Les établissements publics « alternatifs » en France et en Argentine : des dispositifs de remédiation des nouveaux problèmes sociaux à l’école ?

Filippo PIRONE

Maître de Conférences en Sciences de l’Education

LaCES - Université de Bordeaux – ESPE d’Aquitaine

filippo.pirone@u-bordeaux.fr

A l’ère où les politiques éducatives paraissent se globaliser, l’institution scolaire prend de plus en plus en charge le traitement et la remédiation des « problèmes sociaux » émergeants (Smeyers & Depaepe, 2009). Ce processus de globalisation s’accompagne parallèlement à un processus en miroir : on assiste en effet à une dévolution de la gouvernance scolaire des hautes sphères décisionnelles aux « acteurs de terrain » (Ben Ayed, 2010). Ces derniers sont de plus en plus amenés à innover, en trouvant, aux marges du système, les meilleures solutions éducatives pour répondre aux nouvelles missions attribuées à l’école. Dans cette configuration sociohistorique, au sein de plusieurs pays, certaines écoles publiques « alternatives » voient le jour, sous forme de nouveaux « dispositifs éducatifs » (Barrère, 2013) de remédiation des problèmes sociaux à et par l’école.

Notre communication se propose d’étudier sous une approche comparative les évolutions récentes de la « forme scolaire » (Vincent, 1980) se produisant au sein des systèmes éducatifs respectivement français et argentin et d’explorer les questions suivantes : dans quelle mesure ces établissements peuvent-ils être considérés comme alternatifs ? Quels sont les problèmes auxquels ils sont censés apporter une solution ? Comment y agissent-ils les acteurs locaux ? Avec quels effets sur les élèves et leur formation ?

Nos réflexions s’appuient sur les résultats issus de plusieurs enquêtes ethnographiques que nous avons menées depuis 2009 (Pirone, 2015 ; Lescouarch & Pirone, 2018 ; Pirone 2018), qui nous ont amenés à investir cinq établissements publics dits alternatifs : deux en France (un « micro-lycée » et un « internat d’excellence » situés en Ile de France) ; trois en Argentine (un « PIT » et un « PROA » dans la province de Cordoba et un « bachillerato popular » à Buenos Aires). Au sein des cinq dispositifs a été mené un travail ethnographique constitué principalement par des observations et des entretiens semi-directifs avec les différents les acteurs scolaires (élèves, enseignants, direction).

Nous montrerons que le type de problème auquel ces dispositifs tentent de répondre et le contexte socio-politique dans lequel il voient le jour déterminent non seulement le cadre de leurs « programmes institutionnels » (Dubet, 2002) respectifs, mais aussi le type d’innovation proposé et les pratiques pédagogiques. Si ces établissements octroient de nouvelles chances aux « perdants de la compétition scolaire » (Dubet, 2007), ils le font de manière différente, en mettant en avant des connaissances et des compétences plus ou moins centrés, selon le cas, sur des enjeux didactiques ou extra-didactiques.

Même si ces dispositifs sont le signe d’une remise en question généralisée des « torts » historiques des systèmes scolaires français et argentin, ils ne paraissent pas remettre en question la prégnance de la version républicaine du « mérite » et des « chances » et de leurs articulations. En effet, en reconfigurant et en rénovant (à la marge) une gouvernance scolaire qui ne « fonctionne plus » et en s’adressant surtout à des populations d’élèves spécifiques, ces dispositifs permettent à l’école française, comme à son homologue argentine, de perpétuer les logiques d’exclusion, de ségrégation et d’indifférence à la différence sur lesquelles elles se sont développées historiquement avant et pendant leurs processus respectifs de démocratisation.

Malgré cela, que pouvons-nous retenir des pratiques pédagogiques observées dans l’optique d’un éventuel essaimage ?