

La ré-inclusion scolaire.

Ethnographie de deux dispositifs diplômants aux marges du système éducatif argentin.

Filippo Pirone

Université de Bordeaux, LaCES, ESPE d'Aquitaine

Dans le processus mondial de « scolarisation des problèmes sociaux » (Smeyers et Depaepe, 2009), l'école assume aujourd'hui une fonction de prise en charge des (nouveaux) besoins sociaux. Parmi ces derniers, l'un de ceux considérés comme les plus importants à l'ère de la montée des logiques d'inclusion scolaire (Ebersold, 2009) est celui du « décrochage » : en atteste l'attention que lui portent des instances internationales pesant de plus en plus sur les orientations des politiques éducatives nationales, telles que l'OCDE, l'UNESCO ou l'UNICEF, Dans cette communication, nous nous proposons d'étudier la manière dont le système éducatif argentin tente de répondre à la question sociale de la ré-inclusion scolaire (*reingreso escolar* : Poggi, 2009) d'« anciens décrocheurs » (Pirone et Rayou, 2012), ces jeunes et adultes ayant abandonné l'école avant la fin du cycle d'enseignement secondaire et voulant avoir une deuxième chance pour le compléter.

Le phénomène de décrochage scolaire (*abandono escolar*) concerne en Argentine environ 15,8% d'élèves. Dans ce pays, les enjeux liés à la ré-inclusion scolaire et au maintien à l'école des anciens décrocheurs sont très liés des problèmes d'« ordre social » plus ou moins directement engendrés par l'accumulation des phénomènes du décrochage et du chômage. Ainsi, comme dans d'autres régions d'Amérique Latine, la lutte contre le décrochage scolaire assume notamment des fonctions de contrôle social de phénomènes tels que la déviance et/ou la délinquance juvénile (Tiramonti, 2011).

Pour faire face à ce problème, à partir des années 2000, l'Etat fédéral argentin et la plupart de ses 24 juridictions se sont investis dans la création de dispositifs de retour (et maintien) à l'école : c'est par exemple le cas de la *escuela de reingreso* (« école de ré-inclusion »), dispositif créé en 2004 dans la Ville Autonome de Buenos Aires. C'est en outre en 2006, grâce à l'entrée en vigueur des articles 13 et 14 de la *ley de educación nacional* (loi d'éducation nationale), qui permettent la création d'un sous-système éducatif appelé de « gestion sociale », que d'autres dispositifs de ré-inclusion tels que le *bachillerato popular* acquièrent le statut d'écoles secondaires à part entière pouvant délivrer le diplôme de fin d'études¹.

Méthodologie

Nos analyses s'appuient sur une enquête effectuée de 2014 à 2017 où nous avons étudié deux dispositifs éducatifs diplômants conçus *ad hoc* autour du besoin social de la ré-inclusion scolaire, c'est-à-dire des dispositifs de « retour à l'école » (Zaffran et Vollet, 2016) pour des anciens décrocheurs : le premier situé à Buenos Aires, le « Bachillerato Popular » (BP)² Caballito, et le

¹ Contrairement au cas français, pour obtenir le diplôme argentin de fin d'études secondaires, les élèves ne doivent passer aucun examen final

² Que l'on pourrait traduire par « lycée populaire ».

second dans la province de Cordoba, le « Programa de Inclusión y Terminalidad » (PIT³, contenu dans l'école secondaire Lavalle).

Nous avons appréhendé ces dispositifs éducatifs à un niveau méso-sociologique en tant que configurations intermédiaires (Bonnéry, 2009) qui résultent de l'articulation entre, d'une part, l'évolution des systèmes et des politiques éducatives, et, d'autre part, les pratiques contextuelles et quotidiennes des acteurs locaux auxquels ces politiques délèguent une partie de la gouvernance scolaire. Notre attention sur les dispositifs éducatifs nous paraît d'autant plus pertinente qu'aujourd'hui ils se multiplient en devenant le point de convergence de l'univers de l'action publique de « prévention à » ou de « remédiation par » l'école des problèmes sociaux et scolaires considérés comme les plus urgents (Barrère, 2013). Fréquemment investis comme des laboratoires de l'innovation en éducation, ils peuvent assumer la fonction de traitement de la « diversité à l'école », en donnant une deuxième chance d'inclusion à des populations d'élèves perçues comme biographiquement similaires (souvent, parce qu'elles « posent problème » à l'école ordinaire), tout en les endiguant aux marges du système. De ce fait, le ciblage actuel de ces populations repose sur des typologies construites sur la perception de la trajectoire de chaque élève (Rochex, 2010) : (ex-) décrocheur, perturbateur, empêché-méritant, ... toute trajectoire étant unique, le nombre et les types de dispositifs sont aujourd'hui potentiellement illimités.

Les deux dispositifs ont été analysés selon trois critères centrés sur le type de relation que chacun des trois dispositifs étudiés entretient avec sa périphérie :

1- La relation avec les instances en charge des politiques éducatives nationales ou territoriales :

Le dispositif a-t-il été conçu « par le haut », au travers d'une décision politique ? Ou bien s'agit-il du fruit d'une initiative « par le bas » successivement reconnue et légitimée politiquement ? Dans quelle mesure le contexte de leur naissance influence-t-il son fonctionnement ?

2- La relation avec le contexte social dans lequel il se situe et ses objectifs :

Le dispositif vise-t-il uniquement à « redresser » la trajectoire scolaire d'anciens décrocheurs (comment ?) ou bien se constitue-t-il également comme une instance d'*empowerment*⁴ de compétences extra-scolaires multiples ? Lesquelles et avec quels objectifs ?

3- La relation avec le reste du système scolaire :

Le dispositif a-t-il été conçu comme un modèle d'innovation (de quel type ?) capable d'irriguer le reste du système ? Ou son existence relève-t-elle uniquement d'une réponse à un problème éducatif contextuel ? Laquelle ?

Notre choix de ce type de critères fait écho aux recherches antérieures étudiant les systèmes éducatifs nationaux à l'aune des relations réciproques qu'ils entretiennent avec les sociétés où ils se situent : ce sont ces relations particulières qui les font évoluer de manière distincte (Derouet, 1992).

Au sein des trois dispositifs a été mené un travail ethnographique avec des observations et des entretiens semi-directifs (de 30 minutes, jusqu'à 1 heure et demi) avec différents acteurs scolaires. Nous avons notamment tenté de comprendre le « programme institutionnel » de chaque dispositif, c'est-à-dire, « le processus social qui transforme des valeurs et des principes en action et en subjectivité par le biais d'un travail professionnel spécifique et organisé » (Dubet, 2002, p. 24). Pour cela, nous avons été attentifs aux éventuels écarts entre le fonctionnement réel des dispositifs et celui formel dicté par les textes institutionnels. Pendant nos observations (deux cours pour chaque terrain parmi ceux donnés par les enseignants interviewés), nous nous sommes surtout focalisés sur les types de « relations pédagogiques » qui se construisaient entre élèves et enseignants : plutôt « verticales » et « médiées » par les savoirs scolaires, ou alors « horizontales » et « personnalisées » (Bernstein, 2007b), selon le cas.

Au cours des entretiens, nous avons notamment tenté de saisir l'engagement des acteurs au sein des dispositifs, le sens qu'ils donnaient à leur expérience et la perception de leurs élèves.

³ C'est-à-dire le « programme d'inclusion et de fin d'études ».

⁴ Entendu comme l'octroi de « pouvoirs » aux individus.

Nous avons interviewé :

- la directrice de l'école Lavalle et enseignante de psychopédagogie (de 50 ans)
- le coordinateur du PIT Lavalle (de 50 ans) ;
- deux enseignants du BP Caballito de philosophie politique (d'environ 35 ans) : Estéban et Pablo.

Enfin, en étudiant les archives administratives des structures, nous avons recueilli des données sur les populations d'élèves : leur nombre, leurs origines, leurs trajectoires.

La communication s'articule en trois parties suivant l'ordre des trois critères d'analyse précisés ci-dessus, axés sur l'étude et la comparaison des relations que chacun des trois dispositifs entretient avec sa périphérie :

- 1- La première est centrée sur l'analyse de leurs relations avec les instances en charge des politiques éducatives nationales ou territoriales. Cette analyse permet notamment d'introduire une présentation générale des dispositifs ;
- 2- Dans la deuxième, nous analysons leur relation au contexte social dans lequel ils se situent : elle permet notamment de comprendre leurs objectifs éducatifs sous-jacents ;
- 3- Enfin, nous illustrons leurs relations avec le reste du système éducatif, afin d'éclairer notamment le rôle que chaque dispositif semble assumer dans le processus d'innovation scolaire.

En conclusion, nous traçons des pistes de réflexion comparée autour du traitement de la question de la ré-inclusion scolaire dans le contexte français.

1 Relations avec les instances en charge des politiques éducatives nationales ou territoriales : « *bottom-up* » ou « *top-down* »⁵ ?

Le premier critère d'analyse concerne la relation que les trois dispositifs entretiennent avec les instances en charge des politiques éducatives nationales ou territoriales. Dans une époque caractérisée par une décentralisation de la gouvernance scolaire du niveau macro vers le micro, ce type de comparaison nous permet notamment de rendre compte des contextes qui ont permis la création des trois dispositifs et marqué leur mise en place.

1.1 Le « *bachillerato popular* » : une victoire des mouvements populaires précarisés par la crise de 2001

La mise en place et le développement des politiques néolibérales en Argentine au cours des années 1990 ayant abouti en 2001 en une des crises économiques majeures de l'histoire du pays ont largement contribué à un double phénomène. Du côté de l'institution scolaire, l'Etat et les juridictions ont progressivement désinvesti l'école publique, en laissant de plus en plus de place à l'école privée. Du côté social, l'Argentine a vécu une majoration considérable du taux de chômage ; parallèlement, des nombreuses usines et entreprises ayant fait faillite ont été réinvesties par des collectifs de travailleurs qui les ont revitalisées au travers des pratiques de l'autogestion. C'est précisément au sein de ces deux mouvements (chômeurs et travailleurs en autogestion) qu'est né le BP, une des victoires sociales concédées par l'Etat aux mouvements sociaux en échange de la paix (Torres Molina, 2012).

Les premiers BP ont vu le jour dans la Ville Autonome de Buenos Aires en 2004, notamment grâce au « *Movimiento Popular La Dignidad* » (MPLD)⁶ et, depuis lors, on en compte environ

⁵ On fait référence à la catégorisation proposée par Cros (2001).

⁶ Il s'agit d'un des mouvements nés à la même époque à partir de celui généralement appelé des « *Piqueteros* » dont le slogan était : « Pain, travail, dignité et changement social ».

86 dans tout le pays, bien qu'environ 95% d'entre eux se trouvent à Buenos Aires ou dans sa région. Jusqu'à 2014, ils ont accueilli environ 2300 élèves⁷.

« Certains BP se font financer par le ministère : les profs perçoivent des salaires (...). Ici, on est tous bénévoles, on veut garder notre autonomie ».

Pablo

Créé en 2009, Caballito fait partie des 40 BP reconnus officiellement par l'Etat pouvant octroyer le diplôme de fin d'études secondaires. Comme la plupart d'entre eux, cette structure refuse elle aussi de se faire financer par le ministère de l'éducation et cela pour éviter que l'administration publique n'interfère dans le fonctionnement interne. Ainsi, comme d'autres BP, Caballito s'autofinance lui aussi grâce au commerce solidaire du MPLD, ses enseignants étant tous des bénévoles.

1.2 Le PIT⁸ : un « bouche-trou » pour assurer le respect de l'obligation scolaire prolongée

Le PIT, quant à lui, voit le jour en 2010, dans la juridiction de Cordoba, afin que la loi d'éducation nationale de 2006 élevant l'obligation scolaire à 18 ans puisse se réaliser concrètement. Le PIT que nous avons observé a d'ailleurs été le premier site à ouvrir.

Le 38 PIT existants ont été conçus selon des consignes institutionnelles bien précises données par le ministère de l'éducation de la province de Cordoba. Nous en présenterons quelques-unes plus loin.

« Le ministre de l'éducation de Cordoba pense que le PIT est un bouche-trou qui ne devrait même pas exister ».

Le coordinateur du PIT Lavalle

Aux dires du coordinateur du site observé et de sa directrice, le ministre dévaloriserait totalement le PIT en le considérant comme une sorte de solution-tampon censée disparaître lorsque le respect de l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans sera entré dans les mœurs de manière plus stabilisée.

1.3 Des dispositifs « bottom-up » ou « top-down »

Selon la modalité à partir de laquelle ils ont été créés peuvent exister des dispositifs *bottom-up*, qui, en partant du local et/ou du « bas » du système (comme le BP) arrivent au travers des luttes et/ou des négociations à se faire reconnaître par l'institution décisionnelle, à perdurer, voire à dupliquer sur le territoire leur modèle (ou en tout cas une partie de ce dernier). D'autres, comme le PIT, sont plutôt *top-down*, puisque imposés localement du haut des sphères institutionnelles.

Malgré les différences, comme la plupart des dispositifs contemporains, tous les deux bénéficient d'une autonomie pédagogique et financière supplémentaire par rapport aux contextes de la scolarisation ordinaire. Par exemple, les deux dispositifs peuvent non seulement recruter en interne les membres de leur équipe pédagogique, mais aussi sélectionner leurs nouveaux élèves.

2. Relation avec le contexte social et objectifs pour les élèves : « scolaires », « professionnels », ou « citoyens » ?

Le deuxième critère d'analyse concerne la relation de chaque dispositif avec le contexte dans lequel il se situe. Si les écoles de la république française comme argentine se sont développées sur des bases d'indifférence à, voire d'exclusion de l'hétérogénéité et la diversité relevant du « non-

⁷ Voir les publications en ligne du « Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educacion Poular » (GEMSEP) : <http://gemsep.blogspot.fr/p/publicaciones.html> (consulté le 05/09/2017).

⁸ Les données et les informations générales sur le PIT reposent sur le travail de Vanella et Maldonado (2013).

scolaire » (Dussel, 2004), quels sont les principes véhiculés de manière implicite par les dispositifs et leurs objectifs réels ?

2.1 Le « bachillerato popular » : à l'école de l'engagement politique

En accueillant des anciens décrocheurs de tout âge, le BP ne naît pas seulement d'un souci de les ré-inclure dans un système secondaire qu'ils ont dû abandonner trop précocement, il est aussi et surtout censé leur offrir une éducation pouvant les émanciper socialement, en stimulant leur sens critique et leur engagement politique.

Le lien très fort entre le BP et la sphère de l'engagement politique et social est notamment visible dans le fait que les différents BP naissent et se mettent en place de manière étroitement articulée à des organisations sociales (centres culturels, collectifs sociaux, etc.) dont ils dépendent administrativement et financièrement.

« Lorsqu'ils viennent s'inscrire ici, on essaie toujours de les faire participer à la vie de notre association (...), de les impliquer politiquement. (...) Beaucoup d'élèves et profs ici sont aussi des militants ».

Estéban

Ce lien est également visible dans leur organisation curriculaire. En effet, dans l'offre de cours, à côté des disciplines plus classiques (mathématiques, économie) s'en trouvent d'autres inédites, comme « analyse de la conjoncture », « organisation et participation populaire » et « autogestion ».

2.2 Le PIT : entre « maintien scolaire » et transition vers l'emploi

Le PIT, quant à lui, accueille des populations d'élèves âgés de 14 à 17 ans provenant pour la majorité d'entre eux des milieux populaires, vivant ou ayant vécu des difficultés socio-économiques qui les ont éloignés de l'école. Beaucoup d'entre eux sont entretemps entrés dans la vie active ; certains ont eu des enfants.

Une partie de son offre curriculaire se focalise sur la préparation à l'entrée dans le monde du travail ou dans les études supérieures. En effet, au sein du PIT Laval, comme dans beaucoup d'autres, les élèves participent à des cours de « formation pour la vie et le travail » et de « formation professionnelle » encadrées par des intervenants provenant du monde de l'entreprise et de l'orientation professionnelle.

Malgré les recommandations ministérielles sollicitant une multiplication des efforts pour que les élèves arrivent à compléter le cycle secondaire, le taux d'abandon au sein du PIT étudié est d'environ 1 élève sur 2.

« Pour beaucoup de jeunes, il est trop difficile d'être à la fois travailleur et élève (...). A un moment donné, il y en a qui finissent par craquer ».

Coordinateur du PIT Laval

Selon le coordinateur, pour beaucoup d'entre eux, il serait trop difficile de conjuguer leur double casquette de « jeune travailleur » et d'« élève ».

Ceux qui parviennent à s'accrocher au dispositif sont censés se présenter devant un jury en fin d'année pour valider un oral qui devrait leur permettre de passer dans la classe supérieure. En réalité, seulement 1 élève sur 4 environ s'y présente, ce qui n'empêche apparemment pas à tous les « déserteurs » ayant été jugés « assidus » par leurs enseignants de valider l'année. En creusant ce sujet dont ils ne semblent pas vouloir s'attarder, le coordinateur et la directrice du site nous ont avoué qu'ils préfèrent ne pas sanctionner ces pratiques, plutôt que risquer de « perdre » l'année suivante des élèves ne supportant pas le redoublement.

2.3 Des dispositifs centrés sur du « scolaire », du « professionnel » ou du « citoyen »

Ainsi, selon leur programme institutionnel, les dispositifs semblent chacun mettre en avant un ou plusieurs types de connaissances et de compétences.

Si, au sein du PTT est bien présente une focalisation sur les enjeux scolaires, ce dispositif propose également un travail de préparation à l'entrée du monde du travail qui occupe une bonne partie de son offre pédagogique. Ainsi, son programme institutionnel paraît se déployer parallèlement autour d'enjeux « scolaires » et « professionnels » (c'est-à-dire liés à des perspectives d'insertion dans le monde du travail).

Au BP, en revanche, la dimension scolaire semble bien plus marginalisée, la plupart des disciplines proposées étant inédites et paraissant viser davantage la formation d'un type de citoyen émancipé, critique et « engagé » que d'un « bon élève ». Ainsi, le programme institutionnel du BP semble essentiellement focalisé sur des enjeux que l'on pourrait définir de la « citoyenneté ».

Ces dispositifs paraissent ainsi embrasser les logiques de l'ouverture de l'école à des instances et à des acteurs provenant de l'univers sociale de l'associatif et du territoire, ce qui contribue à une montée des pédagogies « invisibles » (Bernstein, 2007a), parce que déployées au travers de contenus, de pratiques et d'outils hybrides entre le monde scolaire et l'univers du non-scolaire, et centrées moins sur l'objectif d'apprentissage de connaissances que sur celui d'acquisition de compétences multiples (Rey, 2014).

3. Relation avec le reste du système scolaire : « extensifs » ou « intensifs »⁹ ?

Le troisième critère d'analyse concerne la relation que chaque dispositif entretient avec le reste du système scolaire où il se situe.

En Argentine, comme au sein de beaucoup d'autres Pays s'est instauré et stabilisé un mode d'enseignement vertical, simultané et dirigé vers une collectivité d'apprenants regroupés selon leur niveau (d'âge : la classe) et suivant tous la même progression linéaire dans les curricula. Dans une époque où c'est de plus en plus aux acteurs locaux d'innover à l'école et de trouver de nouvelles solutions pouvant irriguer le reste du système éducatif, dans quelle mesure les trois dispositifs se proposent-ils d'innover sur ces aspects ?

3.1 Le « bachillerato popular » : une école « à part (entière) »

Les BP sont des établissements d'enseignement secondaire à part entière. Leur programme institutionnel ne met pas seulement en avant un modèle alternatif d'école, celui d'une école réellement démocratique, émancipatrice et inclusive, mais il propose également de réformer profondément le panorama politique et social argentin. Cela est lié au fait que le fonctionnement du BP repose sur la tradition de l'éducation populaire, les théories de Paulo Freire et les principes de l'autogestion¹⁰. Pour cela, la quasi-totalité des décisions autour de la vie collective et

⁹ Nous nous référons à la dénomination donnée à cette variable par Terigi (2013). Dans sa classification des innovations en éducation, elle distingue celles « intensives », c'est-à-dire très contextuelles et qui visent une innovation « profonde », de celles « extensives », c'est-à-dire très diffuses sur le territoire et qui visent une innovation très marginale du système « traditionnel ».

¹⁰ Voir en ce sens « Pedagogia de la rebelión. Bachilleratos Populares. MPLD », une sorte de manifeste contenant les lignes principales de la philosophie et du fonctionnement du dispositif. Consultable sur la page web : https://issuu.com/gabynete/docs/bachilleratos_populares_pedagog_a (05/09/2017).

pédagogique du BP Caballito se prennent lors des assemblées générales qui se tiennent toutes les trois semaines et qui sont formées par la totalité des élèves et des enseignants réunis.

Les réunions de l'équipe pédagogique se déroulent quant à elles les weekends et/ou pendant des jours fériés : on y prend des décisions par consensus. Parmi celles-là, les enseignants discutent des passages des élèves d'une année à l'autre, des affectations, de l'obtention ou non du diplôme de fin d'études.

« Nous sommes obligés de nous inventer des notes pour donner le diplôme d'Etat aux élèves qui complètent le cycle ».

Pablo

Les appréciations autour des élèves se basent, comme au sein du PIT, notamment sur l'assiduité et la participation active aux activités du dispositif. Le recours à une note « sommative négociée » paraît en ce sens être pour l'équipe pédagogique un compromis entre le choix initial de ne pas noter et les contraintes administratives relevant du système éducatif fédéral.

La distance du BP par rapport au modèle classique d'école se voit avec clarté en étudiant les espaces et le climat du BP Caballito, situé dans un quartier populaire de la Ville Autonome de Buenos Aires. En effet, les lieux de Caballito sont installés dans un stade d'une équipe professionnelle de 3^{ème} Division Nationale de football, à l'intérieur des murs délimitant les tribunes. Cet établissement scolaire accueillant environ 40 élèves par an se présente comme une petite enclave avec trois salles de cours, espacées par une sorte de SAS où se trouvent un baby-foot et une bibliothèque avec quelques dizaines de livres.

Le climat de l'établissement est fortement informel et convivial : nombre d'élèves et enseignants (résidant dans le quartier pour la plupart d'entre eux) y entrent avec leurs vélos, se font la bise en arrivant, se tutoient et partagent du maté pendant les cours.

« Une bonne partie d'entre nous se connaît bien même en dehors des cours (...). Ça nous arrive de nous retrouver, profs et élèves confondus, le weekend, notamment autour des activités de l'association ».

Estéban

Comme beaucoup d'autres, ce BP, organise sa progression en trois niveaux de classe (1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année) en rétrécissant de fait le cycle secondaire¹¹.

3.2 Le PIT : une « école-chorizo » pour « aimer les élèves »

Les PIT sont, quant à eux, tous hébergés dans une école secondaire (un IPEM : Institut Provincial de l'Enseignement Moyen), mais ils gardent leur autonomie et un statut dérogatoire leur permettant de disposer de moyens exceptionnels.

Parmi ceux-là :

- Des groupes de 20 élèves maximum
- Des journées de 4 heures de cours maximum
- Un cycle de secondaire complet de seulement 4 ans (contre les 6 prévus normalement dans la juridiction)
- L'instauration d'un climat de dialogue et d'un traitement personnalisé des élèves
- L'aménagement des espaces pour les nécessités de vie des élèves

¹¹ Dans la juridiction de Buenos Aires, le cycle habituel de l'école secondaire est de 5 ans. En outre, au BP Caballito les heures de cours hebdomadaires (se déroulant le soir, pour permettre la présence des travailleurs) sont réduites à la moitié par rapport à celles au sein d'un lycée classique (une quinzaine contre une trentaine).

- La présence (entre autres) d'un coordinateur pédagogique travaillant étroitement avec la direction de l'IPEM, d'un psychopédagogue et d'enseignants pouvant recouvrir le rôle de tuteurs personnalisés des élèves
- A la simultanéité classique de l'espace-temps « classe » sont préférés des « espaces éducatifs » où l'élève peut apprendre individuellement ou en petit groupe des savoirs différents des ceux appris par certains de ses camarades dans la même configuration spatio-temporelle.

Le PIT Lavalle est situé dans une banlieue populaire de la ville de Cordoba : c'est le plus grand de la province accueillant environ 120 élèves par an. La directrice de l'IPEM et le coordinateur du PIT l'appellent souvent l'« école-chorizo » : de la même manière que ce type de saucisson est contenu dans un intestin, les murs de Lavalle contiennent le PIT (et un autre dispositif annexe). Le matin et le début d'après-midi Lavalle est une école ordinaire (avec une spécialisation « tourisme ») ; le soir, elle se transforme en PIT avec spécialisation sciences économiques et sociales.

« Le PIT propose une vraie nouvelle solution éducative et a un programme curriculaire défini ! ».

Coordinateur du PIT Lavalle

Les coordinateurs et la directrice paraissent investir le dispositif comme une véritable alternative aux structures secondaires classiques.

« (...) Il permet ce qui serait impossible à l'école ordinaire : pouvoir comprendre à 360 degrés les jeunes, les aimer, pouvoir les entraîner à savoir se valoriser lors d'un entretien d'embauche, leur laisser une heure toutes les semaines pour échanger sur leurs problèmes (...) et travailler sur l'empathie, l'auto-estime, l'écoute réciproque (...) pour pouvoir « positiver » toujours avec des jeunes alourdis par une vie dure ».

Directrice de l'IPEM Lavalle

Le PIT Lavalle est le premier dispositif de l'histoire de la province à accepter les enfants des élèves-parents ; à ce propos, aux dires de la directrice, certains enseignants se transforment en « tontons » ou « tatas ».

3.3 Des dispositifs « extensifs » ou « intensifs »

Ainsi, le troisième critère de comparaison permet de révéler si la volonté du programme institutionnel des dispositifs est bien celle d'innover « en profondeur » le système (« intensivement »). Comme nous l'avons vu précédemment, c'est le cas du BP, qui, en ne se contentant pas de fonctionner seulement afin de répondre à un besoin social ponctuel (« extensivement »), s'érigent en modèles alternatifs capables de renouveler le système éducatif (voire la société entière, pour le cas du BP).

L'exemple du PIT est quant à lui plus difficile à catégoriser. En effet, si ce dispositif est à portée intensive aux yeux des acteurs observés au sein de Lavalle, qui le considèrent comme un modèle éducatif meilleur que l'école traditionnelle, pour le ministre de l'Education de Cordoba, il s'agit plutôt d'une solution temporaire censée disparaître une fois la question du respect généralisé de l'obligation scolaire résolue.

Malgré ces différences, les deux dispositifs semblent tous intégrer comme trait fondamental de leur fonctionnement la tendance actuelle qu'a l'école de se penser comme une « institution de vie » (Acosta, 2009) prêtant une attention particulière aux individus, notamment ceux occupant les positions les plus dominées et en quête d'une reconnaissance et d'une valorisation de leurs identités (Taylor, 1992).

Conclusion

Comme nous l'avons vu, les dispositifs étudiés paraissent tous calquer les traits du mouvement contemporain de reconfiguration des scolarités dans un sens d'inclusion à l'école du plus grand nombre possible d'élèves. Ces objectifs se déploient au travers d'une exacerbation de l'horizontalité de relations pédagogiques de plus en plus personnalisées et de moins en moins médiées se centrant sur les principes de la confiance réciproque, dans un effort collectif de (re-)valorisation des identités d'élèves ayant préalablement rompu avec l'école. En ce sens, il ne s'agit pas seulement de dispositifs donnant une deuxième chance d'être inclus scolairement, mais aussi et surtout de se « maintenir » dans l'école. Ainsi, les objectifs, les contenus et les moyens d'action strictement liés aux savoirs scolaires y apparaissent comme de moins en moins centraux, puisque peuvent être mis en avant d'autres types de connaissances et de compétences : on assiste ainsi au sein de à des scolarisations à « basse intensité » (Kessler, 2006).

L'existence de ces dispositifs « aux marges » du système éducatif argentin ne paraît pas empêcher la perpétuation des logiques de sélection sur lesquelles il s'est bâti, même pendant son processus de démocratisation : au sein de cette « inclusion excluant » (Gluz, 2015), tout élève ne correspondant pas à l'idéal souhaité est extrait du cadre ordinaire.

Mais qu'en est-il du cas du système éducatif français ce qui concerne les actions de remédiation au décrochage ?

Si la France est surtout soucieuse des enjeux de la compétitivité économique mondiale, elle paraît paradoxalement miser surtout sur des dispositifs qui visent avant tout l'accompagnement à l'insertion professionnelle (E2D, EPIDE), en se focalisant ainsi *de facto* davantage sur la lutte contre le chômage juvénile que sur l'objectif d'expansion généralisée de la prolongation des études, qui est dévolu aux solutions « émergeant du terrain ». En effet, malgré l'existence depuis 2013 d'un article de loi donnant « droit au retour en formation initiale sous statut scolaire »¹² et malgré le changement de nom de la Mission Générale d'Insertion en Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire¹³, les actions étatiques visant la remédiation du décrochage scolaire demeurent majoritairement centrées sur l'offre d'une chance supplémentaire de trouver rapidement un métier (Melin, 2017)¹⁴. Ainsi en France, les E2D sont par exemple 10 fois plus nombreuses que les micro-lycées, un des rares dispositifs de ré-inclusion visant l'accompagnement des anciens décrocheurs jusqu'à l'obtention du baccalauréat (Pirone, 2015). Cela peut paraître encore plus paradoxal en connaissant la force qu'exerce en France l'emprise scolaire sur la société entière (Dubet, Duru-Bellat, Véretout, 2010), grâce à un degré de corrélation entre diplômes et trajectoires sociales qui est sans égal.

Bibliographie

Acosta F. (2009), « Re-configuración de la escuela secundaria frente al ingreso masivo de jóvenes de sectores populares », *Revista de Pedagogía*, n° 87(30), pp. 217-246.

Barrère A. (2013), « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, n° 36(2), pp. 95-116.

Bernstein B. (2007a), « Classe et pédagogies : visibles et invisibles », in Deauvieu J. et Terrail J.-P. (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, La Dispute, Paris, 329 p, pp. 85-112.

Bernstein B. (2007b), *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*, PUL, Laval, 316 p.

¹² Article 14 de la loi du 8 juillet 2013 d' « orientation et programmation pour la refondation de l'Ecole de la République ».

¹³ La MLDS (anciennement MGI) est censée régir les actions de lutte contre le décrochage scolaire.

¹⁴ Voir par exemple celles relevant des réseaux « FOrmation QUALification Emploi » (FOQUALE).

- Bonnéry S. (2009), « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage », *Revue française de pédagogie*, n° 167, pp.13-23.
- Cros F. (2001), *L'innovation scolaire*, INRP, Lyon, 124 p.
- Derouet J.-L. (1992), *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Métailié, Paris, 302 p.
- Dubet F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Seuil, Paris, 432 p.
- Dubet F., Duru-Bellat M., Véretout A. (2010), *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris, Seuil, 211 p.
- Dussel I. (2004), « Inclusion y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista », *Cadernos de Pesquisa*, n° 122(34), pp. 305-335.
- Ebersold S. (2009), « « Inclusion » », *Recherche et formation*, n° 61, pp. 71-83.
- Gluz N. (2015), « Jóvenes, Asignación universal por hijo y escuela secundaria: sinergias y desencuentros entre política social y escolar en Argentina », *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, n° 2, pp. 47-58.
- Kessler G. (2006), *Sociología del delito amateur*, Paidós, Buenos Aires, 295 p.
- Melin V. (2017), « Les structures de retour à l'école. Institutions ou dispositifs ? », *Diversité*, n° 190, pp. 43-48.
- Pirone F. (2015), « « Les intermédiaires scolaires ». Micro-lycées et nouvelles frontières », in Rayou P. (dir.), *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs, objets*, PUV, Saint-Denis, 268 p, pp. 133-154.
- Pirone F. et Rayou P. (2012), « Nouveaux internes, anciens décrocheurs : de l'évolution de la forme scolaire », *Revue française de pédagogie*, n°179, pp. 49-62.
- Poggi M. (dir., 2009), *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*, PNUD, Buenos Aires, 206 p.
- Rey B. (2014), *La notion de compétence en éducation et formation. Enjeux et problèmes*, de Boeck, Bruxelles, 112 p.
- Rochex J.-Y. (2010), « Les “trois âges” des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ? », in Ben Ayed C. (dir.), *L'école démocratique. Vers un renoncement politique?*, A. Colin, Paris, 207 p., pp. 94-108.
- Smeyers P. et Depaepe M. (dir., 2009), *Educational Research: the Educationalization of Social Problems*, Springer Science & Business Media, Berlin, 247 p.
- Taylor C. (1992), *Multiculturalism and the Politics of Recognition*, Princeton University Press, Princeton, 132 p.
- Terigi F. (2013), “La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala”. *Revista del IICE*, n° 33, pp. 27-46.
- Tiramonti G. (dir., 2011), “Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media”, Homo Sapiens Ediciones, Rosario, 256 p.
- Torres Molina J. (2012), “Los bachilleratos populares: una nueva educación para nuevos actores sociales”, *Question*, n° 34(1), pp. 60-67.
- Vanella L. et Maldonado M. (dir., 2013), *Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT)*, UNICEF Argentina y Universidad Nacional de Córdoba, Buenos Aires, 212 p.
- Zaffran J. et Vollet J. (2016), « Comment faire pour refaire ? Les décrocheurs scolaires qui raccrochent », *Education & formations*, n° 90, pp. 137-166.