

L'expérience scolaire des élèves en structure alternative :

leviers de réussite pour dépasser les difficultés scolaires en milieu ordinaire

Philippe Picard

À l'aune des comparaisons internationales, le système éducatif français, aux résultats décevants (scolairement et socialement), semble fortement ancré dans une forme scolaire¹ traditionaliste, qui n'a en réalité que faiblement évolué depuis l'école Républicaine. En outre, la réussite ne semble plus relever exclusivement d'une réussite académique qui se cantonnait aux résultats scolaires. Dans ce contexte, il semble intéressant d'aller voir à la marge du système éducatif, du côté de l'innovation² et des expérimentations pédagogiques, et notamment des structures alternatives publiques : dans quelle mesure l'expérience scolaire des élèves en structures alternatives influence leur réussite ? L'intérêt d'une telle question – et de la réflexion qui en découle³ – est multiple. Mais avant tout, qu'est-ce que l'expérience scolaire des élèves ? Qu'entendons-nous par « réussite » ? Comment l'observer ? In fine, comment extraire de cette recherche des éléments qui permettraient d'éclairer des situations d'élèves en difficulté scolaire dans des établissements plus « standards » et d'explorer des pistes pour tenter de les accompagner au mieux durant leur scolarité ?

Arrêtons-nous d'abord sur l'expérience scolaire⁴ des élèves, que Dubet et Martuccelli (1996) définissent à l'aide de trois composantes :

- L'intégration : l'individu doit adopter un statut d'élève, en adhérant aux formes légitimes de l'autorité. Il doit aussi comprendre et intérioriser les attentes de l'organisation, se situer dans l'ordre des hiérarchies

¹ Vincent G. (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, France : PUL.

² Muller, F. (2012). *L'innovation, une histoire contemporaine du changement en éducation*. CNDP, et Viaud, M.-L. (2005). *Des collèges et des lycées différents*. Paris, France : PUF.

³ Cette question a fait l'objet d'une recherche dans le cadre d'un mémoire en sociologie de l'éducation : Picard, P. (2016). *L'expérience scolaire des élèves en structure alternative. Effets sur la réussite des élèves*. Lien pour le mémoire : <https://drive.google.com/file/d/0B82v6uB1HW4DcDk2Qy16anJnN0k/view?usp=sharing>

⁴ Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *A l'école ; sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, France : Seuil.

scolaires, et enfin se socialiser à travers le jeu des groupes d'appartenance et des groupes de références.

- La stratégie : l'acteur construit aussi une rationalité limitée en fonction de ses objectifs, de ses ressources et de sa position. Ainsi la socialisation devient l'apprentissage d'une capacité stratégique qui implique, au contraire de l'intériorisation d'habitudes, une distance au rôle et aux appartenances.

- Et la subjectivation : l'acteur social est aussi défini par une distance à lui-même et une capacité critique qui en font un « sujet ».

Ainsi, l'expérience scolaire de l'élève résulte de l'articulation de ces trois dimensions, qui se retrouvent en tension les unes avec les autres. C'est le travail de l'élève qui lui permettra de dépasser ces tensions et maîtriser son expérience scolaire. Cependant, tous ne possèdent pas les mêmes ressources dans cette épreuve.

Pour tenter de répondre à la question initiale, nous avons privilégié l'étude de l'expérience scolaire des élèves à l'aide de ses trois logiques (intégration, stratégie et subjectivation) plutôt que des dispositifs en tant que tels. L'objectif est de cerner ce qui atteint réellement les élèves et ce qui leur permet de construire leur propre expérience scolaire.

En outre, des études récentes montrent que les difficultés de certains élèves viendraient de « malentendus » scolaires, liés aux « manques » de codes scolaires permettant un bon décodage des attentes institutionnelles de plus en plus implicites. Les élèves mobilisent leurs expériences, leurs valeurs morales, leurs connaissances et pratiques ordinaires, face à des documents et consignes de travail. Ces mobilisations peuvent faire obstacle à la compréhension et surtout à la possibilité de répondre selon les attendus scolaires. Ces élèves estiment, souvent à tort, faire ce qu'il faut, et les enseignants pensent que ces sollicitations leur facilitent la tâche scolaire, ce qui induit cette notion de « malentendus ». Ainsi, pour Bautier et Rayou (2013 et 2015), il convient de penser les attentes de l'école, en termes de pluralité de registres (identitaire-symbolique, culturel, cognitif)⁵ à convoquer au-delà du registre spécifiquement scolaire (les savoirs en jeu dans la classe) :

- Le registre identitaire-symbolique « *lié à ce que l'accès à un savoir requiert et construit un certain type d'identité personnelle et relie à une communauté pour laquelle il vaut* » ;

- Le registre culturel « *fait de savoirs et modes de connaissance généraux sur le monde non réductibles à la sphère scolaire mais donnant lieu tout autant à des classements et à des hiérarchisations* » ;

- Le registre cognitif « *relève de fonctions intellectuelles qui peuvent être extérieures ou non au champ scolaire et didactisées ou non* » et qui « *supposent les usages du langage oral et écrit scolaire* ».

⁵ Bautier, É. et Rayou, P. (2013, février). *La littérature scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves*. Université Paris 8, Laboratoire Circeft-EScol.

Bautier, É., Boulou, A. et Rayou, P. (2015, décembre). Réussites et soutiens en acte ; les registres de l'apprentissage scolaire in *Qu'est-ce qui soutient les élèves ? Dispositifs et mobilisations dans divers établissements secondaires*, 51-58.

La sollicitation des registres symbolique, culturel et cognitif, autrefois ouverte à qui avait des curiosités qui excédaient les exigences scolaires, devient une nécessité pour tous. Une telle élévation des attentes, insuffisamment accompagnée par l'institution pour des élèves peu disposés à circuler entre ces registres, semble largement responsable de leurs difficultés et des différences d'apprentissage qu'ils accumulent avec les autres.

Par ailleurs, la réussite des élèves ne peut plus se mesurer exclusivement avec leurs résultats scolaires. Il convient d'élargir cette notion en questionnant l'atteinte d'une réussite globale entendue dans une acception large comprenant la réussite scolaire et éducative⁶ dans un objectif d'égalité de réalisation sociale, sans privilégier ni la réussite scolaire (qui ne saurait traduire la réalité de ce que l'école apporte à l'élève), ni la réussite éducative (qui parfois se substitue à l'apprentissage des compétences et connaissances purement scolaires et ne s'adresse de manière institutionnelle qu'à un public ciblé plutôt défavorisé socialement).

En mobilisant les différents registres (identitaire-symbolique, culturel et cognitif), nous avons questionné la forme scolaire à travers l'étude de la mise en œuvre des pédagogies alternatives sous la focale de l'élève (i.e. les appropriations « réelles » par l'élève de ces dispositifs). Nous avons ainsi décomposé la question de départ en 3 sous questions :

- dans quelle mesure les dispositifs mis en place par les équipes modifient-ils les possibilités de construction de l'expérience scolaire des élèves (via ses trois composantes : intégration, stratégie et subjectivation) ?
- En quoi cette expérience scolaire permet-elle de dépasser les « malentendus », notamment pour les élèves ne bénéficiant pas des codes scolaires pour décrypter les attentes institutionnelles ?
- Est-elle adaptée à tous et quels effets peut-elle avoir sur les élèves en fonction du niveau scolaire, de l'âge, du genre et des PCS⁷ des parents ?

Nous avons ensuite ciblé une structure alternative mettant en œuvre des modalités d'actions innovantes de manière systémique, plutôt que des innovations isolées, et en ce sens, remettant en cause plus fortement les éléments de la forme scolaire héritée. Nous nous sommes restreints à la scolarité obligatoire et plus particulièrement au collège, avec un public hétérogène (et non un public de « raccrocheurs », ni d'élèves exclusivement recrutés hors secteur). Le choix s'est porté sur la structure alternative Clisthène⁸, annexe du collège du Grand Parc à Bordeaux.

⁶ Glasman, D. (2007, mai). Il n'y a pas que la réussite scolaire ! Le sens du programme de « réussite éducative » in *Informations sociales*, n°141, 74-85.

⁷ PCS : professions et catégories socio-professionnelles.

⁸ Pour plus d'informations sur Clisthène voir le site www.clisthene.org et pour l'analyse du fonctionnement de la structure il convient de se reporter à la partie monographique du mémoire lié à cette recherche.

Il résulte de cette enquête focalisée sur cette structure alternative plusieurs pistes d'analyse au service de l'accompagnement de la difficulté scolaire en milieu ordinaire.

Une expérience scolaire équilibrée et sans déterminisme social, favorisée par une bienveillance intégrative

On constate tout d'abord que ni les PCS des parents, ni le niveau de classe et donc l'âge des élèves (dans une moindre mesure) ne semblent avoir d'impact sur l'expérience scolaire des élèves à Clithène. Clithène permettrait ainsi de gommer la variable sociale dans les possibilités données aux élèves pour construire leur expérience scolaire (en tenant compte malgré tout de la faiblesse du corpus). Telle est l'hypothèse que l'on peut se risquer à formuler. Parmi les élèves qui semblent construire une expérience scolaire équilibrée, au sens où les trois composantes s'articulent sans prépondérance et sans nuisance les unes par rapport aux autres, le genre ainsi que le niveau scolaire sembleraient revêtir une certaine importance. Ainsi, les élèves de Clithène qui arrivent à dépasser la tension, qui apparaît au collège suite à la dissociation entre le processus de socialisation et le souci de subjectivation, seraient plutôt des filles « à l'aise » scolairement. A l'inverse, plusieurs élèves présenteraient une expérience scolaire marquée par la prépondérance de l'« intégration ». Il apparaît clairement que Clithène favorise cette composante dans ses dispositifs ainsi que dans ses interactions adultes/jeunes et entre élèves. En s'inscrivant dans une relative continuité avec l'école primaire, la socialisation continuerait encore légèrement à primer sur la subjectivation au sein des structures alternatives, contrairement aux autres collèges, où la rupture serait plus forte. Toutefois, il convient de s'interroger sur les possibilités réellement laissées aux élèves par la structure, dans le dépassement de cette expérience scolaire en quelque sorte « bridée » par l'intégration scolaire. De même, la composante stratégie aurait une forme d'incompatibilité avec les valeurs portées par l'équipe, prônant presque exclusivement la coopération au détriment de la compétition, certes naturellement ancrée dans le milieu scolaire, mais s'avérant malgré tout nécessaire dans la construction de l'expérience scolaire des élèves. Enfin, quelques situations isolées permettent de constater que la composante stratégie (et subjectivation dans une moindre mesure) peut entrer en tension avec l'intégration scolaire au détriment du positionnement de l'élève, sans que Clithène n'arrive à accompagner un nécessaire rééquilibrage de la part de l'élève dans la construction de son expérience scolaire. C'est notamment le cas d'un élève qui adopte un « jeu de la face » pour garder son estime de soi intacte lorsqu'il décroche cognitivement (cf lien avec les registres, notamment l'identitaire - symbolique) et construit une subjectivation par défaut autour d'une image de « caïd/provocateur » traduisant une faible réduction de la distance entre son milieu scolaire et son milieu social (image du quartier).

Des liens inter-registres produits par l'équipe, non seulement via les dispositifs mais surtout via les acteurs eux-mêmes

Comme nous l'avons envisagé dans nos hypothèses, il semblerait que la structure Clithène facilite, par son organisation générale (et donc via ses dispositifs) la sollicitation par les élèves du registre identitaire-symbolique. Le fonctionnement de Clithène met plutôt l'accent sur le développement d'élèves capables d'être acteur de leur établissement, de leur parcours et de leur scolarité. Cela passe par une

« bienveillance intégrative » de la part des équipes (relations professeurs/élèves apaisées, notamment dues à une certaine proximité et disponibilité, des relations de confiance réciproques), le renforcement de la confiance en soi, une communication qui s'effectue principalement via une approche " d'égal-à-égal ", de bonnes relations entre pairs (dispositifs inter-niveaux), la capacité à comprendre son métier d'élève⁹ mais également à prendre de la distance vis-à-vis du conformisme de l'intégration, etc. Toutefois, malgré les liens créés par les enseignants, faisant figure « d'acteurs intermédiaires » en développant une bienveillance holistique vis-à-vis des élèves, nous avons relevé quelques situations dans lesquelles les malentendus persistent. De même, l'organisation structurelle de Clisthène met en valeur le registre culturel. Au-delà des modalités d'action, c'est à nouveau tout un élan culturel, qui semble porter l'ensemble des acteurs, dans l'accompagnement des élèves vers la secondarisation des savoirs (selon Bautier et Goigoux (2004), « *cette notion de " secondarisation " des activités scolaires, implique simultanément décontextualisation et adoption d'une autre finalité* »¹⁰). Cependant, tous les élèves n'y arrivent pas, y compris ceux issus de familles aux PCS défavorisées. En ce sens, il est difficile d'évaluer les apports de Clisthène pour ces élèves éloignés de la culture scolaire. De plus, même parmi ceux qui renforcent parfois ce registre, peu réinvestissent ces pratiques culturelles hors du cadre scolaire. Enfin, Clisthène semble soutenir également le registre cognitif, ce qui paraissait initialement moins évident. Cependant, les dispositifs joueraient moins ici un rôle d'intermédiaire scolaire (créateur de liens avec le registre scolaire) et ne seraient pas les éléments clés de ce soutien. Au contraire, certains dispositifs comme l'aide au travail personnel, pourraient même être sources de tensions avec ce registre. En effet cet accompagnement resterait trop général, notamment parce que le tuteur n'est pas un expert de la didactique de toutes les disciplines. Dès lors, on peut se poser légitimement la question du réel soutien cognitif de ce dispositif. En réalité, l'ATP renforce davantage le registre identitaire/symbolique que le registre cognitif. En revanche, les « acteurs intermédiaires », représentés par les enseignants, seraient ici déterminants dans l'accompagnement des élèves, pour qu'ils sollicitent ce registre à bon escient. La proximité dans les relations adultes-jeunes, la disponibilité des enseignants, la mise en activité réelle des élèves parfois au détriment du niveau sonore de la classe, l'usage des compétences, la sollicitation de l'EPCC (évaluation par contrat de confiance¹¹), la mise à profit des corrections (via la différenciation pédagogique par exemple) et surtout l'explicitation¹² à différents niveaux (notamment par les élèves) semblent contribuer à favoriser une didactisation des savoirs par les élèves¹³. Cependant, tous les enseignants de Clisthène n'en sont pas forcément au même stade d'avancement dans ces pratiques. De plus, beaucoup d'élèves

⁹ Perrenoud, P. (2011, octobre). Métier d'élève : la part du feu. Dossier « Métier d'élève/d'apprenant » in *Résonance*.

¹⁰ Bautier, É. et Goigoux, R. (2004, juillet-août-septembre). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle in *Revue Française de Pédagogie*, n°148, 89-100, p. 91.

¹¹ EPCC : l'évaluation par contrat de confiance, issue du mouvement contre la constante macabre piloté par Antib. Pour une présentation de cette méthode, voir le site internet <http://mclcm.free.fr/> ou se référer à l'ouvrage Antib, A. (2014). *Pour des élèves heureux en travaillant ou, les bienfaits de l'évaluation par contrat de confiance*. Paris, France : Math'Adore.

¹² Centre Alain Savary (2016). Dossier ressource « *enseigner plus explicitement* ». IFé, ENS Lyon.

¹³ La transposition didactique explicite la manière dont le savoir savant - tel qu'il est pratiqué dans la discipline dont il est originaire - doit être transformé, didactisé, afin de pouvoir être enseigné à des élèves, à des personnes extérieures à la pratique de la discipline en question.

n'arrivent pas à profiter de ces liens créés entre le registre cognitif et le registre scolaire, notamment en ne percevant pas suffisamment la nécessaire continuité entre le scolaire et le non scolaire. De manière plus globale, nous avons pu observer des élèves qui configurent différemment les registres, les hiérarchisent ou non à bon escient, sans qu'il y ait forcément de liens entre eux, et parfois avec l'existence de tensions entre eux, voire avec les composantes de l'expérience scolaire. La structure Clithène semble malgré tout réussir à créer un certain nombre de liens entre le registre scolaire et les trois registres précédents, à l'aide des intermédiaires scolaires mis en œuvre de manière à la fois systémique et complémentaire. Ces liens permettraient en ce sens de proposer différentes configurations de sollicitations de ces registres, principalement via les acteurs intermédiaires qui accompagnent pleinement les jeunes dans ce « métier » d'élève. On peut penser que cette diversité de dispositifs et de liens proposés aux élèves leur faciliterait le dépassement de malentendus dans une sorte de « foire » aux soutiens (entendu ici comme dispositifs, mais aussi comme savoir-être des enseignants au sein des différents temps) : chacun tenterait d'y piocher ce dont il a besoin. Cependant, on retrouve toute l'importance et la complémentarité de l'apprentissage du « métier » d'élève pour favoriser cette capacité auprès de tous les jeunes, notamment en développant la composante stratégique dans la construction de leur expérience scolaire.

Une réussite scolaire encourageante et une réussite éducative avérée

La structure présente un **bilan scolaire encourageant**, sans pour autant mettre en avant une réussite scolaire exceptionnelle, compte tenu du faible effectif des cohortes d'élèves de Clithène et d'une relative irrégularité des résultats aux examens. Une fluidité des parcours, corollaire d'une politique du 0% de redoublement, ainsi qu'un contrat moral de quatre ans « bruts » avec chaque élève, semblent permettre de l'amener, avec peu de décrochages, à une orientation choisie et à un diplôme. De plus, la **réussite éducative**, légitimée par l'ensemble de l'équipe, apparaît effective à Clithène, y compris pour des élèves en grande réussite, qui développeraient ici des compétences supplémentaires à l'aide de la coopération, du travail de groupe et des sollicitations orales, entre autres...

D'un point de vue plus global, cette recherche menée autour de l'expérience scolaire en structure alternative a permis de contribuer à accroître le champ des informations empiriques sur les structures alternatives. En effet, la monographie de Clithène, et surtout ses effets sur les élèves, apportent des résultats qui semblent confirmer, voire peut-être compléter, des études récentes, comme celle de l'IFé sur « *Qu'est-ce qui soutient les élèves ? Dispositifs et mobilisations dans divers établissements secondaires* », effectuées notamment sur des structures de « raccrocheurs ». On retrouve une composante intégration très présente et les registres identitaire-symbolique et culturel (dans une moindre mesure) fortement soutenus. Pour autant, contrairement à ces établissements de « raccrocheurs » (principalement des lycées), le registre cognitif semble ici plus investi. De plus, une certaine hétérogénéité scolaire et sociale du public accueilli dans cette structure alternative au public « tout venant », semble plus proche du public des collèges non alternatifs. En ce sens, ces résultats pourraient porter davantage de pistes pour faire évoluer la forme scolaire, notamment dans un objectif de réduction des inégalités scolaires et sociales.

De manière générale, le cadre de l'enquête paraît trop restreint pour généraliser nos résultats (quelques élèves, dans un établissement). Un suivi pluriannuel pourrait apporter une vision diachronique plus précise des effets constatés en fin de collège. Une approche comparative avec d'autres structures alternatives de même typologie pourrait également être enrichissante. De plus, il aurait été intéressant de se pencher plus avant sur le registre cognitif. En outre, comme évoqué dans les conclusions de ce travail empirique, le principal levier de création de liens entre les registres (notamment le registre cognitif) et le registre scolaire étant représenté davantage par les enseignants (considérés comme de véritables acteurs intermédiaires), il serait intéressant de mener une étude sur l'ensemble des adultes de Clithène, voire de mettre en œuvre une recherche action avec cette équipe.

En tout état de cause, à l'heure de la mise en œuvre de la réforme du collège où de réelles marges d'autonomie existent, il semblerait qu'au-delà de l'ingénierie d'enseignement, quelle que soit la complexité d'organisation des structures et les dispositifs mis en œuvre, la capacité à lever les malentendus sociocognitifs passerait davantage par les acteurs eux-mêmes. Cela engagerait les équipes à réfléchir davantage sur des approches innovantes cognitives de leur enseignement, que sur des dispositifs, les plus créatifs soient-ils.
