fait aussi courir le risque du décrochage partiel ou total. Or, lors de leur première année d'internat tout au moins, les jeunes enquêtés font preuve d'admirables talents de passeurs de mondes : investis dans l'étude la semaine, au milieu de leurs camarades internes avec qui ils développent de nouvelles sociabilités, ils retrouvent le vendredi soir leurs « amis d'avant » dans leurs réseaux d'origine que ne troublent plus leurs activités de bons élèves désormais développées ailleurs. Ils peuvent ainsi « rester eux-mêmes » tout en devenant autres et semblent même, dans certains cas, jouer un rôle d'éveilleurs à des réalités auxquelles leurs copains s'interdisent collectivement de rêver (Young & Wilmott, 2010).

Les discours tenus par les internes indiquent quelque chose de l'ordre d'une métamorphose qui les a fait passer de la relégation à l'excellence et a souvent transformé les rapports conflictuels avec leurs parents en collaboration pour le succès. Sans pouvoir évaluer précisément la plus-value individuelle qu'ils en retireront, il semble possible de tirer de leur expérience des conclusions sur les rapports entre les frontières de l'école et le type de frontières, intérieures celles-ci, que leur relation à la culture et aux exigences scolaires les contraint à avoir en contexte. Obligés jusque-là de composer entre les comportements rebelles nécessaires à la socialisation dans le groupe de pairs et ceux d'allégeance aux réquisits de l'école, ils sont soulagés par l'institution qui assume désormais cet équilibre. Leurs relations à l'école, à eux-mêmes et aux autres sont manifestement bouleversées par la création artificielle d'un contexte qui, paradoxalement, les ramène à ce qu'ils perçoivent comme leur vraie nature. Les micro-lycées, qui s'attachent plus spécifiquement aux élèves en difficultés, proposent une autre variante de restauration de la forme scolaire.

#### **Les micro-lycées : entre proximité et distance**

Créés à partir des années deux mille en Île-de-France<sup>5</sup>, les micro-lycées visent à aider des élèves de 16 à 25 ans ayant abandonné le système scolaire pendant au moins un an à obtenir leur baccalauréat<sup>6</sup>. Pour cela, ils bénéficient d'une autonomie pédagogique, administrative et financière exceptionnelle par rapport à celle des autres écoles publiques : la struc-

ture observée a des classes à effectif réduit, un budget géré en interne et un rapport d'environ un enseignant pour dix élèves.

*Une structure pour des acteurs scolaires*  
*« bloqués »*

La plupart des acteurs observés<sup>7</sup>, élèves ou enseignants, estiment avoir été « bloqués » dans leur passé scolaire ou professionnel : si les premiers s'identifient comme des « décrocheurs », dont la « maturation » a été entravée par des processus de disqualification, les seconds se plaignent de ne jamais avoir pu mettre en valeur leurs compétences de « professionnels de l'éducation ». Les élèves sollicitent fréquemment les enseignants pour qu'ils répondent à leur besoin d'être reconnus en tant que « jeunes » et nouent des relations scolaires directes et non hiérarchisées se structurant sur des rapports de personne à personne. Ces besoins résultent de trajectoires scolaires et sociales marquées par des expériences douloureuses dans la relation avec leurs anciens enseignants et avec d'autres adultes incarnant l'autorité.

Enquêteur. – En seconde, qu'est-ce qui pêchait essentiellement ?

Leila (2<sup>de</sup>). – C'était surtout les absences, quoi, j'étais pas motivée pour aller en cours. Les profs ils s'en moquaient un peu quoi, ils sont là, ils font leur cours et puis voilà quoi, alors que là ils sont vraiment là si t'as quelque chose. [...] Mais 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.

Ces élèves imputent pour la plupart leurs difficultés scolaires à des aspects autobiographiques (de « mauvaises rencontres ») qui les auraient fait échouer à l'école. La période de déscolarisation est d'ailleurs souvent perçue comme un passage obligé pour « murer » et acquérir la « motivation » nécessaire pour revenir à l'école : « Il faut savoir qu'on est pratiquement tous des décrocheurs, donc on a tous déjà arrêté l'école et quand on a pris la décision de reprendre l'école après avoir travaillé, après avoir fait certaines choses, bah, on est beaucoup plus motivé » (Laurent, 1<sup>re</sup>).

Les enseignants sont recrutés par les deux professeurs ayant créé le micro-lycée en fonction des nouvelles exigences sociales relatives à la professionnalisation du métier enseignant (Barrère, 2002) auxquelles eux-mêmes adhèrent. Ils disent s'appuyer sur une « motivation personnelle » et sur des attitudes d'experts praticiens en sciences de l'éducation (Bourdoncle, 1993) pour accomplir non seulement les

tâches relatives à l'enseignement, mais aussi celles des personnels scolaires absents dans cette structure (principal, CPE, secrétaire, psychologue scolaire, etc.). Le micro-lycée est ainsi souvent vécu par ses enseignants comme une possibilité unique de se débloquent professionnellement en mettant en œuvre l'ambition d'enseigner à « haut niveau », tout en privilégiant le « côté individuel » et le « contact humain » : « Je faisais de nombreuses choses dans mon collège. Je me suis rendue compte que tout tenait au fait que j'étais la dernière arrivée, même si j'attendais pas plus que ça une reconnaissance, je me suis rendue compte que, finalement, ce que je faisais, n'avait pas forcément un poids au niveau administratif. [...] 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 tout ça et, en même temps, ce contact humain que n'a pas forcément le lycée » (Laurence, enseignante de français).

*La co-construction d'espaces*  
*et de temps intermédiaires à l'école*

Le statut exceptionnel du micro-lycée permet à son équipe pédagogique d'enseigner en interrogeant au quotidien les routines et les modalités du fonctionnement du système scolaire, rendues invisibles parce que stabilisées partout ailleurs au cours de l'évolution de la forme scolaire. Cette ouverture des « boîtes noires » de l'école, nécessaire pour que des élèves n'adhérant plus au programme de la forme scolaire puissent renouer avec l'école, est mise en place par ces enseignants à travers des processus de co-construction de ce que nous appelons des « espaces et temps intermédiaires à l'école ». Il s'agit de solutions pour recréer et faire exister la forme scolaire par le biais de pratiques de médiation et de négociation entre les exigences et les compétences d'enseignants et élèves agissant à la fois à l'intérieur et aux marges de la forme scolaire. Le terme « intermédiaire » (Rouilleau-Berger, 2003) 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 (Luhmann, 2006), sans pour autant renoncer aux processus collectifs de secondarisation et de médiatisation des savoirs relevant de la verticalité de la forme scolaire (Bernstein, 2007b).

– On retrouve confiance en soi et on retrouve la vraie motivation, parce que les coups blessants des gens qui nous cassent ou qui ont pas confiance en nous, qui veulent pas essayer de nous comprendre, c'est dur de rester motivé (Christelle, 1<sup>re</sup> STG).

– Je pense qu’il faut vraiment que je gagne la confiance des élèves, que le micro-lycée soit institutionnalisé comme quelque chose de, voilà : c’est sérieux, c’est posé, c’est reconnu. Ensuite, je pourrai me permettre d’être plus innovante (Éléonore, enseignante d’anglais).

Un exemple d’espace intermédiaire est celui de la « salle commune », lieu de passage d’enseignants et 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, par où les élèves doivent passer pour s’inscrire dans ce qui est appelé le « cahier du bonjour », afin de signaler 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.

Un exemple de temps intermédiaire est celui de la « référence », moment hebdomadaire où chaque enseignant « reçoit » et « auditionne » individuellement ses élèves (chacun en suit une dizaine) 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 demandent conseil et où les enseignants peuvent accéder à des informations qu’ils estiment précieuses pour pouvoir adapter leurs pratiques. Par exemple, à la question<sup>8</sup> : « Quels sont selon vous les dispositifs du micro-lycée qui vous ont le plus aidé/e à “raccrocher” ? Pourquoi ? », les réponses de trois élèves de première sont :

- La référence est importante car elle permet de mettre à jour les absences mais aussi d’avoir un petit moment régulier chaque semaine pour discuter avec son référent et faire le point.
- Référence, ça m’a aidée à mieux travailler mes problèmes, à mieux parler, ça m’a recadrée pour me remettre dans mes objectifs.
- La référence, permettant d’établir un dialogue avec une personne plus mature, qui motive.

#### *En quête de dispositifs pédagogiques*

Les processus de co-construction d’espaces et de temps intermédiaires au micro-lycée créent sur le court terme des « effets vertueux » sur la quasi-totalité de ses acteurs, les « débloquent » d’abord dans leurs pratiques scolaires et les rapprochant ensuite du projet de la structure. En effet, en créant de nouvelles routines scolaires dans une structure au climat convivial et apaisé, ils permettent à ses

acteurs de se retrouver eux-mêmes et de s’ouvrir aux autres dans une forme scolaire remaniée, grâce à des pratiques de requalification identitaire et professionnelle : les enseignants ont la possibilité de travailler sur les aspects scolaires et extrascolaires d’élèves se sentant enfin compris et soutenus par des adultes encadrants. Ces constats s’appuient sur les propos des acteurs et sur le fait que les phénomènes d’absentéisme et/ou d’abandon sont très rares pendant les premières semaines suivant l’arrivée au micro-lycée.

Enquêteur. – Par rapport à ta scolarité, l’an dernier en termes d’absences et de retards, ça n’a rien à voir ?

Sylvie (2<sup>de</sup>). – Ouais vraiment rien à voir [...].

Enquêteur. – Tu expliques ça comment ? Parce que tu te sens mieux, parce que...

Sylvie (2<sup>de</sup>). – Ouais, parce que je me sens mieux [...] et puis même ils sont plus sympas ici [...].

Enquêteur. – Et pour ce qui concerne l’organisation, qu’est-ce qu’il y a d’autre qui distingue cet établissement d’un lycée normal ?

Sylvie (2<sup>de</sup>). – Bah, c’est qu’aux profs tu peux tout leur dire, quoi, si t’as un problème ou quoi que soit, tu peux leur dire.

Ces espaces et temps intermédiaires ne se transforment néanmoins pas toujours en dispositifs pédagogiques (Bonnéry, 2009), leur processus de cristallisation et de routinisation nécessitant des temporalités plus longues que celles de la co-construction au quotidien. Un exemple de transformation apparemment réussie est celui de l’affichage et de la signature par tous les acteurs d’un règlement interne établi au bout de deux ans, à la suite de nombreuses réunions collectives où étaient débattus les problèmes et les accidents survenus dans la structure. Lorsque cette transformation n’a pas lieu, surgissent des phénomènes de mise en cause d’élèves et de professeurs face à leurs pratiques et à leurs échecs, ainsi qu’un brouillage dans la prise en compte de certaines contraintes et exigences sous-jacentes au programme de la forme scolaire. Nous constatons en effet des difficultés chez des élèves pour s’approprier des savoirs scolaires dont l’apprentissage requiert un degré d’« auto-contrainte » (Elias, 1973) et d’assiduité qu’ils n’ont jamais acquis ; des difficultés face à des situations où les pratiques juvéniles entrent en concurrence avec des normes scolaires ; des difficultés face à la possibilité de choisir en autonomie des activités scolaires « à la carte » leur permettant de construire un projet de formation individuel. Du côté des enseignants émergent des difficultés liées à la construction d’un

genre professionnel (Clot & Faïta, 2000) complexifié par la nécessité d'une prise en compte simultanée de l'hétérogénéité des parcours scolaires et sociaux des élèves (Dubet & Duru-Bellat, 2000), des objectifs du système scolaire, d'une remise en question quotidienne des routines scolaires et d'un fonctionnement de la structure reposant presque entièrement sur leur investissement militant (Langouët, 1985) : « Ce qui me perturbait aussi au début de l'année, c'est qu'ils nous avaient tellement fait un briefing pendant un mois sur : "C'est des élèves différents, c'est un truc différent, on est différents, [...] on a des techniques différentes..." et du coup, au début de l'année, je me suis dit : "Mais moi, il faut que j'adapte mes cours !". [...] En arrivant ici je me suis pris une grosse claque, parce que je me suis dit que ce que je faisais avant c'était pas bien, ou c'était pas ça, ou il faut que j'adapte » (Sophie, enseignante de mathématiques).

## DISCUSSION

La recherche effectuée au sein de l'internat d'excellence et du micro-lycée observés fait émerger des manières différentes de concevoir et d'atteindre les objectifs de l'école contemporaine, la première structure visant la réussite scolaire et sociale d'élèves « méritants », « disciplinés » et « empêchés » par leur milieu d'origine et la seconde la réintégration dans le système scolaire d'élèves ayant rompu par choix ou par défaut avec le programme institutionnel de la forme scolaire avant l'obtention du baccalauréat. Malgré ces différences, les deux structures, proclamées innovantes, partent d'un même constat : l'équilibre normatif préservé pendant environ un siècle par une école de la République « indifférente aux différences » et étanche au monde extérieur a atteint un point de non-retour et doit être rétabli. Chacune à sa manière elles s'attaquent à la redéfinition des deux frontières entre l'école et le monde social, en travaillant d'une part sur la dimension de l'espace de la forme scolaire (entre les espaces de socialisation et les espaces d'apprentissage) et d'autre part sur celle du temps (entre les temps d'apprentissage et les temps institutionnels).

### Espaces de la forme scolaire, délocalisé et *in situ*

Alors que l'internat d'excellence semble se bâtir sur un modèle de « délocalisation » de l'espace, le micro-lycée, lui, travaille *in situ*. En effet, la première structure s'attaque à la redéfinition de l'espace de la forme scolaire à travers une double séparation des

questions liées à la socialisation de celles liées à l'apprentissage : d'une part, elle n'accueille que des publics d'élèves partageant des modes de socialisation légitimes (ceux qui ne « posent pas de problème de comportement » à l'école) et, d'autre part, elle sépare physiquement ces publics de l'influence des prescripteurs installés au sein de leur milieu d'origine (leurs familles, leurs groupes de pairs, mais aussi leurs écoles de périphérie), en les intégrant dans des établissements fréquentés presque exclusivement par de « bons élèves ». Le micro-lycée, quant à lui, se présente à la fois comme une enclave géographique, puisqu'il est hébergé par un lycée traditionnel avec lequel il ne partage que les bâtiments, et comme une enclave symbolique, puisqu'il travaille en son sein sur les questions liées aux modes de socialisation hors école que les élèves y importent. C'est dans cette enclave qu'il redéfinit les frontières de l'école en travaillant *in situ* sur les problèmes liés aux modes de socialisation familiaux à ses publics pour, dans un deuxième temps, leur permettre de les dépasser en s'attaquant à la verticalité des processus de secondarisation de l'apprentissage scolaire.

Si le modèle de la délocalisation permet à l'équipe pédagogique de l'internat d'excellence de faire facilement accéder à la verticalité des processus de secondarisation des élèves disposés à apprendre à l'école de manière disciplinée, le modèle de l'espace *in situ* proposé par le micro-lycée requiert que ses acteurs franchissent une étape supplémentaire. En effet, les dispositifs de cette structure sont d'abord conçus comme des lieux éducatifs « conviviaux » et « horizontaux » où les élèves peuvent développer un sentiment de confiance envers leurs propres compétences et envers l'école et les adultes qui y travaillent. Cette première étape est un passage obligé, bien que non automatique, pour que tous les élèves renouent, dans un deuxième temps, avec les dimensions verticales de la forme scolaire.

### Temps d'apprentissage et temps de l'institution

L'étude de ces deux modèles d'innovation scolaire montre également que, s'il est assez aisé de déplacer vers un espace éducatif privilégié des élèves pour les faire accéder à des ressources scolaires et culturelles dont ils ont été privés ou qu'ils n'ont pas su mobiliser, il est plus difficile d'agir sur la durée de leurs acquisitions. En ce sens, l'étude des trajectoires des nouveaux internes et des anciens décrocheurs a fait apparaître des difficultés symétriques : celles relevant de l'acquisition des dispositions culturelles et

de l'autonomie nécessaire à l'excellence sur le court terme pour les premiers et celles relevant du maintien dans l'effort pour poursuivre une scolarité « normale » jusqu'au baccalauréat pour les seconds. Car, loin de la conception du temps des milieux populaires dont ils sont souvent issus, l'apprentissage scolaire des savoirs, des dispositions culturelles et des compétences d'autonomie exige une projection de soi dans le futur (Périer, 2010) et une constance dans l'effort (Cosnefroy, 2011), sans lesquelles les objectifs de secondarisation des objets du monde ne peuvent être atteints.

En outre concevoir et mettre en place des dispositifs pédagogiques nouveaux signifie aussi trouver d'autres solutions pour réorganiser les temps institutionnels de la forme scolaire. Autrement dit, innover à l'école signifie aussi routiniser, c'est-à-dire faire accéder de façon pérenne les élèves à des exigences de la forme scolaire qui leur sont souvent largement masquées et étrangères, mais aussi donner aux personnels scolaires de nouveaux outils fiables pour accomplir leurs missions éducatives. Il est alors simultanément nécessaire de routiniser pour innover, sans quoi ce sont les personnes, enseignants comme élèves, qui portent seules le poids des transformations à accomplir avec un risque d'épuisement et d'abandons progressifs et une incapacité à faire essaimer les changements (Cros, 2001). En ce sens, le modèle d'essaimage *bottom up* observé au micro-lycée montre que le processus de cristallisation des dispositifs pédagogiques semble indispensable pour qu'élèves et enseignants constituent durablement des collectifs d'apprentissage, où chaque acteur peut distinguer le générique du spécifique dans les situations rencontrées et les solutions proposées (Saujat, 2010). C'est en effet précisément grâce à cette phase de cristallisation que peuvent se constituer des collectifs scolaires pérennes, aptes non simplement à coexister pacifiquement, mais aussi à atteindre leurs objectifs en s'appuyant sur des routines et dispositifs dont l'existence est reconnue et partagée par tous les acteurs et ne nécessite donc plus de négociations quotidiennes. Le modèle d'innovation d'État (*top down*) observé à l'internat d'excellence montre, quant à lui, des capacités très rapides d'essaimage « par expansion<sup>9</sup> ». Il reste cependant que, par delà l'homogénéité institutionnelle apparente, les situations sont très différentes d'un site à l'autre en fonction des interférences du projet avec des dynamiques locales d'espaces d'intéressement (Akrich, Callon & Latour, 1991), où plusieurs acteurs locaux mettent en avant des objectifs endogènes. La notion même d'« excellence » y est fortement déclinée, tantôt dans le sens d'une formation d'élite, tantôt dans la recherche du

développement maximum des personnes qui bénéficient du dispositif (Bongrand, 2011). Ainsi les difficultés des deux structures à reconfigurer les dimensions temporelles de la forme scolaire montrent que les temps des processus de secondarisation et les temps institutionnels ne se plient pas facilement à celui de l'innovation.

## CONCLUSION

Les structures dérogatoires dont nous présentons ici quelques caractéristiques ne concernent à l'heure actuelle qu'un nombre infime de jeunes scolarisés. Leurs tentatives nous semblent néanmoins significatives des difficultés rencontrées et des solutions envisagées aujourd'hui par l'école de la République pour concilier ses exigences cognitives et sociales de diffusion de savoirs tenus pour universels à des élèves considérés par delà leurs particularités. Le mouvement de massification a en effet progressivement révélé que les normes d'apprentissage qui la caractérisent sont de fait plus ou moins accessibles selon les codes de perception et d'appréhension des élèves et de leurs familles. La crise contemporaine appelle donc à dénaturiser ce qui n'apparaît plus aujourd'hui que comme une modalité possible de scolarisation d'une génération et à interroger la notion même de forme scolaire. Car celle-ci peut être surtout et abusivement comprise dans son unicité et dans sa continuité historique (Joigneaux, 2008). Sa fragilisation risque alors d'apparaître comme la remise en cause pure et simple de l'école ou, à l'inverse, comme l'ébranlement d'une organisation archaïque qui réprimait des processus comme ceux de l'individualisation ou de la territorialisation de l'offre scolaire. Cette acception fixiste de la forme scolaire nous paraît pouvoir être interrogée et dialectisée par des approches qui permettent d'appréhender les frontières de ce qui fait l'école en même temps que les processus socio-historiques qui les ont reconfigurées au fil des siècles. C'est le cas des analyses d'Elsie Rockwell (2000) qui mettent en évidence les caractéristiques génériques d'une forme scolaire qui, au moins dès Sumer, 2 000 ans avant l'ère chrétienne, règlent la journée d'un élève de l'école des scribes (prégnance de la culture écrite, lieux d'étude séparés de ceux de la vie domestique, enseignants dédiés...). Ces traits de « longue durée » s'articulent à une « continuité relative », qui constitue des déclinaisons historiques de la forme scolaire en développant, par exemple, des logiques censées développer la religiosité, le civisme ou le sens du

marché. Enfin des « co-constructions au quotidien » reproduisent et spécifient au jour le jour ces aspects plus ou moins lointains de la forme scolaire au sein des établissements.

Ce triple découpage dans la forme scolaire et son histoire éclaire le fait que les innovations ici étudiées tentent, chacune à sa manière et avec ses publics, de préserver les objectifs fondamentaux de l'école. Elles se distinguent pour cela des tentatives de fermeture ou d'ouverture de l'école qui méconnaissent la dialectique de la forme scolaire et enferment dans un dilemme par rapport aux demandes contemporaines de démocratisation. La première tente de restaurer un ordre ancien en écrasant toute émergence de nouveauté et d'hétérogénéité, sous une continuité relative elle-même identifiée à la longue durée. La seconde fait, à l'inverse, comme si la forme scolaire surgissait *ex nihilo* du quotidien et fait courir le risque d'une déscolarisation « sur place » à des élèves qui ne parviennent pas à distinguer les objets scolaires des objets du monde. Le « déplacement » des élèves sur le territoire ou leur « rapprochement » *in situ* de la forme scolaire n'ignorent pas quant à eux le triple conditionnement historique des lieux scolaires sur lesquels ils sont pris en charge. Les nouveaux internes d'excellence peuvent être confrontés aux exigences de plus en plus génériques des études, dans la mesure où est retravaillée une quotidienneté qui pourrait les en détourner. Les anciens décrocheurs des micro-lycées

sont invités à une réaffiliation scolaire par un dispositif qui tente de faire tenir ensemble le droit à la vie juvénile, les règles d'inscription dans une communauté scolaire et les normes de plus en plus secondarisantes que nécessitent aujourd'hui les apprentissages au long cours. Ces deux dernières manières de traiter l'espace scolaire recréent indiscutablement de la normalité pour les élèves qui en bénéficient et pour lesquels nous n'abordons pas ici la question pourtant centrale des modes de recrutement. Elles ne suffisent pas toujours, comme le montre notre enquête, à accélérer certaines acquisitions nécessaires à l'excellence ou à stabiliser les dispositifs qui permettent de raccrocher. Le jeu sur le temps paraît plus difficile que celui sur l'espace. La prise en compte de la variable temporelle sédimentée dans l'institution scolaire en même temps que de celle qui trame tout apprentissage peut constituer une piste à la fois contextuelle et relationnelle pour penser et organiser, par delà les effets de mode et les vitrines médiatiques, les longs processus de remaniement de soi qu'implique la réussite de tous dans une école exigeante.

Filippo Pirone

filippo.pirone@univ-paris8.fr

Université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis, ESCOL-CIRCEFT

Patrick Rayou

patrick.rayou@univ-paris8.fr

Université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis, ESCOL-CIRCEFT

## NOTES

- 1 Trois dans l'académie de Créteil, un dans l'académie de Nice, regroupés au sein de la fédération des établissements scolaires publics innovants.
- 2 Treize établissements créés entre 2009 et 2010 et plusieurs milliers de places labellisées « excellence » dans des internats ordinaires.
- 3 Ces propos sont tirés d'une déclaration à l'AEF de Jean-Michel Blanquer, directeur de la DGESCO, le 17 février 2012.
- 4 La première recherche sur laquelle s'appuie cet article concerne un internat d'excellence d'Île-de-France. Elle est conduite depuis son ouverture en 2010-2011 et repose sur des analyses de dossiers scolaires des internes, des entretiens conduits avec les responsables de l'internat et d'un des établissements scolaires qui l'alimentent, des enseignants et personnels d'éducation ainsi que d'une cinquantaine d'élèves, collégiens et lycéens, de cette structure. Des observations de la vie à l'internat, de séances de cours, d'aides aux devoirs, de sorties organisées ont été conduites de façon régulière sur deux années. Cette recherche fait partie d'une enquête plus large, coordonnée au sein du Centre Alain Savary de l'Institut français de l'Éducation et soutenue par l'Agence pour la cohésion sociale et l'égalité. Elle fait collaborer plusieurs chercheurs (A.-M. Benhayoun, A. Boulin, B. Daoudi, C. Daverne, D. Fofana, D. Glasman, M. Guigue, A. Jorro, S. Kakpo, L. Lescouarch, B. Moignard, C. Salmon, P. Stefani et nous-mêmes) et concerne également les sites de Barcelonnette, Cergy-Pontoise, Douai, Le Havre, Nice et Noyon. En toute rigueur, il aurait fallu s'intéresser parallèlement aux internats de réinsertion scolaire, mais les tensions vives qui régnaient au sein de certains d'entre eux au moment où nous commençons notre enquête ne nous ont pas permis d'accéder à ces terrains.
- 5 Dans le cadre du projet régional « Réussite pour tous » (2000), puis dans le cadre de la loi d'orientation de 2005 sur les structures scolaires au statut expérimental (Ministère de l'Éducation nationale, 2005, article 34).
- 6 Voir la « charte des micro-lycées », disponible en ligne : <http://www.mapie.ac-creteil.fr/spip.php?article339> (consulté le 15 juin 2012).
- 7 Cette seconde recherche en cours est conduite depuis 2008-2009 en collaboration avec l'Institut français de l'Éducation dans le cadre de la thèse de doctorat de Filippo Pirone et sollicitée par l'équipe du micro-lycée créé à la rentrée scolaire 2008. 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 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 années. Nous avons en outre enregistré des séances d'« auto-confrontation » effectuées à partir d'une sélection d'images que nous avons proposées à certains des acteurs filmés et des séances de « confrontation croisée » avec certains enseignants et élèves non impliqués dans les situations filmées (dont une enseignante n'exerçant pas au micro-lycée).
- 8 À partir d'un questionnaire anonyme distribué auprès des élèves.
- 9 Si l'on prend en compte les places labellisées « excellence », ce sont plus de 10 000 élèves qui ont été concernés en deux ans.

## BIBLIOGRAPHIE

- AKRICH M., CALLON M. & LATOUR B. (1991). « L'art de l'intéressement ». In D. Vinck (coord.), *Gestion de la recherche. Nouveaux problèmes, nouveaux outils*. Bruxelles : De Boeck.
- BALLION R. (1993). *Le lycée, une cité à construire*. Paris : Hachette.
- BARRÈRE A. (2002). *Les enseignants au travail, routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- BAUTIER É. & GOIGOUX R. (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle ». *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 89-100.
- BAUTIER É. & RAYOU P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1997). « Apprendre : ces malentendus qui font la différence ». In J.-P. Terrail (dir.), *La scolarisation de la France*. Paris : La Dispute, p. 105-122.
- BEN AYED C. (2008). « Territorialisation (de l'action éducative) ». In A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF, p. 653-655.
- BERNSTEIN B. (2007a). « Classe et pédagogies : visibles et invisibles ». In J. Deauvieux & J.-P. Terrail (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute, p. 85-112.
- BERNSTEIN B. (2007b). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Laval : Presses universitaires de Laval.
- BONGRAND P. (2011). « L'introduction controversée de l'"excellence" dans la politique française d'éducation prioritaire (1999-2005) ». *Revue française de pédagogie*, n° 177, p. 11-24.
- BONNÉRY S. (2009). « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage ». *Revue française de pédagogie*, n° 167, p. 13-23.
- BOURDONCLE R. (1993). « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe ». *Revue française de pédagogie*, n° 105, p. 83-120.
- CHEVALLARD Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : Éd. La Pensée sauvage.
- CLOT Y. & FAÏTA D. (2000). « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes ». *Travailler*, n° 6, p. 7-43.
- COSNEFROY L. (2011). *L'apprentissage autorégulé. Entre cognition et motivation*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- CROS F. (2001). *L'innovation scolaire*. Paris : INRP.
- CROS F. (2011). « Innovation ». In P. Rayou & A. van Zanten (dir.), *Les 100 mots de l'éducation*. Paris : PUF, p. 73-74.
- DEBARBIEUX É. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ?* Paris : Armand Colin.
- DEROUET J.-L. (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Métailié.
- DUBET F. (2008). *Faits d'école*. Paris : Éd. de l'EHESS.
- DUBET F. & DURU-BELLAT M. (2000). *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*. Paris : Éd. du Seuil.
- DUBET F. & MARTUCCELLI D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Éd. du Seuil.
- DUBET F., DURU-BELLAT M. & VÉRÉTOU A. (2010). *Les sociétés et leur école*. Paris : Éd. du Seuil.
- DURKHEIM E. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF.
- EBERSOLD S. (2009). « Autour du mot "inclusion" ». *Recherche et formation*, n° 61, p. 71-83.
- ELIAS N. (1973). *La civilisation des mœurs*. Paris : Calmann-Lévy.
- ELIAS N. (2003). *Qu'est-ce que la sociologie ?* Paris : Pocket.
- GIUST-DESPRAIRIES F. (2003). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris : PUF.
- GLASMAN D. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Rapport n° 15 établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école [avec la collaboration de L. Besson]. Paris : Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- GLASMAN D. (2012). *L'internat scolaire. Travail, cadre, construction de soi*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- HENRI-PANABIÈRE G., RENARD F. & THIN D. (2009). *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.
- JACQUET-FRANCILLON F. & KAMBOUCHNER D. (2005). *La crise de la culture scolaire*. Paris : PUF.
- JOIGNEAUX C. (2008). « Forme scolaire ». In A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF, p. 347-349.
- KAHN S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck.
- LAHIRE B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- LAHIRE B., THIN D. & VINCENT G. (1994). « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire ». In G. Vincent (dir.), *L'école prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, p. 11-48.
- LANGOUËT G. (1985). *Suffit-il d'innover ?* Paris : PUF.
- LUHMANN N. (2006). *La confiance, un mécanisme de réduction de la complexité sociale*. Paris : Economica.
- MERLE P. (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* Paris : PUF.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2005). « Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école ». Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 5 mai 2005, n° 18.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2009). « Développement des internats d'excellence et des plans académiques de l'internat ». Circulaire n° 2009-073 du

- 28 mai 2009. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 11 juin 2009, n° 24.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2010). « Établissements de réinsertion scolaire ». Circulaire n° 2010-090 du 29 juin 2010. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 15 juillet 2010, n° 28.
- PASQUIER D. (2005). *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Paris : Autrement.
- PASSÉRIEUX V. (2010). « L'intello ou le bouffon ». *Diversité*, n° 162, p. 91-95.
- PÉRIER P. (2010). *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- RAYOU P. (2009). *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- ROCHEX J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- ROCHEX J.-Y. (2005). « Pratiques de savoir et culture scolaire : un impensé de la démocratisation ? » In F. Jacquet-Francillon & D. Kambouchner (dir.), *La crise de la culture scolaire*. Paris : PUF, p. 331-348.
- ROCHEX J.-Y. (2010). « Les "trois âges" des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ? » In C. Ben Ayed (dir.), *L'école démocratique*. Paris : Armand Colin, p. 94-104.
- ROCHEX J.-Y. & CRINON J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- ROCKWELL E. (2000). « Tres planos para el estudio de las culturas escolares: El desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural ». *Interações*, vol. 5, n° 9, p. 11-25.
- ROULLEAU-BERGER L. (2003). « La production d'espaces intermédiaires ». *Hermès*, n° 36, p. 147-156.
- SAUJAT F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches (HDR), université de Provence-Aix-Marseille 1.
- SAVOIE P. (2003). « L'association de la classe et de l'étude : retour sur un modèle pédagogique disparu ». *Éducation et formation*, n° 65, p. 127-133.
- VINCENT G. (1980). *L'école primaire française*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- YOUNG M. & WILMOTT P. (2010). *Le village dans la ville. Famille et parenté dans l'Est londonien*. Paris : PUF.
- ZANTEN A. van (2012). *L'école de la périphérie*. Paris : PUF.

