

QU'EST-CE QUI SOUTIENT LES ÉLÈVES ?

Dispositifs et mobilisations
dans divers établissements secondaires



Dominique Glasman
Patrick Rayou

Elisabeth Bautier
Anne-Marie Benhayoun
Audrey Boulin
Arielle Compeyron
Carole Daverne-Bailly
Emilie Dubois
Cynthia Freinet
Michèle Guigue
Laurent Lescouarch
Françoise Lorcerie
Nadia Nakhili
Filippo Pirone

Coordination
Anne-Marie Benhayoun
Centre Alain Savary / Ifé



Sommaire

Introduction	7
D. Glasman	
<hr/>	
Chapitre1 : Une réussite plurielle – Constats et questions	23
D. Glasman, A. Compeyron, C. Daverne - Bailly	
<hr/>	
1.1	La réussite d'un élève ne s'épuise pas dans les résultats scolaires..... 24
1.1.1	Quelques aspects d'une réussite éducative 24
1.1.1.1	Capacité à construire un projet 24
1.1.1.2	Reprise de confiance en soi..... 24
1.1.1.3	Trouver sa place 25
1.1.1.4	Changement dans la relation à autrui 25
1.1.1.5	Prendre davantage la mesure du métier d'élève 25
1.1.1.6	L'émancipation intellectuelle 25
1.1.2	La valorisation de la réussite « éducative » varie selon les contextes 26
1.1.3	Pourtant, la réussite scolaire reste un objectif majeur..... 26
1.2	La réussite scolaire : quelques précisions utiles..... 26
1.2.1	Réussite individuelle, réussite statistique, réussite différenciée 27
1.2.1.1	Un éventail de réussites scolaires qui prennent sens pour des individus..... 27
1.2.1.2	Comment se distribue la réussite scolaire au sein d'un établissement ou d'un dispositif ? 27
1.2.2	Réussite des élèves dans un dispositif ou réussite d'un dispositif ? 28
1.2.2.1	Risques à juger d'un dispositif à partir des performances moyennes des élèves..... 28
1.2.2.2	Qu'est-ce que les élèves font d'un dispositif ? 28
1.2.2.3	Quels élèves tirent profit d'un dispositif, et lesquels n'en tirent guère parti ? 28
1.3	Ce que nous disent les résultats scolaires constatés dans un établissement 29
1.3.1	Des réussites, mais des écarts très sensibles..... 29
1.3.2	Des données diverses qui ne pâtissent pas de leur manque d'homogénéité .. 29
1.3.3	Quelques résultats scolaires et les enseignements que l'on peut en tirer..... 30
1.3.3.1	Taux de réussite à l'examen de fin d'année dans trois établissements de l'enquête 30
1.3.3.2	Types de sorties d'un établissement de rattachement 35
1.3.3.3	Progression des élèves sur plusieurs années dans un établissement 37

2.1	Des étayages variés qui font système.....	42
2.1.1	Les aides au travail :.....	43
2.1.2	L'ouverture culturelle	44
2.1.3	Un accompagnement personnalisé	45
2.1.4	Une visée d'exigence dans la bienveillance	45
2.1.4.1	Le maintien des exigences	45
2.1.4.2	Le statut dévolu à l'erreur dans les pratiques et les parcours :.....	46
2.1.5	L'innovation relative et le pragmatisme pédagogique	47
2.2	Le fonctionnement de l'établissement et la perspective de (re) mobilisation.....	48
2.2.1	Le positionnement particulier des professionnels, les partenariats et collaborations	48
2.2.2	La place des familles	48
2.2.3	Un statut différent pour les élèves et une visée de réussite	49

Chapitre 3 : Réussites et soutiens en acte..... 51

3.1 Les registres de l'apprentissage scolaire..... 51

E. Bautier, A. Boulin, P. Rayou

3.1.1	Une notion heuristique pour identifier et comprendre ce qui fait soutien pour les élèves	51
3.1.1.1	Le registre cognitif.....	52
3.1.1.2	Le registre culturel	53
3.1.1.3	Le registre identitaire-symbolique	53
3.1.2	Les inscriptions différenciées dans les différents registres	54
3.1.2.1	Le registre cognitif.....	54
3.1.2.2	Le registre culturel	55
3.1.2.3	Le registre identitaire-symbolique	56
3.2	les dispositifs revisités	59

N. Nakhili

3.2.1	Les dispositifs, leur mise en œuvre et leur activation	59
3.2.2	Les attentes, les temporalités et les mobilisations	61
3.2.3	Des exemples de la mobilisation différentielle des dispositifs offerts	62
3.2.3.1	Quand le soutien offert et les élèves se rencontrent.....	63
3.2.3.2	Quand la rencontre entre les soutiens offerts et les élèves ne se fait pas	64

3. 3	Des itinéraires d'élèves à la lumière des registres	66
		M. Guigue

3.3.1	Le registre identitaire-symbolique.....	66
3.3.1.1	Des élèves qui se perçoivent comme acteurs de leur parcours	66
3.3.1.2	Un effectif réduit et un contexte d'interconnaissance	67
3.3.1.3	Se percevoir dans le monde	68
3.3.2	Le registre culturel	69
3.3.2.1	Des expériences de culture classique diversifiées	69
3.3.2.2	Pratiques sportives et compétitions	70
3.3.2.3	L'ouverture sur des milieux socioprofessionnels particuliers	70
3.3.2.4	Participation à des cérémonies honorifiques	71
3.3.2.5	Quel transfert hors du cadre scolaire ?	71
3.3.2.6	De nouvelles manières de voir le monde en cours de cristallisation ?	71
3.3.3	Le registre cognitif	72
3.3.3.1	Des études pour faire ses devoirs	72
3.3.3.2	Des « soutiens » aux contenus variables	73
3.3.3.3	Des tensions qui perturbent	74
3.3.4	Deux parcours	75
3.3.4.1	Bachir	75
3.3.4.2	Marine	76

Conclusion	81
	P. Rayou

ANNEXES	85
4. Présentation des terrains d'observation.....	85
4.1 Le Microlycée.....	86
4.2 Le Collège-Lycée Célestin Freinet.....	90
4.3 Le Collège-Lycée Malherbe.....	93
4.4 Le Collège Annie Ernaux	95
4.5 Le Lycée Copernic.....	98
4.6 Le Collège-Lycée Simone De Beauvoir	101

À L'ORIGINE D'UNE RECHERCHE

Des résultats d'un premier travail collectif...

Au terme de deux années de recherche collective sur la mise en place des internats d'excellence, un constat a paru s'imposer : ces internats ont permis à une part majoritaire des élèves de réussir leur projet et de trouver un certain bonheur à être à l'école, à apprendre dans la sérénité d'un cadre et dans la sécurité d'un soutien toujours disponible. Si certains élèves ne s'y sont « pas retrouvés », si l'internat a représenté pour eux une expérience négative, parce qu'il les éloignait du milieu habituel, de la chaleur de la famille ou de la sociabilité amicale quotidienne, ou parce qu'il attendait d'eux un engagement dans le travail et dans la vie collective qu'ils n'étaient pas disposés ou pas préparés à consentir, la plupart des autres semblent, à l'inverse, avoir pris appui sur toutes ces caractéristiques de l'internat d'excellence pour cheminer vers une certaine réussite¹.

Ce constat a pu être opéré dans des IE différents par leur taille, par leur implantation géographique, par le public accueilli, ou encore par les orientations pédagogiques que l'équipe de l'établissement a privilégiées. D'où une interrogation qui invitait à faire un pas de plus : ils réussissent, c'est entendu, mais qu'est-ce qui permet à ces internes d'excellence de réussir ? Certes, on peut toujours chercher des réponses du côté des moyens généreusement attribués à ces établissements amplement soutenus par la puissance publique voire par des fondations privées ; on peut aussi tenter d'« expliquer » la réussite par l'engagement des enseignants et plus largement des équipes. Mais il s'agit là de conditions souvent nécessaires, jamais suffisantes en elles-mêmes. Car, si l'on dispose de moyens, encore faut-il en faire quelque chose de pertinent ; et, si l'on s'engage individuellement ou collectivement, encore faut-il que cet engagement « morde » sur la réalité précise des élèves que l'on a en face de soi dans tel établissement, qui ne sont pas exactement ceux que l'on rencontre dans tel autre établissement.

... à de nouvelles interrogations...

Au-delà, donc, de la diversité des établissements fréquentés, qu'est-ce qui pourrait permettre de comprendre que des élèves, au fil des années, trouvent du sens à l'école et à ce qu'ils y apprennent, y prennent un certain plaisir, couronné par des résultats qui les satisfont comme ils satisfont leurs enseignants et plus encore leurs parents, en grande attente de ce point de vue ? La question ne s'est pas posée dans les termes suivants : « ces établissements permettent-ils aux élèves de réussir ? », puisque nous venions de le constater par une recherche de deux années, mais ainsi : « qu'est-ce qui fait que, dans ces établissements, les élèves réussissent ? »

Plutôt que d'écrire « les » élèves, il serait plus exact de dire « des » élèves, puisqu'on vient d'évoquer le fait que tous ne parviennent pas aux résultats espérés, tous ne répondent pas aux attentes qu'ont mises en eux parents, enseignants, équipes d'éducateurs ou promoteurs

¹ Voir P. Rayou et D. Glasman (dir), « Les internats d'excellence : Rapport de recherche réalisé dans le cadre du Centre Alain Savary de l'IFE, Octobre 2012. Aujourd'hui, les internats d'excellence, officiellement, n'existent plus, et la circulaire de rentrée 2014 -2015 (N° 2014-068 du 20-05-14) ne parle plus que d'« internats de la réussite », que tous les internats ont vocation à devenir.

politico-administratifs de cette nouvelle structure d'encadrement des élèves. Et, dans la mesure où les mêmes soutiens, les mêmes appuis, le même accompagnement, les mêmes aménités quotidiennes sont prodigués aux élèves, comment se fait-il que la réussite soit aussi inégalement partagée ? Comment se fait-il que certains s'en trouvent stimulés, poussés vers l'avant, tandis que d'autres semblent n'en tirer aucun parti repérable et ne faire guère de progrès ? Le travail de recherche, dans les champs qui sont les nôtres, a pour ambition de repousser aussi loin que possible les « explications » par les idiosyncrasies individuelles, ou, si l'on veut, par les « équations personnelles ». Il nous revient alors de nous interroger sur ce qui, dans un dispositif tel qu'il est, permet à l'un de progresser tandis que son camarade n'en tire rien.

Une remarque simple et de « bon sens » vient rapidement dans le débat : les élèves les plus en réussite, qui brillent et font briller le dispositif, qui en gratifient les inventeurs comme ils gratifient leurs parents et leurs éducateurs, sont peut-être, paradoxalement, les moins intéressants pour la recherche car, vraisemblablement, quel que soit leur cadre de scolarisation et de socialisation, la plupart d'entre eux auraient pareillement réussi. Ceux qui attirent le plus la curiosité des chercheurs, ce sont ces élèves que l'internat d'excellence fait passer dans la catégorie des « bons » alors qu'ils étaient « moyens » voire « médiocres », ce sont ceux qui, en quelque sorte, « basculent » du « bon côté » de la réussite scolaire dans toutes ses dimensions, alors que rien n'était garanti au départ.

Rien n'était joué ? Pas si sûr, diront certains ! Car les internats d'excellence ont sélectionné leurs élèves, certes sur des critères différents d'un établissement à l'autre, variables et mouvants au cœur d'un même établissement, mais ils ont sélectionné : des élèves ayant de bons résultats, ou des élèves « intéressés par l'école », ou des élèves ayant un comportement conforme aux attentes scolaires, et tous volontaires pour y entrer.

... et un élargissement de l'angle de vue vers d'autres terrains

En conséquence, il est apparu logique de ne pas limiter l'interrogation aux seuls élèves des IE, bénéficiaires d'une politique bien particulière lourdement chargée d'enjeux pour les encadrements politico-administratifs, et de faire varier, au-delà de l'éventail des seuls IE, les caractéristiques des établissements et des élèves concernés par la question : « qu'est-ce qui permet de réussir ? » C'est pourquoi nous avons élargi à des établissements accueillant des anciens « décrocheurs » pour leur permettre de « raccrocher » et de préparer avec succès un baccalauréat général. Comment se fait-il que des jeunes ayant vécu des mois, voire des années d'errance hors de l'école, sur la réussite desquels nul – à commencer par eux-mêmes — n'aurait parié un kopeck, parviennent en quelques années à obtenir leur bac ? Rien de commun entre ces élèves en rejet de l'école et des enseignants, voire des savoirs scolaires tels qu'ils les ont approchés, et les internes d'excellence plus ou moins « addicts » à l'école et, en tout état de cause, convaincus de son intérêt et confiants en ses promesses. Comment se fait-il que des jeunes, que l'on pouvait croire promis, dans le meilleur des cas, à une filière courte, à l'apprentissage-d'un-métier-puisque-l'école-ne-les-intéresse-pas (pour reprendre un leitmotiv volontiers repris dans l'institution et les salles de professeurs), retrouvent ou trouvent enfin de l'intérêt à apprendre, se révèlent à eux-mêmes dans leurs désirs et leurs projets, découvrent que l'école pour cela a des choses à leur apporter, et qu'une part d'entre eux parvient à en saisir suffisamment les codes pour affronter avec succès les épreuves d'un examen ?

Nous avons, enfin, élargi le spectre des établissements à d'autres, moins spécifiques voire plus « ordinaires », dans lesquels des élèves réussissent et certains échouent. Façon de dire que ce qui intéresse notre recherche n'est pas de savoir quels sont les établissements, ou

quels sont les dispositifs qui réussissent ou permettent aux élèves de réussir, mais qu'est-ce qui contribue à ce que les élèves y réussissent ?

Un questionnaire élaboré en commun et partagé dans une équipe rodée

Il faut, dans un souci de déminage, assumer ici ce qui peut apparaître comme d'une insondable naïveté ou d'une prétention un peu cocasse. Car enfin, dira-t-on, cette question de la réussite des élèves est, d'une part, constante dans les travaux de recherche en éducation (même si c'est de mille manières différentes) et l'équipe ne la découvre donc pas, elle ne lui est pas propre. D'autre part, cette question paraît inépuisable, et tenter d'y répondre peut sembler un défi déraisonnable. D'où cette précision. Nous cherchons, dans ce travail, à apporter quelques réponses, à dégager quelques pistes d'analyse, à partir de situations de réussite dont nous avons, sur plusieurs années, observé et suivi les conditions de réalisation. Notre ambition est de faire émerger, de tous ces terrains divers dans lesquels des enseignants se mobilisent, dans lesquels des équipes s'engagent, dans lesquels des moyens sont fournis ou inventés, des processus qui permettent de comprendre la réussite des élèves. Pas tant des « facteurs » de réussite que leur combinaison féconde dans des configurations locales très différentes, combinaison dont on espère pouvoir tirer des enseignements plus généraux.

Cet objectif est celui d'une équipe formée de personnels de statuts différents, mais qui tous, à un titre ou à un autre, dans le cadre de leur activité professionnelle, sont accoutumés à prendre la distance qu'impose le travail de recherche et, en même temps, soucieux d'un aller-retour constant entre le laboratoire et le « terrain », dans lequel la coopération avec les « acteurs » en place fait partie intégrante de la recherche. Pour autant, il ne s'agit pas d'une ainsi nommée « recherche-action », mais plutôt d'une recherche dans laquelle, sans préoccupation d'« application » immédiate, sur chacun des terrains, les chercheurs et les « acteurs de terrain » s'interpellent mutuellement, soumettent à l'examen des pratiques installées, mettent en débat des analyses et des interprétations. Cette équipe est composée de membres qui, tous, avec des « entrées » diverses (pédagogie, sciences du langage, sociologie, économie...), dans leur travail passé ou actuel de recherche et de réflexion, sont centrés sur la question des inégalités scolaires. L'équipe a appris à travailler ensemble dans la recherche antérieure portant sur les IE, et s'est donné les moyens de faire quelques pas de plus dans l'élaboration théorique.

La mise en œuvre d'une telle posture de recherche, collective et collaborative, est amplement favorisée et rendue possible par la coopération étroite entre enseignants-chercheurs en poste dans des universités et des membres du Centre Alain Savary² de l'IFÉ. Celui-ci porte une attention particulière au travail mené en direction des élèves issus de milieux populaires ou socialement défavorisés. On le sait, les enquêtes montrent que les inégalités scolaires s'accroissent et que des malentendus se développent, du côté des élèves, envers les normes scolaires véhiculées de manière trop peu explicite par l'école. Et cela en dépit du fait que les enseignants font preuve d'engagement et de détermination pour soutenir les élèves les plus en difficulté, que nombreux sont ceux qui refusent la fatalité et cherchent les outils ou les gestes susceptibles d'aider les élèves à se mobiliser sur leurs apprentissages.

C'est bien ce qui conduit le Centre Alain-Savary à participer à ce projet scientifique en adoptant la posture du passeur, celui qui met en interaction et en lien les savoirs de la

² Le centre Alain Savary fait partie de l'Ifé (Institut Français de l'Éducation de l'École Normale Supérieure de Lyon)

recherche et les savoirs d'expérience avec des questionnements institutionnels. C'est une manière de soutenir les professionnels dans leur travail consistant à faire la classe, de les accompagner aussi en offrant des temps de pause réflexive et proposant aux enseignants qui le souhaiteraient de s'associer à un projet de recherche conçu de manière collaborative. Cette collaboration, déjà évoquée à propos de chaque terrain, s'articule aussi autour de journées de réflexion et d'échanges réunissant chercheurs et acteurs de terrain selon une dynamique de transfert réciproque de connaissances et d'expériences. La controverse nourrit la réflexion et elle se développe d'autant plus facilement que l'étude est menée par plusieurs équipes de recherche qui s'appuient sur des entrées épistémologiques différentes.

L'ANALYSE DES PROCESSUS DE RÉUSSITE

L'objet de ce rapport intermédiaire est de faire le point sur les directions de travail qui ont été élaborées en commun, dans un aller-retour entre les moments d'enquête sur le « terrain » et les séances de réflexion en groupe.

Posture de recherche

Une attention particulière aux apprentissages

À la question que certains se posaient au Moyen-Âge : « pourquoi l'opium fait-il dormir ? », la réponse était apportée : « *Quia est in eo virtus dormitiva* (parce qu'il y a en lui une force qui endort) ». Si l'on ne veut pas se contenter d'une réponse aussi tautologique, du genre « les élèves réussissent dans ce dispositif parce qu'il est organisé de telle façon qu'il le leur permet », il faut bien aller chercher au plus près de la réalité des établissements et des dispositifs qu'ils mettent en place, au plus près aussi de la manière de les faire vivre et de la façon dont les élèves les habitent ou s'en emparent, des lignes d'explication de leurs effets, sur la réussite des uns, ou sur la non-réussite des autres. L'enquête de terrain, dans des établissements différents par leurs objectifs, leurs publics, leurs acteurs, permet de faire varier les données. La diversité des terrains est présentée un peu plus loin, et une fiche synthétique sur chacun d'entre eux est proposée en annexe.

L'axe essentiel de la recherche, sur tous les terrains, concerne les apprentissages. Cette recherche s'inscrit en effet dans le prolongement d'une recherche antérieure portant sur les internats d'excellence, dispositif censé offrir aux élèves des conditions d'apprentissage qu'ils ne trouvent guère dans leur environnement familial. Nous avons élargi la focale vers des établissements « pour raccrocheurs », c'est-à-dire qui ont pour ambition première de réconcilier les jeunes sinon avec l'école du moins avec l'acte d'apprendre, de leur redonner à la fois envie d'apprendre et confiance dans leurs capacités à le faire. Les autres établissements dans lesquels nous avons enquêté mettent eux aussi, « au cœur » de leur action comme on dit aujourd'hui, les apprentissages. Mais ce ne sont pas les terrains qui ont dicté cette attention prioritaire à ce thème. C'est parce que nous partageons la conviction que c'est autour de la question des apprentissages que se joue en particulier la démocratisation scolaire, sinon l'avenir de l'école, que nous avons pris le parti de travailler sur ces terrains, pour tenter de comprendre comment les acteurs, incontestablement mobilisés sur cette question, conduisent les élèves à la réussite.

Cette attention portée de manière privilégiée aux apprentissages ne revient pas, pour nous, à focaliser notre regard sur les seuls enseignants et sur les élèves. Nous sommes attentifs aussi à ce qui se passe du côté des CPE, des documentalistes, voire du personnel ATOS, et plus encore à la manière dont les uns et les autres, selon les moments, selon les dispositifs,

sont appelés à coopérer, transgressant ainsi les frontières établies de la division du travail au sein d'un établissement. Dans certains établissements, cette coopération n'est pas très poussée, mais donne cependant à voir des échanges d'information, des prises de relais, des concertations au moins informelles entre catégories de personnels, qui vont au-delà de ce que l'on peut observer habituellement. Dans d'autres établissements, cette transgression va beaucoup plus loin, au point que, dans deux d'entre eux, la fonction de CPE, en tant que telle, n'existe plus : chaque enseignant, à tout moment de la journée et non dans le seul empan temporel des heures de classe, est impliqué dans le travail éducatif, la surveillance, le contrôle ou le rappel à l'ordre d'un élève en « panne de réveil ». C'est dire que le fonctionnement des établissements et des dispositifs observés repose sur quelques « bougés » dans les professionnalités sédimentées, et en montre la fécondité.

« Dé-globaliser »

Notre souci est de répondre à la question « qu'est-ce qui fait réussir les élèves ? » sans en simplifier les données. Les contextes dans lesquels les élèves travaillent, la diversité des terrains d'enquête, ne peuvent pas être sous-estimés. Si, comme on l'a dit plus haut, on ne s'intéresse pas exactement aux « dispositifs qui réussissent », on ne s'intéresse guère plus à « la réussite des élèves », ni même à « la réussite des internes d'excellence », mais, au plus près de la diversité du réel, à la réussite de ceux qui peuvent être considérés comme en réussite ; pas davantage, on ne s'intéresse à « la réussite des élèves du ML » ou « la réussite des élèves de Célestin Freinet », mais on prête attention aux diverses formes de la réussite ou aux différents domaines dans lesquels on peut estimer, indices à l'appui, qu'il y a réussite. Autrement dit, on met en œuvre une volonté constante de « dé-globaliser » ; c'est une posture commune à l'équipe, et ce à quoi la recherche s'attache. D'où l'attention que nous prêtons à des trajectoires d'élèves, parcourues tant à l'école que dans la famille ou leur environnement social et amical. Bien qu'ils appartiennent à des milieux proches, qu'ils soient inscrits dans le même établissement, qu'ils soient partie prenante du même projet éducatif, deux élèves ne seront pas nécessairement en réussite de la même façon.

Les spécificités des établissements et des élèves permettent ici de détricoter les fils de la réussite et d'identifier les points essentiels qui construisent les succès dans les parcours scolaires. On peut ainsi identifier des pratiques qui se trouvent présentes dans un grand nombre de réussites où se combinent certains facteurs, et mettre en exergue « ce qui fait la réussite des élèves », des élèves pluriels et diversifiés.

Cette volonté de dé-globaliser s'enracine dans la conviction que seule une analyse fine permet de comprendre des processus de réussite ou de non-réussite, analyse qui est à mener tant du côté des élèves que des dispositifs : qu'est-ce qui soutient les élèves (ou ne les soutient pas), de quel soutien relève tel élève, comment chacun s'inscrit-il dans une dynamique d'apprentissage ? Si cette recherche a une originalité, c'est dans cette question qu'il faut la trouver : nous ne nous intéressons pas tant aux dispositifs qui existent et à ce qu'ils entendent offrir, qu'à ce qui s'y joue effectivement, à la manière dont les élèves en usent, s'en emparent (ou bien les évitent et en détournent les objectifs annoncés). Quand une équipe propose du soutien, qu'est-ce qu'elle offre, sur quels « ressorts » entend-elle appuyer, sur quelle analyse se fonde-t-elle pour en déterminer le contenu, et qu'est-ce que les élèves en font ?

Pour aller dans cette direction, nous avons décidé de nous appuyer sur trois notions, qui structurent la recherche : réussite, étayage, registres. Elles composent la trame de ce rapport, qui consacre un chapitre à chacune d'entre elles. D'ores et déjà, puisque deux de ces termes sont moins familiers dans le vocabulaire de l'école, il nous paraît utile d'en préciser brièvement le sens.

a. Étayage

La notion d'« étayage » voudrait subsumer tout un ensemble de pratiques ordinairement désignées sous les noms de « soutien », « aide », « tutorat », « individualisation », « accompagnement ». Cette métaphore de l'étayage nous apparaît intéressante pour reconsidérer les pratiques pédagogiques visant à soutenir les apprentissages au service du développement du sujet, car nous pensons que les termes orientent le regard et donc les actions. La notion d'étayage a la vertu de dépouiller quelque peu les notions de soutien, d'aide ou d'accompagnement, de leur connotation « positive » héritée de leur genèse militante ou associative, qui a parfois pour effet d'inhiber l'analyse critique. Cela permet de s'efforcer d'en cerner les dynamiques indépendamment des intentions des acteurs professionnels. Car ceux qui, dans l'école ou hors de l'école, entendent faire « le bien » ne font pas nécessairement « bien », ni même « du bien ». C'est ainsi qu'en s'interrogeant sur l'étayage qu'il offre, on ne s'interdira pas de faire l'hypothèse qu'un dispositif dit de « soutien » ne soutienne pas vraiment, ou qu'il ne soutienne que certains élèves, et pas d'autres, voire qu'il puisse être amplement contreproductif ; autrement dit, c'est moins l'étayage en lui-même qui compte que l'endroit où est placé l'étai, et tous les élèves n'ont pas besoin qu'il soit placé au même endroit. Par ailleurs, nous pouvons faire l'hypothèse que les dispositifs pensent l'étayage des apprentissages dans une perspective de court terme, mais que rares sont ceux qui articulent des actions dans une perspective de réussite éducative de long terme. Ce qui supposerait d'intégrer à la réflexion cette phase de désétayage pourtant nécessaire pour ne pas laisser les élèves à nouveau démunis face à des situations qui avaient provoqué la difficulté initiale. Cette notion d'« étayage » invite à réfléchir sur d'éventuels processus dans l'autre sens, et fournit le mot pour le dire : « désétayage ». Aide-t-on, et comment aide-t-on les élèves à sortir, à s'émanciper de tout ce qui leur a été fourni pour accompagner leur réussite pour être en mesure, ensuite, de « voler de leurs propres ailes » ?

b. Registre

La notion de « registre » renvoie à ce que convoque un parcours scolaire. De quoi est faite la réussite scolaire ? Qu'est-ce qui la rend possible à certains ou, à l'inverse, qu'est-ce qui la rend inaccessible à d'autres ? Qu'est-ce que cela signifie pour un élève d'apprendre, comment cela prend-il place dans son histoire, comment cela l'aide-t-il à se construire lui-même (« contre » sa famille, dans les deux sens du terme), à quel monde culturel cela lui permet-il d'accéder ?

Fidèles à un souci de « dé-globaliser » évoqué plus haut, nous nous appuyons, pour « lire » les observations que nous faisons, pour déchiffrer les entretiens que nous entendons, pour interpréter les productions d'élèves, sur la notion de « registres ». Elle permet de distinguer ce qui, dans ce qui est mobilisé par les élèves, relève davantage de démarches cognitives, et/ou de convocation d'éléments de culture scolaire ou non, et/ou de l'expérience subjective secondarisée, scolarisée ou non, et/ou encore de la construction ou présentation de soi comme élève ou comme jeune. Ces registres, ou plutôt les divers agencements de ces différents registres qui ne s'excluent pas les uns les autres, mais se hiérarchisent selon les situations et les individus, constituent du point de vue des élèves des logiques d'apprentissage ; mais ils peuvent être une grille d'analyse pertinente des logiques d'aide et de soutien dans l'École d'aujourd'hui. Les distinguer au niveau théorique ouvre à une analyse susceptible de mieux identifier les composantes des difficultés et des soutiens des élèves.

Le registre cognitif renvoie au travail de pensée et de raisonnement qui permet l'acquisition et la mobilisation des savoirs transmis par l'école, tant en matière de savoirs académiques (mathématiques, histoire, philosophie, etc.) que des habitudes liées à la forme scolaire (compréhension des attentes ou du « contrat didactique », capacité à « jouer le jeu » et à répondre de manière scolaire à une question scolaire).

La réussite scolaire convoque aussi un registre culturel ; elle s'appuie en effet sur une maîtrise de la culture, celle qui est transmise par l'école et, aujourd'hui, plus largement sur les connaissances que les élèves ont pu acquérir au sein de leur milieu, par les médias, des expériences de culture légitime.

Le registre identitaire-symbolique correspond au fait que les différentes situations auxquelles le jeune est confronté lui permettent de se construire, de s'identifier dans une place du monde scolaire et social. Il est évident que, pour beaucoup, l'école, dans son fonctionnement habituel, ne soutient pas ; elle est présentée comme sourde à leurs souffrances qui, bien qu'elles paralysent les apprentissages, sont reléguées par l'institution dans la sphère privée. La notion de registres permet de repérer des configurations différentes et de proposer des pistes de compréhension de la réussite (ou de la non-réussite). En effet, l'enquête montre déjà que les registres se configurent de manière très diverse chez les élèves. Les étayages que l'établissement propose agissent sur l'un ou l'autre des registres, et parfois sur plusieurs à la fois.

Et après ?

En termes de recherche

L'équipement notionnel que nous nous sommes donné devrait nous permettre de procéder à une dé-globalisation des processus de réussite. Celle-ci est largement avancée, au sens où nous avons rassemblé, chacun sur son terrain, les données qui alimentent une telle analyse.

Une fois cela réalisé, on n'esquivera pas la confrontation à une réelle difficulté de recherche, que l'on pourrait exprimer ainsi : après avoir « dé-globalisé », il s'agira de ressaisir. Il est en effet nécessaire, à un moment, de ressaisir l'ensemble de nos données et de nos analyses pour en tirer des enseignements plus généraux. Faute de quoi, on pourra avoir décrypté très finement le processus de réussite(s) de tel interne d'excellence ou de telle élève en raccrochage, cela pourra rester strictement circonscrit à la singularité de ces cas. Si chaque cas, si chaque parcours, de réussite ou non, est bien singulier, il revient à la recherche, sauf si elle accepte de se contenter d'accumuler des monographies et de juxtaposer des études de « cas », de s'efforcer d'en tirer des fils plus généraux qui permettent de comprendre pourquoi les élèves ont pu parvenir à une forme ou une autre de réussite. C'est aussi une condition pour l'éventuel « essaimage » des pratiques favorisant la réussite, non pas selon un schéma « applicationniste » cher aux organisations internationales et popularisé sous l'expression de « bonnes pratiques », mais par désignation de points sensibles, sur lesquels, à l'examen de ce qui se passe sur nos « terrains d'enquête », il paraît très fécond de s'appuyer. Ne pas imaginer pouvoir donner et transposer des « recettes » efficaces quel que soit le contexte, mais avoir l'ambition de pointer des thèmes de réflexion et d'action qui paraissent décisifs dans les processus de réussite.

Par-delà les spécificités de nos terrains, il convient d'interroger les pratiques ou les façons de faire récurrentes que l'on retrouve, sous une forme ou une autre partout, des IE à « Célestin Freinet », du ML à « Malherbe » ou au collège en RRS, alors qu'on sait qu'elles n'ont rien de régulier dans l'ensemble du système scolaire. Résumons-les ici. D'une part, le positionnement professionnel des acteurs scolaires est particulier : il se caractérise à la fois par une attention assidue à chacun des élèves ou des jeunes, une importance accordée à la relation humaine entre adultes et adolescents, une forme de décroisement (disciplinaire, ou statutaire), et un rapport assez intense aux familles. D'autre part, concernant le travail et l'appui au travail des élèves : une grande richesse de dispositifs, une grande attention à leur organisation (plus qu'à leur contenu spécifique), une action sur plusieurs registres (qui peuvent rester cependant difficilement articulés). Les établissements de raccrochage y

ajoutent un accent prononcé sur la dimension collective de l'apprentissage et de l'éducation, et un appel à la responsabilisation des élèves.

En d'autres termes, par-delà la diversité phénoménologique des terrains visités, nous cherchons à repérer d'éventuels « invariants », dans la manière de prendre en charge les élèves, dans la manière de collaborer entre professionnels, dans la manière d'envisager le processus d'apprentissage, etc.

En termes de retombées de la recherche

Au-delà de cette recherche spécifique, on peut imaginer que la démarche adoptée, et les notions mobilisées, seront susceptibles d'être capitalisées pour considérer d'autres établissements, d'autres dispositifs ; ceux-ci peuvent être scolaires (par exemple des « classes transplantées », ou la mise en œuvre de « pédagogies de projet »), plus en périphérie de la classe (comme les internats ordinaires — et plus seulement « d'excellence », puisque ceux-ci n'existent plus) ou extra scolaires (on pense ici aux dispositifs d'accompagnement à la scolarité implantés dans les quartiers populaires).

Il ne s'agit donc pas, on le voit, d'établir un catalogue de « bonnes pratiques » ayant pour thème le travail des élèves et l'appui à ce travail, en classe ou hors la classe, mais de repérer, à travers un certain nombre de situations d'apprentissage et de dispositifs, d'éventuels invariants de la réussite des élèves. Et de rejoindre aussi les préoccupations du CGET qui encourage la réalisation de cette recherche de manière effective. Du point de vue du CGET, l'interrogation porte sur « ce qui marche vraiment » lorsque l'on soutient les élèves dans leur réussite scolaire. Au moment où les décideurs sont submergés d'études quantitatives, la démarche proposée, dans le cadre de cette étude, permet de prendre au sérieux et d'accorder de l'importance à ce que les professionnels font au quotidien dans la classe et dans l'école.

Les ressources produites, à l'issue de cette recherche, interrogeront également les conditions de transférabilité et d'essaimage des expériences innovantes observées d'éducation prioritaire.

TERRAINS ET MÉTHODES

Une diversité de terrains

Objectifs poursuivis, public accueilli, positionnement au sein de l'institution scolaire publique : les « terrains » dans lesquels nous avons mené l'enquête n'ont, au premier regard, pas grand-chose en commun ; et c'est plutôt sur les différences qu'il faut insister, entre des internats d'excellence, des établissements pour « raccrocheurs » tels le micro-lycée ou « Célestin Freinet », ou encore « Malherbe » ou un collège en RRS.

Un point commun existe néanmoins entre les différents établissements, qui consiste en la mise en place de dispositifs de réussite des élèves, avec des moyens et des objectifs variés, mais toujours avec une mobilisation de certains enseignants, et une volonté manifeste de faire quelque chose. Sur tous ces terrains, la question du soutien a été fortement empoignée

et travaillée par les équipes, soit parce qu'elles y étaient contraintes par l'accueil d'un public particulier (d'anciens « décrocheurs », des internes d'excellence), soit parce qu'elles prolongeaient et faisaient vivre ainsi une histoire expérimentale dont elles étaient les héritières, soit encore parce que l'établissement était inscrit dans une catégorie institutionnelle particulière (RSS) invitant à placer le soutien des élèves au cœur des pratiques.

Cet aspect, qui donne à observer des initiatives enseignantes dans les classes, légitime par là-même notre intérêt pour le fonctionnement de ces établissements et leur appropriation par les jeunes.

Le public d'élèves

Les établissements qui constituent nos « terrains » d'enquête ont en face d'eux des élèves que leur histoire sociale ou scolaire et les conditions institutionnelles d'accès distinguent fortement sur plusieurs points : engagement dans le travail, estime de soi, appui sur des prérequis culturels implicites, connaissance des codes de l'école, origines sociales et bien-être économique... On peut supposer que cette diversité aura des effets sur la manière dont les élèves s'emparent, ou non, des propositions qui leur sont faites, et font leur le projet global de l'établissement.

Des parcours différents d'accès à l'établissement, mais des élèves volontaires

Dans certains établissements la présence des élèves est associée à une démarche personnelle de candidature, tandis que d'autres accueillent simplement les élèves du secteur scolaire. Candidat à l'entrée dans un Internat d'excellence ou dans un établissement « de raccrochage », on n'a des chances d'y accéder que si l'on est volontaire pour le faire et pour bénéficier de ce qu'il offre, en termes d'aide au travail, d'encadrement, de vie collective. C'est également le cas pour l'entrée « à Malherbe ». Ce serait trop dire que d'affirmer que chacun, chacune, « sait ce qui l'attend » en entrant dans l'un ou l'autre type d'établissement ; et, du reste, certains départs, ou certains « ratés » dans la prise en charge, témoignent du fait qu'il a pu exister, au départ, certains malentendus ; il reste que c'est une règle dans ces établissements (au double sens de : on retrouve cela partout, et la pratique en est bien établie et énoncée à tous). Voilà qui distingue la majorité de nos terrains d'enquête des établissements habituellement fréquentés par les élèves, qui sont loin d'avoir tous choisi d'y être. Toutefois, nous avons aussi enquêté dans un collège « ordinaire » dont la seule spécificité, si c'en est une, est d'être situé en RRS (« Réseau de Réussite Scolaire »), et dont les élèves sont recrutés sur la base de la carte scolaire.

Des élèves d'âges très différents

Certains des établissements reçoivent de grands adolescents, voire de jeunes adultes qui reprennent les études après une longue errance. D'autres ont plutôt affaire à de jeunes adolescents, voire des « pré-ados » accueillis dès leur entrée en sixième. D'autres encore mêlent des élèves de différents âges, de la sixième à la Terminale. La maturité des jeunes alors accueillis est plus ou moins grande et permet aussi d'observer combien l'expérience personnelle et l'âge, trop souvent vus comme des indices négatifs par le système scolaire, donnent souvent prise à des rapports de formation plus respectueux de l'identité de chacun et de ses atouts propres. La reprise d'études générales préparatoire au baccalauréat doit être envisagée comme une voie sérieuse de formation de jeunes qui n'ont pu bénéficier des meilleures conditions dans une scolarité initiale. Si la valeur n'attend pas le nombre des années, l'appétit pour le savoir et la conscience de l'intérêt de la connaissance sont souvent aiguisés par l'accumulation d'expériences variées.

Des élèves très diversement disposés vis-à-vis de l'école

Leurs objectifs même conduisent ces établissements à capter un public très divers par son histoire scolaire et son adhésion à la sphère scolaire. Les internats d'excellence voient arriver à eux des élèves plutôt en phase avec les attentes de l'école, qui ont au fil des ans noué avec l'institution et ses agents des relations plutôt heureuses, c'est-à-dire empreintes

de confiance mutuelle et de confiance en soi. De telles relations ont sans doute marqué l'histoire scolaire des collégiens de « Malherbe » passés par l'école Freinet d'Hérouville. À « Célestin Freinet » ou au ML se retrouvent plutôt des jeunes « cabossés » par une histoire scolaire et personnelle qui, à un moment, les a poussés à fuir, parfois comme dans un « exit » de survie, sans trouver de môle auquel arrimer leur existence, et qui ont progressivement perdu foi autant en eux-mêmes qu'en l'école ou ses professionnels. Le collège en RRS voit sans doute coexister en son sein des « accros » à l'école et des dissidents en puissance.

Un large éventail de milieux sociaux de recrutement

Les milieux sociaux de recrutement ne sont pas non plus identiques, « par construction » pour parler comme les mathématiciens. Le collège en RRS, implanté dans un quartier populaire, reçoit, selon la logique de la carte scolaire et des stratégies d'évitement mises en œuvre par certaines familles, un public majoritairement composé d'enfants d'ouvriers et d'employés, en situation d'emploi ou de chômage, et quelques enfants issus des classes moyennes. Les internats d'excellence ont vocation à accueillir des élèves résidant dans les quartiers « politique de la ville », ce qui explique qu'on y rencontre une forte proportion de garçons et de filles appartenant à des milieux en grande difficulté sociale et économique et/ou issus d'une vague d'immigration relativement récente ; la mobilisation institutionnelle des directeurs d'école ou des principaux de collège pour trouver et encourager des candidats a joué un rôle dans l'atteinte prioritaire de cette cible, tout en préservant la possibilité de sélectionner aussi, dans un souci de mixité sociale, des élèves de milieux moins défavorisés. Les établissements consacrés au raccrochage que nous avons sélectionnés apparaissent non homogènes dans leurs pratiques de recrutement. Les conditions objectives d'accès à l'un des établissements de « raccrochage » — en connaître l'existence, savoir par quels circuits passer, trouver les relais nécessaires... — peuvent conduire à y recruter une part non négligeable de jeunes issus de milieux moyens ; c'est ce qui transparait, plus nettement encore au ML qu'à « Célestin Freinet » qui accueille en plus grande proportion des jeunes de milieux plus populaires. La même remarque peut concerner les élèves de « Malherbe » dont les parents sont sensibles à la préoccupation pédagogique affirmée par l'équipe enseignante.

Des attentes diversifiées

On observe également une diversité inter-établissements dans l'attente initiale des publics. Dans les établissements qui accueillent des élèves en reprise d'études, les exigences de sens sont grandes ; les jeunes ont repris des études générales afin de se doter d'outils et de connaissances leur permettant de maîtriser leur vie personnelle sociale et professionnelle. La plupart savent ce qu'ils viennent chercher. Dans les établissements dont les élèves poursuivent des études initiales, c'est plutôt la réussite scolaire qui est attendue, sans pour autant être clairement identifiée dans ses contenus. L'utilité de l'école telle qu'elle est perçue par les jeunes diffère, d'un côté son inscription dans la construction de la cité est clairement entrevue, de l'autre elle est plus souvent seulement un lieu de formation.

Chaque établissement est lui-même face à un public hétérogène

Souligner ces différences entre établissements, essentielles, ne revient pas pour autant à laisser entendre que chaque type d'établissement, ou chaque établissement, est constitué d'un public homogène. Les histoires individuelles des élèves, tant à l'école que dans leur milieu d'existence, les projets familiaux dont ils sont porteurs et l'investissement parental dont ils font l'objet, contribuent à diversifier dans chaque établissement un public que les dispositions institutionnelles ont contribué à relativement unifier et à distinguer de celui des autres établissements. Par exemple, le choix de structures recevant plutôt des jeunes inscrits dans un rapport avec l'école qui n'est pas à priori facile, conduit à observer des jeunes aux caractéristiques très variées, y compris au sein d'un même établissement ou d'une même classe : on y rencontre à la fois des élèves qui n'ont jamais été en mesure d'entrer dans les apprentissages et dans la culture scolaires et d'autres élèves qui, issus de

milieux culturellement proches de l'école, ont cependant à un moment décroché, et que nous appelons des « décrocheurs paradoxaux » ; un tel constat autorise alors à relever la pertinence de pratiques qui, malgré la diversité des publics, génèrent une attraction pour le domaine du savoir, puis une familiarisation. Autre exemple, quand on mentionne le fait que, tant dans les IE que dans les établissements de raccrochage, tous sont volontaires pour être là, on peut se demander « volontaires pour quoi », car cela peut varier : volontaires pour s'engager ou se réengager dans les études, volontaires pour échapper au quartier, volontaires pour bénéficier d'un cadre aidant et d'un « espace protégé », même si c'est au prix d'un éloignement de la famille ? Ou encore : dans chacun des établissements, les élèves font preuve d'une aisance plus ou moins grande dans les différents registres, cognitif, culturel, ou identitaire symbolique ; cela se repère dès la phase de recrutement ou dès les premiers mois.

Les établissements sélectionnés illustrent une certaine variété géographique du territoire français sans pour autant représenter toutes ses spécificités. Certains établissements sont installés dans de grandes villes, d'autres sur des territoires de moindre densité...

Genèse et projet éducatif des établissements

Impulsion du sommet, initiative de la base

Appartenant tous à l'Éducation nationale, les établissements dans lesquels nous travaillons procèdent de dynamiques très différentes. Certains doivent leur création à une politique nationale globale de lutte contre l'échec scolaire de publics ou quartiers défavorisés ; il s'agit donc d'une initiative de l'institution elle-même : c'est au Ministère de l'Éducation nationale que l'on doit l'inscription d'un collège en RRS ou encore, sous l'impulsion des plus hautes instances de l'Etat, la création des IE. Les objectifs généraux, les principes majeurs de fonctionnement, sont édictés par « la centrale » ou ses représentants locaux. Dans les limites assez larges de cette épure générale, il revient aux acteurs locaux, chefs d'établissement, équipes pédagogiques, de déterminer les modalités d'action, voire de s'approprier les objectifs généraux et au besoin de les adapter au contexte local (public, enseignants mobilisés, ressources existant sur le territoire, etc.). D'autres établissements sont nés de l'initiative d'enseignants, qui ont mobilisé autour d'eux une équipe prête à inventer de nouvelles façons de faire, parfois dans le but de faire face à des situations inédites, et ont su faire reconnaître leur place et leur spécificité par l'institution scolaire. Ce qui semble « tenir » ces établissements – ici « Célestin Freinet », le ML ou encore « Malherbe » – c'est la volonté collective, constamment réactivée, de trouver ensemble des solutions aux problèmes qui adviennent, aux difficultés rencontrées. « Top down » dans le premier cas, « Bottom up » dans le second. Mais, pas plus que le premier cas n'interdit ou n'exclut l'initiative locale, le second n'émancipe totalement les établissements de l'ensemble des contraintes habituelles d'un établissement : c'est ainsi que ces établissements ont progressivement été amenés à faire monter, dans le rang de leurs préoccupations, la préparation par les élèves des examens nationaux (bac, DNB).

L'observation suivante advient comme une conséquence de ce qui précède. La culture du travail en équipe est inégalement répartie dans les établissements observés. Le travail de groupe des enseignants est pour les uns consubstantiel au projet politique de doter les jeunes de connaissances nécessaires à tout être humain ; c'est une construction citoyenne commune. Dans d'autres établissements travailler en collectif est plus souvent un cadre utile pour la mise en place de projets ou une sollicitation des chefs d'établissement. Dans ces établissements-ci, une coopération s'instaure entre les enseignants, ou du moins certains d'entre eux. Dans les premiers, cela semble aller plus loin, tant parce que c'est l'ensemble des enseignants qui se mobilisent, qu'en raison du fait que c'est sur la base d'une réflexivité collective si ce n'est d'une controverse permanente qu'ils construisent leur action pédagogique et éducative.

Projet éducatif

Chaque établissement – en entendant sous ce mot un segment local de l'institution scolaire – met en œuvre un projet éducatif : sur la base d'objectifs déterminés, venus d'en haut ou émanant d'une équipe, sont mises en place des actions, plus ou moins articulées entre elles, et dont le caractère systématique leur permet d'être parfois qualifiées de « dispositifs ». Un IE est un établissement, caractérisé par un certain nombre de dispositifs spécifiques (dispositif de recrutement, de prise en charge du travail, d'encadrement des jeunes...) ; c'est le cas aussi d'un établissement comme « Célestin Freinet » ou le ML, dont les dispositifs spécifiques diffèrent bien entendu des précédents sur chacun de leurs objets (recrutement, encadrement, appui au travail). Tous les établissements n'offrent pas aux élèves le même type d'étayage. Et, si tous sont des établissements scolaires et le revendiquent, ils ne se veulent pas tous pareillement centrés exclusivement ou quasi exclusivement sur le « scolaire ». Les IE font preuve d'un tropisme scolaire plus marqué que le ML, « Célestin Freinet » ou « Malherbe » qui, eux, semblent miser bien davantage sur des pratiques non scolaires, qu'elles soient culturelles, ou civiques (on pense ici aux formes de régulation interne de la vie de l'établissement), censées permettre aux élèves de se reconstruire et de nature, de fait, à renforcer un certain nombre de compétences (argumentation, interprétation, etc.).

Les finalités attribuées à l'éducation scolaire sont pour certaines équipes pédagogiques l'objet d'une véritable réflexion, qui peut conduire ainsi à réaliser des arbitrages éducatifs sur les programmes et le type de séances de travail proposées. Pour d'autres équipes, la finalité de l'école se définit en d'autres lieux et le travail des équipes est implicitement conçu comme plus technique, plus pédagogique ou défini par corpus disciplinaires. Même si individuellement les enseignants possèdent leur propre point de vue sur le rôle de l'école, il ne fait pas forcément l'objet d'un travail d'articulation avec ce qui est réalisé en classe et dans l'établissement.

Statut accordé à l'élève

Le statut implicite des élèves diverge aussi entre les établissements initiés par des enseignants et ceux impulsés par les politiques nationales. Dans les premiers, le jeune est pleinement responsabilisé et dans les rapports humains l'on s'adresse à lui plus facilement comme à un alter ego : ils sont avant tout des adultes en devenir accompagnés afin de construire leurs connaissances. Ce choix s'explique par l'âge des élèves, mais pas seulement : ce sont des jeunes que l'on invite à rompre avec un mode de relation qui ne leur a, antérieurement, pas permis de demeurer à l'école. Dans les seconds, le jeune reste plutôt un élève au statut scolaire et sa singularité est plus ponctuellement sollicitée. C'est comme si le statut dérogatoire des établissements du premier groupe permettait la valorisation des jeunes en tant que partenaires de leur formation.

Des raisons pratiques auraient pu présider au choix des établissements dans lesquels nous nous sommes rendus ; la proximité géographique, mais aussi l'existence de liens établis au cours d'une première recherche, portant sur la mise en place des internats d'excellence, pouvaient nous conduire à rester sur ce seul type d'établissement : des IE. Mais alors la réponse à notre question centrale « Qu'est-ce qui permet aux élèves de réussir ? » nous paraissait d'emblée courir le risque d'être trop corsetée par les spécificités des IE. D'où notre volonté de nous intéresser aussi à des établissements de rattachement, ou à d'autres encore. Les mêmes raisons pratiques ont bien entendu joué dans la sélection des terrains d'enquête, mais on faisait varier les publics, les objectifs, les modes d'accès, les histoires d'établissements.

Recueil des données

La diversité des terrains sur lesquels nous travaillons conduit fatalement à recueillir des données assez hétérogènes. Vient ajouter à cette hétérogénéité le fait que les données que,

collectivement, nous jugeons pertinentes ne sont pas toujours accessibles, soit parce qu'elles n'existent pas, soit parce que les acteurs préfèrent ne pas les communiquer ; et le fait aussi que les données ne se présentent pas systématiquement sous la même forme. Par exemple, dans certains établissements, des bulletins de notes trimestriels sont très élaborés (notes de l'élève, notes maximales et minimales de la classe pour chaque discipline, moyenne générale et rang de l'élève selon cette moyenne, commentaires des enseignants) ; dans d'autres établissements, on ne mentionne ni moyenne générale, ni rang de l'élève, ou bien on donne l'absolue priorité aux commentaires, les notes apparaissant comme relativement secondaires. En outre, les spécificités organisationnelles conduisent les établissements à proposer des étayages sous des formes propres avec des régulations internes adaptées aussi bien à leurs équipes qu'à leurs élèves. Sous des formes différentes, les établissements peuvent mettre en place les mêmes registres de pratiques ou solliciter les mêmes développements cognitifs chez les élèves. À contrario, on peut trouver des séances de travail disposant du même intitulé (ce peut être le cas du « soutien ») dans deux établissements qui ne convoquent pas le travail de l'élève de la même façon. Il nous revient donc de mettre en perspective ces données hétérogènes, et pour cela de « traiter » déjà les données recueillies pour, à partir de celles-ci, en construire de nouvelles plus maniables ou plus aisément harmonisables avec ce qui a été recueilli sur d'autres terrains. Le pivot théorique de cette mise en perspective est la notion de « registres » de l'apprentissage. On comprend déjà que les méthodes de recueil ou de construction des données impliquent ici une connaissance approfondie des établissements, de leurs acteurs et leurs publics. C'est une analyse qui doit reposer sur une observation directe, une connaissance des logiques des acteurs, une requalification des pratiques observées qui conduisent à une réussite scolaire.

Entretiens

Des entretiens ont été conduits avec les chefs d'établissement, certains enseignants en poste ou qui l'ont été, les référents pédagogiques, certains conseillers principaux d'éducation, quelques AED, des élèves, certains parents. Ces entretiens, semi-directifs pour la plus grande part, ont été approfondis et, pour beaucoup, réitérés, au fil d'une année scolaire voire sur plusieurs années scolaires, en particulier dans les internats d'excellence qui faisaient l'objet de notre précédente recherche ; de la sorte, il a été possible de suivre l'évolution des élèves, mais aussi l'évolution des réflexions et les inflexions de l'action menée dans chacun des établissements. De mettre aussi en relation des appréciations générales sur un jeune (ce qu'il laisse entrevoir de son rapport aux études, de son implication dans le groupe, de son rapport à lui-même et aux autres) avec les indices plus « objectivés » sous forme scolaire que sont les notes, les rendus de travaux, etc.

Ces entretiens sont utilisés avec trois objectifs complémentaires, mais qui ne revêtent pas tous le même sens pour la recherche. Dans le souci de recueillir des informations exhaustives, les chercheurs interrogent les acteurs sur des faits tangibles concernant leurs activités et recourent celles-ci avec d'autres sources d'informations. Ils récoltent aussi des impressions, lectures, interprétations de ce qui se joue dans les rapports de formation décrits. Puis ils sont amenés à solliciter l'analyse fouillée de certains acteurs eux-mêmes engagés dans un travail de réflexion pour l'amélioration de l'efficacité de l'école. Les premiers éléments servent à décrire et comprendre les situations existantes, les seconds à essayer de décrypter les positionnements respectifs des acteurs, les derniers enrichissent nos propres analyses et sont parfois aussi l'occasion de montrer combien certaines actions menées sont longuement réfléchies et structurées.

Mais l'on sait aussi que, tout riches qu'ils soient, les entretiens livrent un point de vue, celui de l'acteur interrogé, et souvent donnent davantage à voir les intentions logées dans les actes que les actes eux-mêmes, davantage les objectifs visés par un dispositif que sa mise en œuvre concrète et précise, davantage les effets espérés que les résultats effectifs. D'où

le recours à d'autres méthodes, permettant de recouper les informations recueillies en entretien, de croiser discours et pratiques observées.

Observations

— La première de ces méthodes, qui est aussi celle qui a été le plus systématiquement mise en œuvre dans ce travail, est l'observation ; sur chacun des terrains, un temps conséquent lui a été consacré. Elle permet non seulement de compléter les informations récoltées en entretien, mais bien au-delà, de mener des protocoles d'analyse propres.

— Observation de dispositifs en fonctionnement, d'abord : séances de soutien, de tutorat, d'étude, d'aide individualisée, toute une martingale de dispositifs d'appui au travail des élèves, à propos desquels notre vigilance était centrée sur les étayages apportés - ou non - aux élèves.

— Observation parfois du travail en classe, avec la même vigilance.

— Observation de temps de réflexion entre enseignants ou, plus généralement, entre acteurs professionnels impliqués dans l'établissement ou dans tel ou tel des dispositifs mis en place, et destinés à tirer les enseignements, faire subir au dispositif les inflexions jugées nécessaires, en apprécier la pertinence au fil des mois, en mesurer si possible l'efficacité....

— Observation de séances de régulation de la vie collective, auxquelles participent adultes et adolescents. On touche ici du doigt combien ce qui se passe dans une instance qui n'est pas la classe et dont le rapport au « scolaire » n'apparaît pas de manière évidente aux yeux de tous, peut être lourd de conséquences sur le registre identitaire et symbolique des apprentissages.

— Observation également du fonctionnement organisationnel et des interactions politiques qu'entretiennent ces établissements : — en interne, avec les modalités de gestions des ressources humaines — comme en externe concernant les rapports avec la tutelle administrative et les acteurs du territoire locaux.

— On peut faire la même remarque à propos de l'assistance aux manifestations au cours desquelles sont présentées les réalisations des élèves : pièce de théâtre, production d'un atelier, concert de la chorale ou projection d'une vidéo, etc.

Travail sur des écrits d'élèves

Certains membres de l'équipe, compétents pour s'y livrer, ont procédé à la lecture minutieuse et l'analyse d'écrits d'élèves. De façon plus générale, une attention a été portée aux traces d'activité des élèves, hors des présentations publiques dont il vient d'être question ci-dessus. Traces d'activités plus directement « scolaires » : exposés, dissertations, qui permettent de réaliser si et dans quelle mesure les apprentissages prennent effet et sens pour eux, dans quel registre (cognitif, culturel, identitaire — symbolique) et sous quel mode (majeur ou mineur).

Performances des élèves et appréciations plus générales

Une attention a été portée aux résultats scolaires : regard sur les bulletins de notes, parfois sur le classement et son évolution au fil de l'année ou des années successives ; résultats aux examens du DNB, du baccalauréat ; passage en classe supérieure, orientation vers telle ou telle filière, sortie de l'enseignement général vers le technologique ou le professionnel ou... la vie active.

Se référer aux seuls indicateurs traditionnels de réussite scolaire, même si cela illustre une réussite objective des élèves, ne semble pas être fidèle à la logique souvent mise en œuvre par les équipes d'enseignants. Si les réussites illustrées ici ont pu avoir lieu, il semble qu'on le doive à la valorisation parallèle d'autres dimensions que la dimension scolaire, et y compris autres que la dimension cognitive. Aussi, on essaie de porter attention à ces dimensions culturelles et individuelles y compris dans la mesure des performances ; et si elles ne peuvent se réduire à des évaluations quantitatives, elles n'en sont pas moins des paramètres pertinents de la réussite.

La difficulté est de trouver des indices permettant de conclure quant à la « réussite » dans des domaines plus difficilement objectivables et pourtant indéniablement importants pour la poursuite tant du cursus scolaire que de la vie de l'adolescent : obtenir l'orientation de son choix est une donnée vérifiable... pour autant que le choix ait pu être enregistré ; mais quid de l'amélioration de la confiance en soi ou de l'estime de soi, de la manière plus positive d'envisager l'avenir, de la construction d'un rapport nouveau aux adultes, etc. ?

Documents de présentation de l'établissement, des actions mises en place, des dispositifs

Des documents réalisés par les établissements, ou par une équipe en leur sein, ont pu être consultés et travaillés. En particulier ce qui concerne les dispositifs créés : leur objectif, leur raison d'être, leur fonctionnement pratique, les personnels impliqués, les élèves concernés.

Données statistiques

Enfin, on s'est aussi appuyé, aussi souvent que possible – c'est-à-dire pour autant que les directions étaient prêtes à nous les communiquer — sur les données statistiques disponibles dans les établissements : fichier SCONET, listes de reçus aux examens, notes obtenues au contrôle continu ou au contrôle terminal du DNB, etc. Un établissement a même constitué un fichier très élaboré recensant, pour chaque élève, son histoire scolaire, des éléments de sa situation sociale, son regard sur l'école, son attitude face au travail, ses résultats, ses souhaits d'orientation, etc., fichier qui nous a été aimablement prêté pour nous permettre des traitements divers.

ORGANISATION DU RAPPORT

Cette recherche s'efforce de comprendre ce qui permet aux élèves de réussir. Cela a imposé de préciser ce que nous entendions par « réussite », d'en préciser les sens possibles et les différentes facettes. Il fallait ensuite mettre en évidence la réussite au sein des établissements et des dispositifs qui ont fait l'objet de l'enquête ; ce qui signifie en montrer aussi les limites puisque tous les élèves n'y réussissent pas. Et donc se poser la question de savoir quels sont les élèves qui réussissent et quels sont ceux qui ne réussissent pas, alors que tous bénéficient des mêmes appuis. C'est l'objet du premier chapitre.

Le second chapitre s'intéresse à ces appuis, désignés sous le terme très large d'« étayages ». Il présente la palette des étayages proposés aux élèves sur les terrains de notre enquête, et précise ce qu'à travers tel ou tel dispositif on tente d'y soutenir. Et il invite à distinguer ce qui est offert par un dispositif, ou plutôt ce qui l'est dans l'esprit des promoteurs, et ce que les élèves en font dans le fil de la vie quotidienne au sein de l'établissement.

Le troisième chapitre fait un pas de plus dans la tentative de compréhension de ce qui permet aux élèves de réussir, en proposant la notion de « registres ». Il s'agit du « registre cognitif », du « registre culturel » et du « registre identitaire-symbolique », évoqués plus haut. L'accomplissement d'un parcours scolaire et l'accès à la réussite supposent que les élèves parviennent à s'inscrire dans ces différents registres, dont la combinaison constitue une clé de la réussite ; faute d'y parvenir, leur réussite est limitée. Tant dans les moments de travail en classe que dans les dispositifs hors la classe, les élèves sont invités à mobiliser ces divers registres, et ils y parviennent plus ou moins bien, en faisant parfois des dispositifs proposés un usage qui n'était pas celui qui était imaginé au départ.

1. UNE RÉUSSITE PLURIELLE – CONSTATS ET QUESTIONS

S'interroger, comme souhaite le faire cette recherche, sur ce qui permet de réussir aux élèves bénéficiant de certains dispositifs, c'est, nécessairement, s'efforcer de préciser ce que l'on entend sous le terme de « réussite », et indiquer la manière dont on peut la saisir.

Commençons par une remarque : la réussite peut être comprise à la fois comme un état (constaté en fin de parcours) et comme un processus (le parcours accompli vers ce résultat). Le premier sens est relativement simple à appréhender, et pourtant nous verrons plus loin les précautions qui méritent d'être prises. En revanche, tenter de comprendre la réussite comme processus est aussi indispensable que délicat. En effet, les processus ne se voient pas, ou pas directement. On doit en faire l'hypothèse, et puis se retourner vers les données empiriques pour y trouver des éléments de validation, sinon des preuves.

Deux grandes catégories de processus peuvent être distinguées. D'une part, les processus personnels liés à la réussite scolaire tiennent au rapport qu'entretient chaque élève avec les apprentissages scolaires. Ils sont cernés ici notamment en mobilisant une division ternaire des enjeux de savoir : les enjeux cognitifs, culturels et symboliques, sur lesquels on reviendra ultérieurement. D'autre part, les processus sociaux liés à la réussite scolaire, qui tiennent quant à eux à l'influence qu'exercent les environnements humains. Ils peuvent être étudiés à partir d'une distinction classique entre d'un côté les processus relatifs à l'encadrement mis en œuvre par l'école, sous le nom d'étayage, dont on explique plus loin le contenu, et de l'autre côté les processus associés à l'entourage, spécialement l'entourage familial.

Faute d'avoir pu investiguer en détail dans les entourages familiaux, il nous paraît indispensable d'au moins souligner ici le rôle que peut jouer la famille d'un élève dans son parcours scolaire et dans l'accès à la réussite. En effet, tout, dans la réussite des élèves concernés et des dispositifs – ou dans leur éventuel manque de réussite –, n'est pas imputable à l'action scolaire ou au dispositif. Une étude a été conduite parmi la population des premiers inscrits dans un Internat d'excellence qui fait partie des « terrains » concernés par la présente recherche. Il est apparu que les familles des élèves sélectionnés pour l'Internat d'excellence dans sa première année d'existence, en grande majorité d'origine magrétine et comorienne, étaient plus en phase avec les normes scolaires qu'on aurait pu le penser au regard de leur culture matérielle et sociale. Leur « style éducatif » semblait capable d'assurer à l'enfant un renforcement moral lui permettant d'affronter l'épreuve de l'internat loin de chez lui et du travail scolaire. Le mot « moral » n'était pas employé par les parents, mais la dimension morale semblait prégnante dans leur façon de soutenir leur enfant.

Pourtant, il n'est pas toujours impératif au même titre de prendre en compte les facteurs familiaux. Les dispositifs qui recrutent leurs élèves au niveau du lycée et sur la base d'une candidature personnelle, ou qui recrutent des élèves majeurs (Micro-lycée, Collège-Lycée Célestin Freinet), apparaissent plus indépendants des facteurs d'environnement familial que ceux dont les élèves sont soumis à l'obligation scolaire. La maturité et l'autonomie sociale et juridique des élèves sont différentes, même s'il est fort probable que l'arrière-plan familial, avec ses ressources et ses difficultés propres, continue à tout âge d'exercer une influence sur les carrières scolaires. On en repèrera des indices quand, plus loin dans ce chapitre, on examinera de près les résultats scolaires.

1.1 La réussite d'un élève ne s'épuise pas dans les résultats scolaires

À la fois pour ne pas risquer de lui donner une moindre importance, et ne pas la faire apparaître comme un simple « supplément d'âme », nous voulons souligner d'emblée plusieurs aspects de la réussite, qui ressortiraient plus largement à une réussite « éducative ». La réussite des élèves ne s'épuise pas dans la réussite scolaire : ni les personnels travaillant sur le terrain (enseignants, CPE, personnel) ni notre travail ne l'ignorent. Il est impossible de ne pas entendre ce qu'en disent les « acteurs de terrain » ; acteurs mobilisés et non indifférents à l'évolution des jeunes dont ils ont la charge, qui côtoient les élèves au fil des semaines et des mois, ils sont bien placés pour déceler les transformations qui s'opèrent, à ces rythmes très divers, chez les élèves : l'un parvient à être assidu et à peu près ponctuel, l'autre s'est mis au travail et ne dort plus en classe, un troisième s'est « déplié » et commence à sourire ou à parler aux autres, un autre encore ose envisager l'avenir. Mais ce sont des aspects plus difficilement décelables, certainement peu quantifiables, soumis à un processus continu qui connaît des étapes, mais n'est pas scandé par des épreuves institutionnelles comme les contrôles et les examens.

1.1.1 Quelques aspects d'une réussite éducative

1.1.1.1 Capacité à construire un projet

La réussite d'un élève peut certes s'apprécier par son orientation et son entrée dans telle filière (valorisée et prestigieuse) ou telle autre (moins brillante, voire « de relégation »). Mais il serait très réducteur de ne pas prendre en compte une autre dimension : celle de la capacité construite par l'élève à élaborer et à formaliser un projet, voire à obtenir, le moment venu, l'accès à telle filière qui correspond à cette mise en cohérence d'une construction personnelle et d'une formation. Par exemple, l'enquête auprès de jeunes d'un Internat d'excellence parvenus au terme de leur formation secondaire montre qu'à cet égard le dispositif « Internat d'excellence » y a plutôt bien fonctionné ; les élèves rencontrés au moment de quitter l'établissement arborent confiance, sens pratique et ambition pour leur poursuite d'études. Autre exemple : dans un collège en RRS, le dispositif « Bon départ » met tout en œuvre pour que l'élève puisse, alors qu'il renonce à une orientation en voie générale et technologique, développer un projet d'orientation non seulement réaliste, mais aussi ambitieux et correspondant réellement à ses aspirations. Au Micro-Lycée (ML) ou à « Célestin Freinet », on parle de « sorties positives » quand des élèves, sans aller jusqu'au terme du cursus général, bifurquent volontairement vers une filière technologique ou vers une formation professionnelle ou un emploi stable ; de cette capacité à choisir que les élèves manifestent alors, les enseignants se félicitent, car cela fait partie de leurs objectifs et ils ont des raisons de s'en prévaloir en pensant que c'est le dispositif qui l'a rendue possible.

1.1.1.2 Reprise de confiance en soi

La définition de la réussite peut aussi renvoyer à la reprise de confiance en soi, à la construction d'un projet de vie, etc. Ces dimensions apparaissent fondamentales dans l'institution en général et dans l'ensemble des terrains investigués par notre recherche. Ainsi, dans un établissement de raccrochage comme « Célestin Freinet », où la plupart des élèves parvenus en terminale réussissent l'épreuve du baccalauréat, tandis que certains sont, avant d'atteindre ce niveau, sortis vers d'autres formations (mais dans une orientation choisie et non imposée), ou que d'autres encore ont abandonné ou ont été exclus, la réussite est définie plutôt par le développement humain et une émancipation de l'individu. Les objectifs – éloignés d'une vision purement scolaire de la réussite – sont d'aider les jeunes à avoir une autonomie de pensée et une insertion « citoyenne » dans la société ; à (re) trouver le sens du savoir, la possibilité de s'intéresser à des objets de savoir et de réfléchir par eux-mêmes. En témoigne le choix, en 2014 et 2015, de ne pas inscrire les collégiens au Diplôme national

du brevet (DNB), sa préparation nécessitant pendant quelques semaines de s'écarter des objectifs poursuivis au profit de ce qui n'aurait été qu'un bachotage.

1.1.1.3 Trouver sa place

Les travaux portant sur la déscolarisation ont souligné que l'une des difficultés des élèves engagés sur des parcours de décrochage était un problème de place : ils n'avaient pas pu trouver leur place dans l'école, ils ne s'y sentaient pas à leur place. Au fil des mois au sein d'un dispositif de « raccrochage », où ils sont invités à prendre leur place et où – au travers des ateliers, des rencontres avec l'adulte référent, du coordonnateur, des séances d'accompagnement du travail, des phases de régulation de la vie collective, etc. — des points d'appui sont disponibles pour le faire, une place se précise, qu'ils acceptent d'occuper, dans laquelle ils acceptent de se retrouver ; en sorte que, au bout d'un certain temps, variable de l'un à l'autre, ils trouvent enfin une place, leur place. Il en est de même de certains élèves entrés par exemple dans un internat d'excellence et qui, en raison de leur distance sociale ou culturelle avec le monde de l'école française, ne parvenaient pas, en dépit de leur bonne volonté scolaire, à se situer, à trouver leur place. Peu à peu, bénéficiant de « l'enveloppement » proposé par l'internat, du soutien des adultes, de la stabilité d'un groupe de pairs d'accord pour un engagement dans le travail, ils découvrent quelle peut être leur place, ils la construisent, ils l'occupent. Et il ne s'agit pas d'une place « par défaut », d'un enfermement dans une place reléguée, mais d'une place dans laquelle ils sont reconnus, valorisable et valorisée par eux-mêmes ou par leur entourage.

1.1.1.4 Changement dans la relation à autrui

Pour des jeunes autrefois en dissidence par rapport à l'école, un aspect de la réussite tient dans un changement dans la relation à autrui, un retour de confiance dans les adultes : les enseignants ne sont plus perçus comme des personnes indifférentes à leur sort, ou, pire, comme des ennemis, mais comme des adultes qui sont là pour les soutenir : « ... je sais que là c'est des profs qui peuvent vraiment m'aider, qui veulent nous aider » (un élève de C. Freinet). C'est aussi le cas en Internat d'Excellence : « les profs s'occupent de nous », disent les élèves, en opposant parfois explicitement leur situation présente à celle qu'ils connaissaient dans leur établissement antérieur.

1.1.1.5 Prendre davantage la mesure du métier d'élève

La réussite s'apprécie aussi sur les terrains au fait que les jeunes sont, parfois pour la première fois de leur existence scolaire, devenus réellement des élèves, qui en connaissent, en maîtrisent voire en respectent de mieux en mieux les exigences. Dans cette perspective, peu importe si, au terme d'une année, tel ou telle élève demande à partir vers une filière professionnelle – une filière souvent moins valorisée socialement — ; ce qui compte pour l'équipe c'est que cet (te) élève saura ce que c'est que d'apprendre, parce qu'il ou elle sera entré(e) dans le « métier d'élève ».

1.1.1.6 L'émancipation intellectuelle

Il apparaît lors des entretiens avec certaines équipes pédagogiques que les enseignants se veulent porteurs d'objectifs plus vastes que la seule transmission d'un programme : viser l'émancipation. Certains établissements comme « Célestin Freinet » — où un leitmotiv, on pourrait dire un maître mot, évoque « les savoirs émancipateurs » — ont même structuré une réflexion sur leurs objectifs, sur les caractères des êtres humains qu'ils veulent contribuer à construire : dans ce cadre, le savoir est nécessaire pour doter le jeune de capacités fondamentales et non pas seulement pour obtenir un examen. C'est dans cette visée téléologique, dont les enseignants ressentent la nécessité, que l'on trouve un élément d'explication, comme de définition, de la réussite : cette réussite de la construction de la culture humaine, de la compréhension de soi-même et de l'autre, de la capacité à embrasser les problèmes avec méthode, savoir et conscience, dans une réflexion réelle et autonome qui se distingue d'une assimilation mécanique. Ces enseignants insistent plus sur cette humanité à laquelle ils collaborent à travers la formation que sur le nombre de diplômés,

notamment au sujet des élèves qui sortiront pour poursuivre d'autres études ou pour travailler.

1.1.2 La valorisation de la réussite « éducative » varie selon les contextes

Selon les établissements et les dispositifs, il est plus ou moins satisfaisant, pour l'analyse, de s'en tenir à la seule réussite scolaire, en laissant au second plan les autres dimensions de la réussite. Il est inenvisageable d'omettre ou de sous-estimer certaines de ces dimensions (relatives à la reprise de confiance en soi, la construction d'un projet professionnel voire de vie, le changement de rapport aux adultes...) dans le Micro-lycée ou à « Célestin Freinet », tant les élèves qui y sont reçus sont, en même temps que « décrocheurs », des jeunes « cabossés » par leur existence scolaire et sociale antérieure. Ces mêmes dimensions, en rien négligeables, sont vraisemblablement plus secondaires pour juger de la réussite des élèves dans les internats d'excellence. En sens inverse, il serait contestable de n'accorder qu'une place secondaire à la réussite scolaire des internes d'excellence (au profit d'une attention à la réussite dans d'autres domaines), dans la mesure où c'est bien à la réussite scolaire que l'IE est voué et qu'il a promis de conduire les élèves. Et, même pour les établissements comme le Micro-lycée, l'objectif sur lequel tous insistent aujourd'hui est bien l'obtention du baccalauréat ; c'est le cas aussi à « Malherbe », qui dans ses premières années se voulait beaucoup moins axé sur cet objectif. Le collège-lycée « Célestin Freinet » semble quant à lui – du côté de l'équipe enseignante, pas forcément des élèves ou de leurs parents – accorder autant voire plus d'importance à d'autres aspects de la réussite. La tension entre les deux dimensions est parfois palpable au sein des équipes pédagogiques ; c'est le cas par exemple au CLE, où il n'y a pas vraiment de consensus et où les discours des enseignants ne se rejoignent pas.

1.1.3 Pourtant, la réussite scolaire reste un objectif majeur

Revendiquer l'idée que la réussite ne doit pas être pensée qu'en termes scolaires ne revient pas pour autant à sous-estimer la réussite proprement scolaire. Une réussite plus « large », plus « diversifiée » ne peut être une sorte de compensation voire de consolation quand les résultats scolaires ne sont pas au rendez-vous. Ce sont ces derniers qui alimentent les espoirs des élèves, de leurs parents, et qui représentent également pour les enseignants et le personnel scolaire le signe fort, car institutionnellement homologué et admis, de la réussite des élèves. Certes, enseignants comme parents peuvent se féliciter, on l'a dit, des aspects moins « scolaires » de la réussite que nous venons d'évoquer. Mais pas au point d'en négliger ou d'en oublier les résultats scolaires. Ce sont eux qui bénéficient des critères les plus « objectivables » et, en apparence, les moins sujets à discussion ; et qui, quelles que soient leurs limites, constituent volens nolens la base principale des décisions d'orientation ou du sort réservé à des dossiers de candidature.

1.2 La réussite scolaire : quelques précisions utiles

De manière habituelle, la réussite comme « état » (par différence avec la réussite comme « processus », dont un mot a été dit plus haut) est appréhendée avant tout sur la base des résultats scolaires : les notes, le passage dans la classe supérieure, l'obtention de diplômes tels que le Diplôme National du Brevet ou le baccalauréat, le maintien à l'école plutôt que le décrochage. Notre recherche rassemble, sur chacun des terrains, un certain nombre de données de ce type, en les rapprochant quand cela a été possible des informations disponibles sur le milieu social d'appartenance des élèves : car derrière la réussite individuelle, il y a bien sûr des enjeux de démocratisation scolaire ; de plus, on ne répond pas exactement de la même façon à la question « qu'est-ce qui permet aux élèves de réussir » quand on observe la réussite d'un « décrocheur paradoxal » et celle d'un enfant

d'immigré comorien de première génération. À ces données relatives aux résultats, il faut ajouter des données concernant l'orientation dont les élèves ont, en fin de tel ou tel cycle, bénéficié. Il est, enfin, utile de rappeler que, très vraisemblablement, les différentes dimensions de la réussite interagissent : s'engager dans la construction d'un projet encourage aussi à se mobiliser en classe et hors la classe pour y parvenir, et réussir scolairement s'accompagne d'effets positifs sur l'élève comme sur ses relations à sa famille.

Quelques précisions sont nécessaires avant d'entrer dans le vif de l'analyse des résultats scolaires.

1.2.1 Réussite individuelle, réussite statistique, réussite différenciée

1.2.1.1 Un éventail de réussites scolaires qui prennent sens pour des individus

La réussite est toujours une aventure individuelle, même si elle se construit dans un collectif ; c'est toujours une victoire individuelle, même si ce n'est pas tout seul que l'on y parvient. Chaque réussite est une source de satisfaction personnelle ou professionnelle pour l'élève lui-même, pour ses parents, pour les enseignants qui l'ont encadré et accompagné, pour les divers professionnels qui ont contribué à l'orienter vers le dispositif, qui l'y ont soutenu, etc. Dans un premier temps, c'est seulement cela qui semble compter : la réussite (ou la non-réussite) de tel élève, quel qu'il soit, d'où qu'il vienne.

C'est la raison pour laquelle on doit prendre en compte des réussites scolaires diverses, qui prennent sens dans le parcours (scolaire et de vie) d'un jeune, même si toutes les réussites ne sont pas également valorisées socialement ou valorisables sur le marché du travail. Réussir un baccalauréat, fût-il en filière STMG (Sciences et Technologies du Management et de la Gestion), représente pour d'anciens décrocheurs du Micro-Lycée – et, au-delà, pour les adultes qui les ont guidés — une véritable réussite. Et comment qualifier autrement les « progrès » réalisés par un élève dans telle ou telle discipline, ou dans sa moyenne générale, même si ces progrès demeurent de faible ampleur et si cet élève se maintient globalement à un niveau de performance « moyen » ? C'est bien une réussite, qui, du reste, est potentiellement porteuse d'autres réussites dans la mesure où elle manifeste que le jeune est devenu un élève et qu'il en a acquis les dispositions. (Tous les enseignants ont, dans leur carrière, vu des élèves « éclore » alors qu'ils ne s'y attendaient pas vraiment).

1.2.1.2 Comment se distribue la réussite scolaire au sein d'un établissement ou d'un dispositif ?

Mais, dans un travail de recherche, où l'on est plus à distance des affects individuels, familiaux ou professionnels, on est amené à s'interroger : sur la totalité des élèves pris en charge dans un dispositif, combien réussissent, et réussissent quoi ? Combien obtiennent le baccalauréat, le DNB, telle orientation ou telle autre orientation ? On est là devant un critère de mesure habituel dans l'institution scolaire, qui fonde aussi les évaluations que l'on fait, ou que l'on est tenté de faire, des dispositifs mis en place : au-delà des réussites individuelles que l'on enregistre avec satisfaction, est-ce que l'on peut dire que « les élèves y réussissent » ?

On constate, par exemple, que les élèves de l'établissement Célestin Freinet ont un taux de réussite au bac bien plus fort dans la série L que dans la série S, avec des écarts très supérieurs à ce qu'ils sont généralement ailleurs. Comme ce résultat est constant sur plus de dix ans et ne peut être attribué à des promotions singulières d'élèves, on peut faire l'hypothèse que c'est le dispositif qui, par ce qu'il offre aux élèves ou attend d'eux, par les expériences sociales et scolaires qu'il leur permet de vivre, favorise ce type de résultat. On y reviendra dans une partie ultérieure consacrée aux registres d'apprentissage, non sans suggérer dès à présent que ce pourrait bien être la pratique de l'échange, du débat, de la confrontation, dans la vie même de l'établissement Célestin Freinet (et pas spécifiquement dans les cours de français ou de philosophie) qui, petit à petit, sans qu'on la pense comme une mobilisation intellectuelle « scolaire », et comme par osmose, outille les élèves pour des épreuves qui exigent une capacité d'argumentation.

1.2.2 Réussite des élèves dans un dispositif ou réussite d'un dispositif ?

Le dispositif construit les conditions favorables à la réussite des élèves, ou d'une partie des élèves. Il est aussi un espace de mobilisation et d'engagement des professionnels. Né d'un engagement collectif, et vivant grâce à cet engagement, il invite à une évaluation globale de ce qu'il produit.

1.2.2.1 Risques à juger d'un dispositif à partir des performances moyennes des élèves

À considérer dans son ensemble un établissement ou un dispositif, il existe un risque d'oublier qu'il peut y avoir de fortes différences au sein d'un même établissement ou d'un même dispositif dédié à telle mission, et qu'un résultat global peut y être dû à un effet de composition : par exemple, si les élèves bénéficiant d'un dispositif atteignent en moyenne des performances un peu inférieures à celles de l'ensemble des autres élèves, cela ne doit pas pour autant faire conclure à l'inefficacité (et donc l'inutilité) du dispositif ; en effet, il se peut fort bien que les $\frac{3}{4}$ des élèves du dispositif aient obtenu des performances égales ou supérieures à celles de l'ensemble des élèves, tandis que le quart restant atteint de très mauvaises performances qui plombent la moyenne des bénéficiaires du dispositif. Celui-ci peut être très ajusté aux besoins d'une majorité de ceux qu'il reçoit, mais manquer de pertinence pour les autres. C'est peut-être bien à ce type de raisonnement qu'il faut faire appel pour comprendre les performances « décevantes » du Collège-Lycée Malherbe en matière de résultats proprement scolaires (voir plus loin).

1.2.2.2 Qu'est-ce que les élèves font d'un dispositif ?

Au-delà de son organisation et même de sa conduite au jour le jour par les professionnels, ce qui est décisif c'est surtout ce que les élèves font d'un dispositif, comment ils se l'approprient, l'utilisent, parfois le subvertissent, le détournent, le font servir à des fins qui n'étaient pas celles prévues. Par exemple, au Collège-Lycée Simone de Beauvoir, des séances régulières de soutien accueillent les internes d'excellence, une ou plusieurs fois par semaine ; censées être consacrées à du soutien sur des points délicats des cours, elles sont en fait, souvent, transformées en séances d'aide aux devoirs par les élèves qui y viennent en déclarant que leurs devoirs ne sont pas faits, ou, puisque leurs leçons ne sont pas davantage apprises, en séances de révision en vue du contrôle à venir dans l'heure qui suit ; enseignants comme élèves semblent alors surtout soucieux de « parer au plus pressé » afin de favoriser l'obtention de bonnes notes ou l'évitement de sanctions. Et, dans tout ce qui est offert, les élèves choisissent : ils sont par exemple très preneurs de l'aide professorale, sous différentes formes, mais « en présence » ; en revanche, ils négligent certaines ressources (par exemple les cours en ligne au ML), tout en se disant heureux qu'elles existent et rassurés de pouvoir, en cas de besoin, s'y référer (même s'ils ne le font jamais ou seulement exceptionnellement).

1.2.2.3 Quels élèves tirent profit d'un dispositif, et lesquels n'en tirent guère parti ?

Pour les professionnels du terrain, un élève est un élève et toute réussite est un résultat favorable ; c'est évidemment le cas aussi pour les élèves eux-mêmes, et pour leurs parents. Mais pour la recherche, une question essentielle demeure, qui interroge ce que produit un dispositif : quels sont les élèves qui réussissent au cours ou à l'issue d'un passage dans le dispositif, quels sont ceux qui ne réussissent pas ? (filles, garçons ? élèves de classe moyenne, de classe populaire ? Élèves de statut culturel « majoritaire » ou « minoritaire » ? Élèves au passé scolaire lisse ou bien tortueux ?)

Il apparaît par exemple qu'au ML les élèves les plus susceptibles de réussir un bac général sont plutôt ceux que l'on pourrait désigner sous le terme de « décrocheurs paradoxaux », c'est-à-dire de jeunes qui, bien que disposant d'un « background » social et culturel tout à fait en phase avec les attentes explicites et implicites de l'école, ont un temps rompu avec l'institution scolaire avant d'y revenir via le ML ; d'autres élèves, de milieu plus modeste, ont plutôt été orientés en section technologique STMG qui est, ici, la filière privilégiée pour leur réussite. Dans un autre établissement de rattachement, « Célestin Freinet », on observe que, parmi les sortants entre 2000 (année d'ouverture) et juin 2014, les chances de sortir titulaire

du bac sont nettement plus grandes pour un jeune dont le père ou la mère fait partie d'une PCS favorisée que si l'un de ses parents est employé ou ouvrier. Ou encore, on remarque qu'au Collège-Lycée Malherbe les taux constatés de réussite aux baccalauréats de différentes séries sont moins bons que les taux attendus au niveau académique ou national, en dépit de l'engagement de l'équipe professorale et éducative : de quel effet de composition ce résultat statistique est-il le produit ? Quels sont les élèves qui tirent profit du Collège-Lycée Malherbe et de ses dispositifs, quels sont ceux auxquels ils ne permettent pas la réussite au baccalauréat ?

1.3 Ce que nous disent les résultats scolaires constatés dans un établissement

1.3.1 Des réussites, mais des écarts très sensibles

En nous penchant à présent sur les résultats scolaires proprement dits, nous voudrions mettre en évidence deux réalités. La première est que les établissements dans lesquels nous avons enquêté conduisent de fait leurs élèves vers une certaine réussite, voire une réussite incontestable ; pourtant, dans les établissements de « raccrochage », toute l'histoire antérieure de ces élèves était faite d'une « incompatibilité réciproque » avec l'école (expression des fondateurs du Collège-Lycée Célestin Freinet) ; tandis que, dans d'autres établissements (les IE) les élèves recrutés appartiennent à des milieux très défavorisés qui, grâce à la mobilisation des professionnels, ont pu desserrer l'étau des « déterminismes sociaux ». La seconde est que les résultats sont assez différents au sein d'un même établissement, d'un même dispositif, pour des élèves qui ont bénéficié des mêmes soutiens, des mêmes accompagnements : ce qui conduira, plus loin, à nous demander si ces soutiens étaient ajustés de manière pertinente à ce qui était utile aux élèves, et à nous interroger aussi sur la manière dont les élèves s'emparent des appuis qui leur sont proposés.

1.3.2 Des données diverses qui ne pâtissent pas de leur manque d'homogénéité

Pour prendre la mesure de la réussite scolaire, la recherche a recueilli un certain nombre de données, établissement par établissement. Ces données sont en partie homogènes, mais en partie seulement. Les taux de réussite aux différentes filières du baccalauréat ont l'avantage de s'adosser à une référence nationale, mais tous les établissements enquêtés n'offrent pas la palette complète des filières existantes. Par ailleurs, l'accès aux données proprement scolaires n'a pas été partout facile, si bien qu'on ne dispose pas de données complètes ; et, quand cet accès aux données a été possible, on a constaté que les informations relatives aux résultats des élèves ne se présentent pas partout de la même façon. Ceci dit, l'hétérogénéité des données n'est pas un obstacle à la réflexion que nous souhaitons mener ici, pour trois raisons.

D'une part, la recherche ne vise pas à établir empiriquement un lien statistique entre des résultats et des pratiques, ce qui supposerait de disposer d'une homogénéité dans les données et dans le public d'élèves ; elle vise, tout en prenant en compte la diversité des terrains, à repérer sur chacun d'entre eux la variabilité des résultats scolaires obtenus par les élèves, et, prenant de la hauteur, et en s'appuyant sur les notions de « registres » et d'« étayage », à réfléchir sur les pratiques qui permettent d'en rendre compte. Étant donné que, d'un établissement à l'autre, les dispositifs ainsi que leur mise en œuvre ou leur articulation sont très divers, cela n'aurait pas de sens de mettre en regard des données présentées sous forme globale et des dispositifs.

D'autre part, l'avantage des données homogènes, c'est de pouvoir être agrégées afin de disposer d'ensembles plus vastes permettant de procéder à des calculs statistiques pertinents, ou pouvoir être rapprochées aux fins de comparaison. Mais quel sens cela aurait-

il de rapprocher ou d'agréger des données concernant des élèves aussi disparates que le sont, d'un établissement à l'autre, les jeunes de nos terrains d'enquête ? Aucun, et cela rend sans conséquence l'hétérogénéité de nos données.

Enfin, quand on s'intéresse à la réussite scolaire, on prend bien entendu pour toile de fond un ensemble national ou académique (au moins implicitement), mais on l'apprécie aussi amplement dans un contexte spécifique : par exemple, il serait de peu de sens de mettre en regard les taux de réussite au baccalauréat dans un établissement qui accueille d'anciens décrocheurs avec les mêmes taux dans un grand lycée parisien sélectif ; pourtant, il y a bien réussite d'un certain nombre de ces élèves pour lesquels elle était vue comme hautement improbable ; ce qui est alors intéressant pour comprendre les processus de réussite (et en tirer des enseignements dépassant éventuellement le cadre spécifique de cet établissement), c'est de chercher à savoir ce qui, ici, a permis à certains d'obtenir le baccalauréat tandis que d'autres, bénéficiant des mêmes appuis, n'y sont pas parvenus. Quant à l'orientation, on sait bien, depuis les travaux de Marie Duru-Bellat, à quel point elle est tributaire des contextes locaux (établissement de scolarisation, établissements voisins, bassin d'emploi) ; les notes, quant à elles, le sont au moins autant, et les internes d'excellence l'ont bien éprouvé en « débarquant » dans un nouvel établissement à distance de leur collège ou lycée de quartier. La réussite, même en termes de résultats scolaires, est relative à un contexte particulier.

La suite de ce chapitre va proposer plusieurs présentations des résultats scolaires des élèves : résultats en fin d'année, taux de succès à un examen, raisons de sortie de l'établissement, ou évolution des résultats sur plusieurs années. On pourra à la fois y constater la réussite des élèves, la relativiser et en repérer les variations dans un même établissement. Sur cette base pourront être soulevées les interrogations qui trouveront ensuite réponse dans les chapitres ultérieurs.

1.3.3 Quelques résultats scolaires et les enseignements que l'on peut en tirer

1.3.3.1 Taux de réussite à l'examen de fin d'année dans trois établissements de l'enquête

a) Diplôme National du Brevet au Collège-Lycée Simone de Beauvoir

Le Collège-Lycée Simone de Beauvoir a été l'un des premiers à bénéficier du dispositif « Internats d'Excellence » (IE). Sur les 19 internes d'excellence entrés en 6e à l'ouverture de l'Internat d'excellence en 2010, 18 parviennent au niveau du DNB en juin 2014 (celui qui a quitté en fin de 4e est Ali, excellent élève qui se sentait loin de sa famille résidant à Marseille et voulait passer plus de temps à son activité préférée, le football).

Les élèves entrés en 6e la première année à l'IE étaient tous des élèves au « comportement irréprochable » (cela avait été le critère majeur de recrutement), et, pour environ la moitié d'entre eux, de bons voire très bons élèves. Une seule ratera son DNB, car elle n'a rien remis en « Histoire de l'art ».

Même sur des effectifs limités, on peut constater que les résultats des internes d'excellence sont au moins aussi bons, et même meilleurs, que ceux de leurs camarades. Or, après quatre années, au fil desquelles les internes d'excellence se sont complètement intégrés à leurs classes, il est peu probable que les notes de contrôle continu aient été décernées avec plus de générosité aux internes d'excellence qu'aux autres élèves.

Taux de réussite au DNB des internes d'excellence et des autres élèves en juin 2014

DNB – Juin 2014	Total	internes d'excellence		Non-internes d'excellence	
		Nombre	%	Nombre	%
Nombre de candidats inscrits	111	18		93	
Nombre de candidats présents	109	18		91	
Nombre de candidats reçus	89	17	94,4 %	72	79,1 %
dont mentions AB	31	5	29,4 %	26	31,1 %
mentions B	20	6	33,3 %	14	19,4 %
mentions TB	4	1	5,9 %	3	4,2 %
Taux de réussite/inscrits	80,2 %				

Lecture : 18 internes d'excellence sont parvenus en 3^e et se sont présentés au DNB. 17 ont réussi soit un taux de 94,4 %, alors que le taux de réussite des autres élèves du collège est de 79,1 %.

On pourrait certes faire la remarque suivante : « On aide les jeunes des milieux populaires à réussir le DNB, ou le baccalauréat, au moment où le diplôme ne vaut plus grand-chose ». Cette remarque est parfaitement exacte, mais risque de nous faire passer à côté d'aspects très importants. Même s'il a perdu de son pouvoir intégrateur dans l'emploi, le bac demeure, pour les parents et les élèves, non seulement un « rite de passage », mais aussi une étape de l'adolescence et un marqueur d'intégration scolaire et sociale ; voire de promotion, et ce d'autant plus qu'eux-mêmes (parents) ne le possèdent pas. Réussir le bac, et un bac général, quand tant de jeunes dans l'environnement familial ou amical ont été orientés vers des filières de relégation ou ont décroché, représente une étape importante, et seulement une étape au vu des orientations prises ensuite par les internes d'excellence lauréats, ou des orientations souhaitées par les lycéens. Concernant le DNB, il se pourrait que la réussite, mais plus encore assortie d'une mention, crédite le jeune, à ses propres yeux, d'une totale légitimité scolaire dont il pouvait douter : il est « à sa place » dans l'école et dans cet établissement, et peut y réussir aussi bien que les autres.

Arrivés à l'Internat d'excellence en étant déjà « bons » ou « moyens », les élèves de la première cohorte y sont restés au moins assez performants pour être, en fin de cycle, dans les clous des exigences de l'examen.

b) Taux de réussite au baccalauréat – Collège-Lycée Simone de Beauvoir — juin 2014

Le taux de réussite au baccalauréat rapporte le nombre d'élèves du lycée reçus au baccalauréat au nombre de ceux qui se sont présentés à l'examen.

C'est en juin 2014 que des internes d'excellence (i.e.) accèdent pour la première fois à l'examen du bac. À leur arrivée à Simone de Beauvoir à la rentrée 2010, les élèves de 3^e, alors au nombre de 12, étaient vus comme relativement en difficulté, et promis à plus de problèmes à l'IE de Collège-Lycée Simone de Beauvoir que les élèves de 6^e considérés, eux, comme un excellent recrutement.

Au fil des ans, quatre élèves sont partis (en fin de Troisième ou de Seconde), huit élèves sont restés et se sont présentés aux épreuves du baccalauréat. 7 élèves étaient en série ES, et 1 en « Bac Pro Vente ». Un seul élève, Bachir, à la sortie de Seconde, avait été jugé potentiellement apte à suivre une 1^{ère} S. Tous les autres avaient été orientés en 1^{ère} ES, filière qu'ils avaient demandée, et dans laquelle, après quelques semaines en 1^{ère} S, Bachir, ayant trop de difficultés à suivre, les a rejoints.

C'est dans cette série du baccalauréat que les résultats d'ensemble des élèves du Lycée sont les moins élevés (65 % en ES, contre 81,8 % en L et 94,4 % en S). Mais on remarque que, quasiment tous en ES, les internes d'excellence (ie) réussissent plutôt un peu mieux que leurs camarades non-ie et, pour le moins (puisque les effectifs réduits interdisent de faire de pourcentages probants), qu'ils ne font pas « baisser la moyenne » du Lycée dans cette série. On peut d'ailleurs se demander si les critères implicites d'orientation des ie vers

la filière ES sont identiques à ceux qui y envoient les élèves non-IE : se pourrait-il que, dans un souci de « fluidité » des parcours, l'établissement ait eu tendance à « jouer la sécurité » en orientant les IE vers une filière jugée moins exigeante, quitte à ne pas encourager les élèves à ouvrir le champ des orientations souhaitées (ils ont tous demandé la filière ES).

Taux de réussite au baccalauréat des internes d'excellence et des autres élèves

Baccalauréat Juin 2014	ES (Seule filière où il y avait des i.e.)	i. e	Non i.e.	Total Bac Général Toutes séries confondues (les séries L et S ne comptent aucun i.e.)	Bac Pro Vente
Nombre de candidats	20	7	13	49	9 (1 i.e.)
Nombre de reçus dont mentions AB	13	5	8	39	9 (1 i.e.)
mentions B	5	1	4	13	4
mentions TB	1		1	6	1
% de réussite	65 %	71,5 %	61,5 %	79,6 %	100 %

Lecture : 7 internes d'excellence se sont présentés au bac série ES, 5 l'ont réussi, soit un taux de 71,5 %

c) Taux de réussite au baccalauréat Collège-Lycée Malherbe – juin 2014

Une autre manière d'apprécier la réussite scolaire des élèves est de s'appuyer sur des indicateurs de « valeur ajoutée », qui offrent une image, à un moment donné, de ce qu'apporte un établissement à ses élèves.

- Dans l'établissement, 70 % des 46 élèves présents au baccalauréat ont obtenu leur diplôme. Il s'agit du taux constaté.
- Le taux de réussite attendu était de 75 % par rapport aux établissements comparables dans l'académie. Le taux de réussite de l'établissement est donc inférieur de 5 points au taux attendu en référence académique (valeur ajoutée).
- Le taux de réussite attendu était de 82 % par rapport aux établissements comparables au plan national. Le taux de réussite de l'établissement est donc inférieur de 12 points au taux attendu en référence nationale (valeur ajoutée).

Ces constats invitent à la fois les acteurs de premier rang et les chercheurs à une réflexion : qu'est-ce qui peut expliquer qu'un établissement pareillement mobilisé, et recevant certes un public un peu spécifique, obtienne des résultats aussi nettement en deçà de ce qui pourrait être attendu ?

Série	Taux constaté	Référence académique		Référence nationale		Nombre d'élèves présents au bac
		Taux attendu	Valeur ajoutée	Taux attendu France (%)	Valeur ajoutée	
Toutes séries	70	75	— 5	82	— 12	46
L	72	81	— 9	90	— 18	18
ES	64	61	+ 3	68	— 4	14
S	71	81	— 10	85	— 14	14

Lecture : Le taux de réussite au baccalauréat (toutes séries confondues) est de 70 %, alors que, selon les critères retenus par la DEPP, il serait attendu à 75 %, soit une « valeur ajoutée » de 70 % - 75 % = -5 %.

Ce tableau nous semble appeler deux types de remarques, apparemment contradictoires, mais qu'il nous paraît nécessaire de tenir ensemble :

- Ces indicateurs ne font pas apparaître que la réussite peut consister, par exemple, dans le fait de trouver sa voie dans une filière non proposée par le Collège-Lycée Malherbe ou d'avoir défini un projet de vie ailleurs. Ainsi, ce n'est pas parce que le Collège-Lycée Malherbe ne garde pas ses élèves (les taux d'accès de la seconde et de la première au baccalauréat sont respectivement de 45 % et 65 %, avec une valeur ajoutée plus faible que la référence académique, respectivement de -19 et -18) qu'il ne « réussit » pas. Nous l'avons souligné plus haut, tout dépend de ce que l'on entend par réussite et il faut se garder de conclusions hâtives.
En particulier, les chercheurs sont frappés, au cours des entretiens menés avec les élèves, par leur aisance verbale face à des interlocuteurs étrangers à leur monde quotidien, ainsi que leur capacité de réflexion et de prise de recul sur eux-mêmes et ce qu'ils vivent... Il est vraisemblable que c'est leur existence au Collège-Lycée Malherbe qui, à travers les activités intellectuelles et culturelles proposées ou les modalités de prise en main collective du cadre de vie, sollicite chez eux une attitude de réflexivité.
- Faute de disposer de données sur les caractéristiques sociales des élèves du Collège-Lycée Malherbe et en particulier des lauréats ou des refusés au baccalauréat, on ne peut faire plus qu'évoquer l'hypothèse suivante en s'interrogeant sur les élèves qui, au CLE, réussissent ou échouent. Peut-on conjecturer que ce qui est mis en place au CLE, que ce soit les dispositifs d'appui au travail des élèves, les modalités de la vie collective, les activités d'ouverture culturelle, etc., serait davantage en phase avec les dispositions socialement construites de certains élèves (pour le dire vite, ceux issus des classes moyennes) qui sont alors en mesure de s'en emparer et d'y déployer leurs capacités de manière féconde ? Par le simple jeu des « habitus de classe » des enseignants innovateurs qui, pour le bien et la réussite des élèves mettent au point des dispositifs, ceux-ci, dans leur contenu, leurs modalités de fonctionnement, leurs implicites quant aux rapports entre les personnes ou dans la relation aux apprentissages et aux savoirs, se trouveraient – nous en faisons l'hypothèse — plus ajustés aux dispositions de certains élèves qu'aux dispositions des autres. D'où des résultats très contrastés chez des élèves qui ont pourtant tous pu accéder aux mêmes aménités scolaires.

d) Collège-Lycée Célestin Freinet : Réussite au baccalauréat sur plusieurs cohortes d'élèves

722 élèves sont passés par Célestin Freinet entre son ouverture en septembre 2000 et juillet 2012, mais 247 y sont restés moins d'une année. « Fausse rentrée » signifie que l'élève, accepté à Célestin Freinet, ne s'est pas présenté du tout ou bien y est resté moins de 21 jours.

Ici, on considère, sur douze années d'existence de Célestin Freinet, la part des élèves qui, étant parvenus en Terminale au bout de x années, ont réussi le baccalauréat, dans l'une des séries proposées à Célestin Freinet.

Réussite à Célestin Freinet au bout de (durée d'inscription)	Effectif global de Terminale	Réussite au baccalauréat			% de l'effectif			
		L	ES	S	L	ES	S	Total
Moins d'un an	17		1		0 %	25 %	0 %	6 %
< 1 an hors « fausse rentrée »	9		1					
1 an	47	11	11	15	79 %	69 %	88 %	79 %
2 ^e année	61	13	22	12	87 %	84 %	60 %	77 %
3 ^e année	51	14	11	10	87 %	69 %	53 %	69 %
4 ^e année	25	10	4	6	100 %	67 %	67 %	80 %
5 ^e et 6 ^e année	4		3		-	100 %	-	75 %
Total hors « fausse rentrée »	197	48	52	43	77 %	73 %	60 %	70 %
Total pour les élèves restés au moins un an à C.Freinet	188	48	51	43	86 %	76 %	66 %	75 %

Lecture : Parmi les 51 élèves qui sont parvenus aux épreuves du baccalauréat au bout de trois années, 14 ont obtenu le bac en série L (soit 87 % des candidats dans cette série) et 10 l'ont obtenu en série S (soit 53 % des candidats dans cette série). Sur l'ensemble des 51 candidats parvenus aux épreuves du bac, le taux de réussite est de 69 % ; sur douze années d'existence, il s'élève à 75 %.

La lecture du tableau ci-dessus invite à faire plusieurs remarques.

- Le taux de réussite au baccalauréat des élèves qui s'y sont présentés est très honorable, si l'on songe que ces élèves, anciens « décrocheurs », étaient facilement considérés, tant par leurs parents, par l'institution scolaire ou, pire, par eux-mêmes, comme « perdus pour les études ».
- Il ne faut pas oublier que, puisque Célestin Freinet n'offre que des filières « générales », l'on ne prend pas en considération ici les élèves qui, en cours de route, sont partis de Célestin Freinet pour poursuivre un cursus technologique ou professionnel qu'ils ont choisi (on y revient plus bas)
- Cependant, la réussite n'est pas identique dans toutes les filières. Ceux qui passent le baccalauréat scientifique au bout d'un an de scolarité à Célestin Freinet (et donc qui sont allés antérieurement jusqu'en Première ou Terminale Scientifique) ont un taux élevé de réussite, taux qui décline quand ils passent l'examen après plusieurs années de Célestin Freinet (et donc un niveau scolaire d'entrée moins élevé).
- En revanche, les élèves de série ES et, plus encore de série L, ont un taux de réussite plus proches des performances nationales et, surtout, plus fort que leurs camarades de série scientifique. On peut faire l'hypothèse que joue en leur faveur l'ensemble du dispositif Célestin Freinet, et pas seulement sa panoplie d'aides au travail. Ce sont les ateliers, les séances de vie de groupe, les rencontres avec les enseignants « de couloir », qui contribuent à une formation intellectuelle jamais pensée comme telle en ces moments-là. La réflexivité sur le monde et sur la vie quotidienne, l'expression des élèves suscitée et encouragée quant à ce qu'ils vivent et ce qui se passe au sein de Célestin Freinet, et les modalités de mise à jour ou de règlement des conflits, qui supposent, sans jamais le dire « scolairement », une élaboration de la pensée, une construction de l'argumentation, pourraient bien être des facteurs décisifs de construction, à l'école, des dispositions intellectuelles qui seront fort utiles, et parfois décisives, au moment où il s'agira de passer les épreuves, qu'elles soient écrites ou orales.

1.3.3.2 Types de sorties d'un établissement de rattachage

a) Sorties du Collège-Lycée Célestin Freinet sur plus de dix ans

Sur les 805 élèves qui ont été inscrits à Célestin Freinet depuis son ouverture en 2000 jusqu'à juin 2014, 705 y ont vraiment suivi une scolarité : en effet, 82 élèves acceptés ne sont jamais rentrés ou sont restés moins de 21 jours, et 18 sont sortis pour raison de santé. Ce sont donc 705 élèves (805 – 82 – 18) qui peuvent être considérés comme ayant bénéficié du dispositif. Un certain nombre sont parvenus au baccalauréat général, qui est l'objectif premier visé par les promoteurs : permettre aux élèves de se remettre à la préparation d'un baccalauréat général et de le réussir ; cet objectif a été atteint par 177 élèves, soit 25 %. Mais plus largement il s'agit de permettre à tous de réenclencher une dynamique d'apprentissage (qui d'ailleurs, pour certains, n'avait jamais été enclenchée) et de renouer avec des études, même si celles-ci devaient être orientées différemment que vers les filières générales ; 160 élèves sont sortis de Célestin Freinet sans le bac, mais pour une poursuite d'études, soit 23 %. En termes de résultats scolaires, et donc sans préjudice des autres effets sur les élèves de leur passage dans cet établissement, ce sont près de la moitié (25 % + 23 % = 48 %) de ces anciens décrocheurs qui sont lancés sur une voie de réussite, ou dans une « sortie positive » comme on le dit au Micro-Lycée. Certains autres élèves sont partis vers la vie active (6 %), et d'autres encore ont abandonné (35 %) ou ont été exclus (2 %).

Comment se distribuent socialement les sorties de Célestin Freinet ? Les deux tableaux montrent que les élèves des différentes catégories sociales n'ont pas les mêmes chances de sortir bacheliers ou de s'orienter vers d'autres études : les enfants de pères ou de mères cadres supérieurs et professions libérales (ou professions intermédiaires) sortent plus souvent de Célestin Freinet en étant bacheliers que les enfants d'ouvriers qui, eux, ont plus de chances d'aller vers une autre poursuite d'études.

Sorties des élèves de Célestin Freinet de septembre 2000 à juin 2014

Par catégorie sociale du père, proportion de chaque type de sortie³

	Bacheliers	Poursuite études (mais non-bacheliers)	Abandons	Exclusion	Vie Active	Total (100 %)
Artisans-Commerçants Chefs d'entreprise	34 %	17 %	41 %	3 %	4 %	70
Cadres supérieurs et professions libérales	38 %	13 %	39 %	2 %	8 %	125
Professions Intermédiaires	35 %	22 %	34 %	3 %	6 %	98
Employés	37 %	23 %	34 %	3 %	3 %	35
Ouvriers	22 %	28 %	35 %	3 %	12 %	102

Lecture : 38 % des élèves enfants de pères Cadres supérieurs et professions libérales sont sortis de Célestin Freinet bacheliers.

³ - Ont été retirés ici la PCS Agriculteurs exploitants (très peu d'élèves), mais aussi les « Chômeurs et autres inactifs » (qui mêle les chômeurs et les femmes au foyer, par exemple), les « Perdus de vue ou décédés », et les Non-réponses à la rubrique « profession des parents ». Manquent également dans ce tableau un peu plus de 50 élèves dont le type de sortie n'est pas connu ou pas mentionné dans le fichier.

Par catégorie sociale de la mère, proportion de chaque type de sortie

	Bacheliers	Poursuite études (mais non-bacheliers)	Abandons	Exclusion	Vie Active	Total (100 %)
Artisans-Commerçants Chefs d'entreprise	(21 %)	(26 %)	(37 %)	(5 %)	(11 %)	19
Cadres supérieurs et professions libérales	41 %	14 %	41 %	3 %	3 %	74
Professions Intermédiaires	41 %	16 %	34 %	4 %	5 %	133
Employés	23 %	32 %	35 %	2 %	8 %	190
Ouvriers	(26 %)	(20 %)	(47 %)	(0 %)	(7 %)	15

Lecture : 41 % des élèves enfants de mères Cadres supérieurs et professions libérales sont sortis de Célestin Freinet bacheliers. Les pourcentages entre parenthèses concernent des effectifs très réduits.

Ces différences amènent à s'interroger sur la façon dont le dispositif de l'établissement Célestin Freinet, dans toutes ses dimensions (apprentissage, ateliers, organisation de la vie collective, relations adultes-jeunes) rencontre, ou ne rencontre pas, les dispositions socialement construites des élèves. À condition cependant de ne pas sous-estimer dans l'analyse quelques considérations élémentaires.

- Tout d'abord, les « sorties positives » sont de même ampleur pour les élèves des différentes catégories sociales, mais ne se distribuent pas de la même façon ; la signification donnée au parcours scolaire varie selon les milieux sociaux : dans les milieux favorisés, il « va de soi » que faire des études c'est faire des études générales, tandis que dans les milieux populaires cette ambition est beaucoup moins partagée, au bénéfice d'orientations plus aisément envisagées et acceptées vers des filières technologiques ou professionnelles.
- Par ailleurs, être rentré au Collège-Lycée Célestin Freinet ne transforme pas magiquement les conditions, entre autres matérielles, dans lesquelles les élèves y poursuivent leurs études. On peut penser que les appuis et les forces de rappel mises en branle par le jeune qui décide de reprendre ses études sont plus divers et plus efficaces quand il souhaite et parvient à mobiliser sa famille favorisée que ce n'est le cas pour un jeune de milieu populaire. Par ailleurs, plusieurs travaux ont montré combien il pouvait être difficile et douloureux pour un adolescent ou une adolescente qui accède à un certain niveau d'études de prendre ainsi de la distance avec le monde de ses parents ; les jeunes issus de milieux éloignés de la culture scolaire sont davantage en butte à cet écueil que ceux dont les parents sont eux-mêmes diplômés. Toutefois, ces derniers élèves peuvent éprouver des difficultés à répondre aux attentes parentales en matière scolaire qu'ils ressentent comme des injonctions, et à assumer l'héritage social. Ce qui pourrait contribuer à expliquer que le taux d'abandon soit aussi fort chez les enfants de cadres que les jeunes issus d'autres catégories moins favorisées. Si la maîtrise du langage est sans doute largement acquise par osmose, l'appropriation de l'héritage culturel et sa conversion en capital scolaire supposent que le jeune le décide et travaille pour y parvenir, comme le dit de Singly.

b) Sorties du Micro-Lycée, en 2013-2014

	Non-diplômés	Diplômés (bac) *
Total	24	30
Sorties « positives » (formations pré-qualifiantes, qualifiantes, diplômantes). Ou inscrits en études post-bac	8	27
Emploi durable (CDI ou CDD/intérim de plus de 6 mois)	2	0
Emploi de transition (CDD/intérim de moins de 6 mois), ou contrats aidés	5	2
Situations particulières (maternité, soins)	1	0
Sans solution connue [ou non renseignée]	8	1

NB - Le taux de réussite au bac en 2013-2014 est : 79 % des élèves qui se sont présentés à l'examen [30/38] et 77 % des inscrits [30/39]

Le taux de réussite au baccalauréat de jeunes que l'on pouvait penser « perdus pour l'école » est presque au même niveau que le taux national.

Mais il faut aussi prendre en compte les sorties avant le bac, dont un tiers peuvent être considérées comme « positives » dans la mesure où elles font apparaître qu'une dynamique de formation s'est enclenchée à la suite du passage au ML. Il reste une part d'échec, minoritaire sans être négligeable.

1.3.3.3 Progression des élèves sur plusieurs années dans un établissement

On peut aussi tenter de saisir les résultats scolaires en s'intéressant à la progression des élèves sur plusieurs années [cf. Collège-Lycée Simone de Beauvoir, ci-dessous]. Cela permet une autre appréhension de ce qu'est la réussite.

a) Un outil pour saisir l'évolution : la position dans la classe (divisée en quartiles)

Une manière de percevoir les effets de cet Internat d'Excellence (IE) sur les élèves est de regarder comment ils se situent scolairement dans leur groupe-classe, au fil des années.

On ne considère ici que les élèves entrés la première ou la seconde année à l'IE, les seuls pour lesquels on dispose d'un peu de recul, puisqu'ils en sont actuellement à leur quatrième ou leur troisième année à l'IE. On ne tient pas compte des internes d'excellence qui ont abandonné avant la fin de leur deuxième année, ou qui ont été exclus. Quand on examine, pour chaque année, leur position dans les quatre quarts de la population de la classe, on remarque ceci. Certains élèves se sont maintenus dans le quart dans lequel ils s'étaient positionnés au départ, mais soit dans le groupe de tête, soit dans un groupe moins bon ; d'autres élèves ont progressé ; d'autres enfin ont reculé. Les tableaux ci-après récapitulent les évolutions, pour la première promotion, puis pour la seconde :

Encadré méthodologique

Chaque groupe-classe, ordonné selon les résultats obtenus (le « classement »), est divisé en quarts, séparés par des quartiles. Des résultats les meilleurs aux résultats les moins bons, on a : Premier quart – Quartile Q1 – Deuxième quart – Quartile Q2 – Troisième quart – Quartile Q3 – Quatrième quart. Exemple : dans une classe de 28 élèves, Q1 est entre 7 et 8 élèves, Q2 est entre 14 et 15 élèves. Un élève classé 6e est dans le premier quart, un élève classé 10e est dans le deuxième quart, etc.

Ce qui signifie aussi – conséquence classique de toute instauration de seuils - qu'il peut y avoir moins de différence entre le dernier élève du premier quart (le 7e) et le premier élève du deuxième quart (le 8e) qu'entre le premier et le dernier de ce deuxième quart (le 14e). C'est la limite de tout découpage par seuils. Certains élèves, d'un trimestre à l'autre, naviguent à la frontière de deux seuils, passant et repassant de justesse la limite des quartiles. Certains changements de quart sont dus simplement au fait... qu'il y a un élève de moins, ou de plus, dans la classe.

On remarque qu'il n'y a pratiquement pas de « sauts » par-dessus deux quartiles : un élève qui est dans le quatrième quart ne passe pas au trimestre suivant dans le deuxième ou le premier quart, mais tout au plus dans le troisième. Même remarque pour la descente.

Parti pris pour placer les élèves et construire les tableaux ci-après : un élève qui s'installe durablement en tête (Premier quart) est noté excellent ; un élève qui navigue entre le premier et le deuxième quart est noté bon ; un élève qui s'installe en deuxième quart il est noté moyen ; un élève qui navigue entre le deuxième et le troisième quart ou s'installe dans le troisième, c'est noté médiocre ; et un élève qui navigue entre les troisième et quatrième quarts ou demeure en quatrième quart est noté faible.

Évolution depuis l'entrée à l'IE des internes d'excellence de la première promotion * Nombre d'élèves pour chaque évolution par rapport aux quartiles

Niveau atteint en fin de période Sens de l'évolution	Excellent	Bon	Moyen	Médiocre	Faible	Total
Progrès	2	5	1			8
Maintien	5	1	6	6	6	24
Recul				1	5	6
Total	7	6	7	7	11	38

Lecture : 5 internes d'excellence qui étaient excellents se sont maintenus dans le premier quart de leur classe en fin de période et sont donc toujours excellents, et 6 autres, faibles au début, se sont maintenus dans le quart le plus faible. 5 sont maintenant « bons » à la suite de progrès.

*4 abandons, 1 irrégulier difficile à classer, mais placé ici, en raison de ses résultats, comme « moyen ».

Évolution depuis l'entrée à l'IE des internes d'excellence de la deuxième promotion
Nombre d'élèves pour chaque évolution par rapport aux quartiles**

Niveau atteint en fin de période \ Sens de l'évolution	Excellent	Bon	Moyen	Médiocre	Faible	Total
Progrès	1		1	1		3
Maintien	1	3	1	2		7
Recul		1	1	3	1	6
Total	2	4	3	6	1	16

** 4 abandons ou exclusions, 1 irrégulier difficile à classer, mais placé ici, en raison de ses résultats, comme « moyen ».

b) Constats : un contraste assez marqué

Dans les tableaux, ont été surlignés en orange les résultats que l'on peut juger favorables, en gris ceux que l'on peut juger défavorables, en jaune ceux qui sont plus ambigus. De la sorte, on délimite deux groupes d'élèves : les uns à la réussite satisfaisante, les autres qui « n'avancent » guère. On pourrait tenter aussi un découpage plus fin en insistant sur la couleur orange (orange foncé pour les élèves vraiment très bons ou en progrès vers l'excellence) ou la couleur grise (gris foncé pour les élèves du fond de la classe). Mais on ne pourra pas utiliser ce raffinement, faute de disposer d'assez de données sur les pratiques des élèves. On se limitera donc ici à la distinction de deux groupes, le « orange » et le « gris ».

— **Des élèves à la réussite « satisfaisante »**

On constate que l'IE a permis à des élèves de se maintenir dans leurs performances de qualité ou correctes, ou encore de progresser : 20 ie sur 38 (53 %) dans la première promotion, 7e sur 16 (44 %) dans la seconde. Les élèves arrivés excellents, qui peuvent donc s'appuyer sur un socle primaire solide, continuent à rester en tête de classe (c'est moins le cas en deuxième promotion), et certains, arrivés bons, y accèdent.

Ces belles performances demandent à être expliquées. Qu'est-ce qui joue ici ? Il ne suffit sans doute pas de mettre ces résultats au crédit d'une mise au travail et d'un travail régulier, d'un soutien disciplinaire, ou d'un proche accompagnement de la personne et pas seulement de l'apprenant : tous les élèves bénéficient de cet appui, mais tous n'en tirent apparemment pas parti de la même façon ; pour ces ie en réussite, cette mise au travail constitue un atout dont ils profitent ; cet atout est peut-être indispensable aux uns pour s'engager dans une voie de réussite, tandis qu'il est un « plus » pour d'autres plus à l'aise ou plus autonomes dans leur travail. Tout semble se passer comme si l'IE construisait et assurait le maintien du cadre dans lequel eux-mêmes pourront, avec sérénité, déployer leurs qualités... et compétences d'élèves construites antérieurement à l'arrivée à l'IE : autonomie, « sérieux », intérêt pour ce qu'ils apprennent.

Pour certains, il faut souligner la pacification de l'existence quotidienne qui permet à l'élève de donner sa pleine mesure ; ou encore l'harmonie avec son histoire familiale et sociale, comme on a pu l'évoquer en début de texte.

On remarque également que les élèves qui réussissent sont aussi, de fait – et sans que l'on puisse lire une « causalité » dans un sens ou un autre – des élèves qui, au sein de l'internat, s'impliquent intellectuellement ou « civiquement » hors de la classe : ils (ou elles) prennent des responsabilités dans la conduite de projets (« Les 10 mots de la francophonie », « La mythologie »...), l'un est délégué au Conseil général des enfants, l'autre tient, au cours de la première année, un « journal de l'IE », un autre encore a, avec l'aide d'un AED, monté un site internet de l'IE (qui n'a cependant pas reçu le soutien du responsable informatique de l'établissement). Quelques internes d'excellence ont commencé, mais n'ont pas persévéré,

dans leur participation aux projets scientifiques proposés en MPS (Méthodes et Pratiques Scientifiques) sur les thèmes de la Sismologie (il y a une station sismique au Lycée) et de la Météorologie : il s'agit d'activités dans lesquelles ils peuvent entrer dans une démarche scientifique d'observation, de mesure, d'interprétation. D'autres internes d'excellence prennent part au projet Littérature et Société en classe de Seconde, qui leur propose une démarche analogue (compte tenu des spécificités disciplinaires). Mais l'impression est que c'est avec le bagage qu'ils ont apporté à l'IE – la curiosité, l'appétit d'apprendre dans des domaines différents, l'envie de ne pas faire que du « scolaire » - que ces adolescents ont su saisir l'offre qui leur était faite, en jouissant de la liberté de le faire car ils échappent ici à la « tyrannie de la majorité ».

On pourrait faire l'hypothèse que, pour ces élèves, du fait de leurs implications hors la classe, ou plus exactement de leur type d'implication, il est tendanciellement plus simple d'entrer dans le « registre symbolique » et le « registre culturel » des apprentissages, et sur un mode plus « majeur » que « mineur ». Mais il n'est pas possible de distinguer davantage ces élèves et de savoir comment, de diverses manières, ils parviennent à combiner les registres d'apprentissage. Et la tentative de rapporter ces différences de parcours entre les élèves de l'IE à leur milieu social n'a pas été couronnée de succès : compte tenu des données disponibles, rien de convaincant n'a pu être mis en évidence ; il est vrai que ces élèves viennent tous de milieux populaires, même s'ils en représentent une partie de la diversité (des familles d'ouvriers qualifiés stables aux familles extrêmement précarisées).

— Des élèves qui « n'avancent » guère

Un autre constat demande aussi explication. 18 élèves sur 38 (47 %) en première promotion, 6 sur 16 (38 %) en deuxième promotion, demeurent dans des positions médiocres ou faibles, n'ont pas progressé ou ont régressé. Cela représente une part légèrement moins forte que celle de ceux qui ont accédé ou qui sont demeurés en tête de classe, ce qui, pour l'IE, est à la fois intéressant (pour ceux qui réussissent) et préoccupant (pour ceux qui stagnent).

On peut s'interroger : comment expliquer que des élèves qui bénéficient d'un soutien continu, d'un encadrement pour les études, d'un accompagnement personnel, des mêmes conditions globales d'accueil à l'internat que les autres élèves, stagnent ainsi sur une période de deux ou trois ans, c'est-à-dire même une fois passée la période d'acclimatation à un nouveau contexte ? Une hypothèse serait qu'ils progressent, mais que leurs camarades non ie le fassent également, dans les mêmes proportions, si bien que le classement des ie ne s'améliore pas. Mais il resterait à expliquer cette évolution parallèle, puisque ces camarades ne bénéficient pas d'un appui comparable : les externes ou les demi-pensionnaires, bien qu'invités aux études ou à certaines séances de soutien, s'y présentent peu ; les autres internes, non ie, sont tenus de participer aux études, mais pas au soutien. Une autre hypothèse serait que l'accompagnement qui leur est prodigué, tout intense et rapproché qu'il soit, intervient un peu trop tard au regard de pratiques personnelles (et familiales) sédimentées, voire « enkystées » après des années de scolarité baignant dans un certain malentendu scolaire.

Éléments de synthèse du chapitre

Sur les terrains que nous avons étudiés, on peut considérer que la réussite est au rendez-vous : d'une part parce que des élèves que l'on pouvait penser perdus pour l'école (et l'apprentissage scolaire) ont réussi à s'y remettre et à réaliser un parcours de succès aux examens, ou parce que des élèves qui étaient menacés par un environnement défavorable ont pu accéder au succès ; d'autre part parce que, dans bien d'autres domaines que la réussite scolaire, ces adolescents et adolescentes se sont construits ou reconstruits. Pour certains élèves qui étaient initialement en situation de divorce avec l'institution scolaire, la réussite dans certains dispositifs spécifiques est même bien plus vaste que ce que les seuls résultats (notes, accès aux diplômes) peuvent montrer : les élèves ont souvent retrouvé la

soif du savoir, et sont entrés dans une familiarité plus grande avec les réflexions sur le monde ; ils ont cheminé dans la construction d'une identité sociale. Il ne s'agit pas d'ignorer que, pour certains élèves, la réussite proprement scolaire est incertaine. Mais de comprendre ce qui, dans ces établissements, dans ces dispositifs, paraît de nature à expliquer que les élèves réussissent.

Au-delà de considérations qui renverraient toutes nos remarques aux seules caractéristiques individuelles des élèves, il nous paraît possible de repérer des constantes dans les pratiques mises en œuvre, ce qu'on pourrait presque désigner sous le terme d'« invariants », qui contribuent à permettre aux élèves de réussir.

Même dans l'hypothèse où tel dispositif permet surtout à des élèves issus des classes moyennes ou supérieures de réussir (ou de réussir dans des filières plus valorisées), et beaucoup moins à des élèves de milieux populaires, cela n'invalide en rien le dispositif, alors même que, de manière assez constante, l'argument de la visée d'égalité sociale devant l'école est avancé. D'une part parce que, on l'a vu plus haut, la réussite ne se limite pas à la réussite scolaire. D'autre part parce que tout enfant ou adolescent, quel qu'il soit, doit pouvoir trouver en l'école les moyens de sa réussite. Enfin, parce que si, se centrant sur les élèves de milieux défavorisés, on délaisse les enfants favorisés au prétexte qu'ils ont les moyens d'avoir recours à des ressources extérieures, on les pousse vers ces ressources, que celles-ci soient le secteur privé de l'enseignement, ou les entreprises spécialisées de soutien scolaire ou de cours particuliers, etc. ; or l'école doit, selon les mots de Meirieu, « être à elle-même son propre recours ». Alors, en quoi ce type de distinction entre ceux qui réussissent et ceux qui ne réussissent pas, dans un dispositif, est-il utile ? Parce qu'elle conduit à se demander d'une part « qui réussit quoi », d'autre part « pourquoi ce qui semble profitable aux uns ne profite pas aux autres, ou ne suffit pas pour les faire accéder à une réussite plus grande ? »

On est ainsi amené à constater que ce qui est pertinent pour les uns ne l'est pas forcément pour tous (ce qui n'est certes pas vraiment original) et, à partir de là, à se poser les questions fondamentales : dans un parcours scolaire tramé - on l'a effleuré chemin faisant - de « savoirs scolaires », de « culture » et de « symbolique », « qu'est-ce qui soutient les élèves (ou ne les soutient pas), pourquoi, et sur quels registres ? ». Dans l'éventail très ouvert des propositions qui leur sont faites dans les établissements de notre enquête, pour travailler, s'ouvrir à de nouveaux horizons culturels, découvrir des milieux professionnels, participer à la vie de l'établissement et à la régulation des conflits qui peuvent y surgir, s'engager dans la vie de la cité, dans cette riche panoplie de « dispositifs » dotés d'objectifs divers, qu'est-ce qui les aide et qu'est-ce qui les aide moins ? Et, même si l'on resserre la focale sur l'aide au travail, organisée sous des noms variés et selon des modalités multiples, une interrogation analogue surgit : qu'en font les élèves, et qu'est-ce qui leur permet de progresser – ou ne le leur permet pas ? En quoi et comment les pratiques, récurrentes sur les terrains visités, concernant le soutien au travail, le rapport des adultes aux jeunes, la confiance dans leur capacité de réussir et l'encouragement permanent, la collaboration entre professionnels, rencontrent-elles les dispositions des élèves, s'accordent-elles avec leur mobilisation, et sont de ce fait utiles à leur parcours scolaire ? C'est à répondre à ces questions que vont être consacrés les chapitres qui viennent.

2. LES DISPOSITIFS OFFERTS : DES INVARIANTS

Pour mieux comprendre les déterminants de la réussite dans les structures étudiées, nous avons cherché à identifier les constructions pédagogiques élaborées par les équipes. Elles peuvent être mises en relation avec les actions d'aide, d'accompagnement, de soutien à la scolarité qui n'ont pas cessé de se multiplier depuis la création du collège unique, se succédant parfois en changeant simplement de nom au fil des réformes successives. En effet, tous les établissements contemporains ont en commun le fait de proposer des actions visant à faciliter la réussite scolaire en mobilisant la rhétorique du soutien, ce qui conduit à rendre peu visibles les objectifs et les moyens spécifiques à chaque structure pour les enseignants, les élèves et les familles.

Or dans la plupart des établissements, ces actions sont pensées essentiellement dans une perspective d'aide directe aux apprentissages scolaires (par des actions d'entraînement et de reprise scolaire) ou dans le cadre de l'accompagnement éducatif par des approches de pédagogie de détour. Les différents établissements qui ont fait l'objet de notre enquête intègrent également ces éléments dans leur modélisation pédagogique, mais les pensent dans une perspective plus large en mobilisant notamment d'autres domaines d'actions pour structurer un environnement d'apprentissage éayant.

Pour dépasser la variété apparente des formes des différentes structures que nous avons étudiées, nous présenterons donc dans ce chapitre les invariants de « ce qui soutient », ce qui peut constituer un éyage des apprentissages au sens large dans les actions des équipes pédagogiques mobilisées.

2.1 Des éyages variés qui font système.

L'individualisation des formes d'apprentissage et des parcours scolaires est devenue une antienne dans les discours (politiques, médiatiques, mais aussi pédagogiques) et l'imaginaire social valorise l'idée d'une école qui devrait s'adapter aux besoins de chaque élève, une école qui renoncerait en quelque sorte à l'uniformisation et à la standardisation des pratiques scolaires pour offrir de manière différenciée à chaque élève une possibilité d'apprendre, à son rythme, avec le soutien d'enseignants attentifs, vigilants et formés.

Ce phénomène n'est pas nouveau, mais a pris de l'ampleur depuis les années 2000. Anne Barrère (2013), parle ainsi de « la montée des dispositifs » comme d'une nouvelle forme d'organisation scolaire, dont on a parfois du mal à percevoir les logiques et les effets tant leurs formes sont variées.

Les différents établissements enquêtés s'inscrivent dans cette visée avec pragmatisme sans pour autant ne penser les accompagnements que sous le prisme de l'individualisation. Au-delà de leurs différentes structurations, ils ont en commun le projet d'offrir la palette d'éyage la plus large possible pour la réussite scolaire des élèves en les responsabilisant dans leur projet d'apprentissage, et se caractérisent par une dialectique permanente entre individualisation et appui sur le collectif.

Les éyages participent d'une dynamique interactionniste et systémique en articulant des aides directes au scolaire (pour entrer dans les savoirs du curriculum) et des aides indirectes relevant de l'ouverture culturelle, du développement personnel et de la socialisation scolaire.

Nous pouvons donc identifier différentes dimensions récurrentes des dispositifs : les aides au travail, l'ouverture culturelle, la personnalisation des accompagnements et la mise en projet.

2.1.1 Les aides au travail :

— Des pédagogies diversifiées et différenciées

Contrairement à l'idée que l'on aurait tendance à s'en faire au vu de leur caractère expérimental ou un peu hors-norme, ces établissements ne se caractérisent pas - à première vue - par une forte innovation sur le plan des formes d'enseignement proposées aux élèves. Dans l'ensemble, la structuration didactique des cours que nous avons pu observer est « classique » et s'inscrit dans la logique de transmission du « processus enseigner » dans le registre du « cours dialogué » (Houssaye, 1988). Les formes actives et la recherche d'une adhésion des élèves aux contenus sont limitées, et ces constats nous sont confirmés par les propos de plusieurs professeurs : pas de réelles innovations des formes pédagogiques lors des cours qui se déroulent sur des temps définis dans des approches didactiques classiques. La reprise des notions scolaires avec les élèves dans la perspective du « soutien- renforcement » constitue également la modalité d'étayage principale dans la différenciation pédagogique.

Cependant, si l'on réduit la focale, nous pouvons observer des pratiques d'enseignement variées qui cherchent à garantir le suivi des programmes, tout en articulant des situations à caractère disciplinaire traditionnelles avec des formes de travail interdisciplinaire qui constituent une rupture. Les collaborations entre enseignants sont nombreuses et impliquent des articulations dans l'approche des contenus ; elles conduisent les élèves à envisager les connaissances sur un mode différent dans une perspective transversale.

De même, des pratiques de différenciation pédagogique sont observables, mais relèvent plutôt d'une organisation sur des moments bien précis et identifiés des séquences d'apprentissage que du quotidien des enseignements.

La notion d'« attention accordée à chacun » est centrale dans les dispositifs et se traduit par des pratiques de soutien plus individualisés permettant un accompagnement des élèves dans leur singularité. Dans ces moments, il peut y avoir pratique d'une co-intervention entre enseignants, justifiée par l'idée que les interactions personnalisées en seront facilitées. Cette modalité de travail implique une concertation des intervenants sur les modalités d'étayage pertinentes et permet d'éviter d'externaliser l'aide sur des dispositifs périscolaires. Ces actions de différenciation pédagogique sont donc complémentaires de dispositifs externalisés plus ciblés directement sur les enjeux scolaires (par des accompagnements aux devoirs et des tutorats méthodologiques).

— Devoirs, études et tutorats méthodologiques

Certains établissements proposent donc également, dans les emplois du temps hebdomadaires des élèves, des moments de travail en groupe ou en individuel permettant la préparation des contrôles, des devoirs à réaliser.

En effet, sur la plupart des terrains enquêtés, comme évoqué dans le chapitre précédent, nous remarquons que la préparation aux examens nationaux (brevet et baccalauréat) occupe une place importante dans les classes charnières et reste un élément de finalisation important des situations scolaires, des objectifs à atteindre pour les enseignants et les élèves. Les enjeux de certification ne sont donc pas absents des considérations des différents dispositifs et s'articulent avec une logique de développement du projet de formation de l'élève.

Cependant, si les actions d'entraînement pour la réussite aux examens à venir sont importantes, elles sont associées à des pratiques d'explicitation des attendus scolaires pour que les élèves décryptent au mieux les règles de fonctionnement implicites de l'école. Si les acteurs n'ont pas une approche toujours consciente de la question, la dimension sous-jacente de ces pratiques est donc celle d'un travail sur les « malentendus scolaires » (Rayou, Bautier, 2009) facteurs possibles d'une difficulté scolaire. D'autres moments peuvent être consacrés à la méthodologie des apprentissages dans une perspective d'« apprendre à apprendre » sous une forme essentiellement procédurale.

L'accent peut ainsi être mis sur la méthodologie pour se mettre au travail, la reprise de contenus ou la préparation avec un enseignant des devoirs et des contrôles. L'objectif formulé est donc tout particulièrement d'aider les élèves à acquérir les bons réflexes et techniques pour répondre au mieux aux consignes scolaires (écriture des consignes au tableau, discussion, débat...).

2.1.2 L'ouverture culturelle

Une référence à la pédagogie de projets est également un marqueur récurrent de ces dispositifs. Projets d'écriture, activités artistiques, ou encore ateliers scientifiques sont autant d'activités inscrites dans la tradition des « pédagogies de détour » pour permettre une meilleure acquisition en donnant du sens aux situations d'apprentissage et en offrant compensation de type culturel. Ainsi, depuis que les travaux de la sociologie de l'école (Bourdieu et Passeron, 1964) ont mis en évidence l'importance du capital culturel des familles dans la réussite scolaire des élèves, l'enjeu pédagogique de l'ouverture culturelle est central dans les Politiques d'Education Prioritaire.

Dans un esprit de compensation sociale, l'idée est de proposer un accès facilité à la culture savante aux élèves qui en sont les plus éloignés. À côté de cet objectif émerge également celui de développer auprès des élèves une disposition à l'éclectisme éclairé (Coulangeon, 2011). Il s'agit d'activités qui prennent souvent la forme d'un travail par projet : danse, théâtre, orchestre, jardinage, bricolage, création, etc. Les élèves sont parfois mélangés et la dynamique est celle d'une pédagogie du choix, avec souvent une inscription volontaire des élèves dans les activités par période, par exemple à Malherbe. Les activités sont souvent justifiées didactiquement par des acquisitions en relation au curriculum formel.

Les supports sont proposés sous forme d'activités culturelles et artistiques, avec une grande variété d'entrées et la mobilisation de compétences pour les enseignants ; activités qui nous apparaissent en tension entre des approches dans une perspective d'animation dans l'esprit de l'éducation populaire non formelle par les loisirs (ex : atelier vidéo, fusées à eau, céramique à Malherbe) et des situations plus scolaires de projets culturels ou scientifiques (activités théâtrales, visites culturelles à Annie Ernaux, projet justice à Copernic...).

Dans la forme, en référence aux pratiques dans les établissements plus classiques, la logique de travail observée sur ces moments est très proche de celle des Itinéraires De Découverte (IDD), avec des contenus s'émancipant de la planification directe des programmes, mais restant très construits didactiquement et mis en lien systématiquement a posteriori avec les notions du curriculum.

Ces actions sont pensées comme des aides indirectes à la réussite scolaire, par la construction d'attitudes de réflexivité et de recherche, l'acquisition d'un capital de connaissances culturelles pouvant être un appui aux apprentissages.

Toutefois, cette approche est peut-être à interroger dans ses fondements, dans une dialectique de mobilisation/secondarisation des savoirs (Bautier, Goigoux, 2004). Elle peut avoir des effets sur l'investissement des élèves, théorisé par les enseignants dans la « mobilisation par le sens et la fonctionnalité » sans que pour autant les compétences

effectives construites dans ce type d'activités soient transférées et secondarisées au bénéfice de la réussite scolaire. Les outils d'évaluation utilisés par les équipes permettent difficilement de rendre compte du transfert dans les apprentissages scolaires des connaissances et compétences construites dans ces espaces, mais ces formes d'activité sont ressenties par les élèves et les enseignants comme intéressantes pour changer le rapport à l'apprendre et construire un climat d'apprentissage différent de celui produit par la forme scolaire traditionnelle centrée sur l'asymétrie entre enseignants et apprenants.

En complément de ces pratiques d'activités culturelles en tant que telles, la volonté de soutenir le parcours de l'élève implique un suivi plus personnalisé.

2.1.3 Un accompagnement personnalisé

Le suivi relationnel formel ou informel peut également constituer un invariant des dispositifs observés dans les établissements enquêtés. Parfois, cette dimension relationnelle se formalise au sein d'un dispositif dans lequel les élèves ont un adulte de référence qui les accompagne dans les différents aspects de leur vie dans l'établissement. Qu'on le nomme professeur principal, tuteur ou encore référent, cet adulte occupe une place particulière dans l'environnement scolaire de chaque élève. Il est le repère de l'élève et de sa famille pour toute l'année scolaire et rencontre de manière individuelle chacun des élèves pour travailler son positionnement, discuter du suivi scolaire et de l'intégration dans l'établissement, il joue un rôle de médiateur entre l'environnement scolaire, l'élève et les familles.

Ce type d'intervention s'inscrit dans une approche plus globale des personnes qui relève, dans les structures, d'une attitude compréhensive caractéristique des équipes éducatives, selon un postulat d'éducabilité (Meirieu, 2004) contribuant à mobiliser les élèves, à les aider à se positionner positivement dans les apprentissages, à penser leurs orientations.

En effet, tout comme l'exigence de certification qui exerce une pression sur l'étayage apporté dans les classes charnières, l'orientation des élèves est une préoccupation forte des enseignants et des acteurs dans la définition de l'aide proposée. Cela peut passer par une explicitation des enjeux des choix à effectuer, mais également par la valorisation des opportunités de stage, par exemple pour mettre les élèves en relation avec des milieux professionnels difficilement accessibles dans leurs contextes géographique ou social.

Cette préoccupation est donc intégrée aux étayages proposés et devient plus importante lorsque les élèves s'approchent des paliers d'orientation. Ainsi, certains dispositifs articulent explicitement une aide dans les apprentissages et un soutien méthodologique avec des entretiens préparant le projet de l'élève et des stages proposés comme une modalité supplémentaire d'aide à l'orientation.

2.1.4 Une visée d'exigence dans la bienveillance

Depuis l'émergence de la thématique sociale de l'échec scolaire dans les années 1970, nombreuses ont été les prises de position tranchées sur l'école et les solutions proposées pour résoudre ce problème. Parmi les discours qui se sont répandus, nous retrouvons l'idée selon laquelle une partie des enseignants auraient renoncé à l'« excellence scolaire », en revoyant à la baisse une partie de leurs exigences envers leurs élèves, ce qui aurait engendré une « baisse » du niveau à l'école. Les établissements étudiés sont peu concernés par cette critique car l'exigence scolaire y est bien présente sous des formes variées (plus ou moins affirmées selon les modélisations des établissements), mais avec le souci de la transmission de la culture scolaire et des éléments de connaissances attendus dans le curriculum.

2.1.4.1 Le maintien des exigences

Si l'enjeu de l'excellence dans les apprentissages et le souci de « nourrir » les bons élèves autant que de soutenir les élèves les plus en difficultés est bien présent, il est en tension

avec les enjeux d'individualisation des parcours et ceux de certification et d'orientation. De même, ce qui frappe dans les collèges et lycées observés, c'est avant tout le partage d'une valeur commune forte qui peut faire écho au lieu commun actuel de « bienveillance éducative ».

Ainsi les enseignants rencontrés ont en commun de considérer la bienveillance et le climat de confiance (envers les autres et soi-même) comme un prérequis pour entrer dans les apprentissages. Dans la vision commune aux équipes, respecter l'élève, c'est donc à la fois instaurer un climat de confiance et de valorisation, le prendre en compte comme sujet tout en maintenant des exigences importantes sur le plan pédagogique et didactique, sans édulcorer les contenus des enseignements. Cette posture implique donc un accent important mis sur la compréhension de la situation de l'élève et la restructuration des temps d'apprentissage, notamment par des pratiques de contractualisation pouvant conduire à modifier le temps des exigences (par exemple dans les structures accueillant des décrocheurs pour lesquels la planification standardisée des programmes apparaît peu adaptée à la situation des personnes).

Une attention systématique est donc portée aux élèves, à leur attitude en classe et leur situation. À Malherbe, l'un des enseignants que nous avons rencontrés en fait même l'une des spécificités de son établissement « Pour moi, c'est un établissement où on prend beaucoup en compte l'élève en tant qu'individu, et on est très respectueux de ça et on cherche vraiment à individualiser les parcours et à prendre vraiment l'individu tel qu'il est et à s'adapter ». Cela passe souvent par une apparence de proximité relationnelle avec les élèves.

Ces établissements se caractérisent donc par des démarches relationnelles empathiques proches de ce que le psychologue américain Carl Rogers avait appelé une « attitude positive inconditionnelle ». Les agents éducatifs croient dans les possibilités des élèves et ils leur renvoient donc en miroir l'idée qu'ils sont capables de réussite en pensant susciter ainsi un cercle vertueux de mobilisation par la restauration d'une estime de soi et la construction d'un sentiment d'efficacité. Cela passe par un statut particulier dévolu à l'erreur.

2.1.4.2 Le statut dévolu à l'erreur dans les pratiques et les parcours :

Dans les différents terrains enquêtés, nous avons donc remarqué, associé à l'enjeu de mobilisation, un statut particulier dévolu à l'erreur dans les discours sur les apprentissages. Contrairement aux pratiques scolaires classiques structurées par une évaluation « contrôle et classement », la recherche d'une dimension formative de l'erreur est une constante dans ces dispositifs sur le plan scolaire, mais également dans la vie collective.

Les équipes se situent dans la tradition pédagogique socioconstructiviste (Astolfi, 1997) et l'erreur est considérée comme une information sur l'état des connaissances et de la compréhension des élèves. Elle n'est donc pas dramatisée, mais plutôt relativisée.

Les pratiques d'évaluation sont diversifiées et pensées comme un levier de l'apprentissage et peuvent intégrer des dimensions formatrices permettant aux élèves de se positionner de manière autonome dans leurs apprentissages. Cela passe par une réflexion sur les formes des évaluations et nous avons par exemple pu observer des pratiques d'autoévaluation. Des expériences sont également menées autour de la question de l'évaluation des compétences et de l'évaluation sans notes. Le « droit de recommencer » est également un marqueur de ces structures avec la possibilité laissée aux personnes d'expérimenter, se tromper pour prendre conscience des limites de leurs démarches, d'améliorer leurs productions pour répondre aux attendus.

La question des progrès est donc parfois plus importante que celle des performances dans le discours des enseignants de ces établissements, la dynamique formative étant première par rapport à l'enjeu sommatif. Ce dernier reste néanmoins très présent en arrière-plan comme objectif final à atteindre par les élèves, notamment celui de la réussite au baccalauréat au sein des structures lycées (Célestin Freinet, Malherbe, ML)

Cependant, nous pouvons observer que cette posture face à l'erreur s'accompagne d'une faible attention accordée aux raisons didactiques de l'erreur, ce qui peut conduire certains élèves à des pratiques de tâtonnement et limiter les effets attendus sur les apprentissages scolaires.

2.1.5 L'innovation relative et le pragmatisme pédagogique

Nous avons précédemment évoqué le caractère « innovant » de ces établissements dans leur présentation par les acteurs eux-mêmes et dans la perception de nombreux observateurs extérieurs.

Les actions observées sont bien en correspondance avec la définition du Conseil de l'innovation pour la réussite éducative mis en place depuis 2013 :

« Une pratique innovante est une action pédagogique caractérisée par l'attention soutenue portée aux élèves, au développement de leur bien-être, et à la qualité des apprentissages. En cela, elle promeut et porte les valeurs de la démocratisation scolaire. Prenant appui sur la créativité des personnels et de tous les élèves, une pratique innovante repose également sur une méthodologie de conduite du changement. Le partenariat permet à l'équipe d'enrichir son action grâce aux ressources de son environnement. Chacun de ces points ne suffit pas à lui seul, mais combinés font d'une action une pratique innovante dans sa conduite et ses effets. » (p.12)

Toutefois, l'enquête nous conduit à relativiser cette affirmation car si les pratiques observées font système, elles ne constituent pas pour autant une innovation radicale sur le plan des formes pédagogiques si l'on s'appuie par exemple sur la grille de Viaud (2005). Dans une étude sur les collèges et lycées expérimentaux, elle distingue les « écoles adaptées » proposant des modalités d'apprentissage « *adaptées aux exigences induites par le système scolaire français, mais aussi adaptées aux besoins de chaque élève, à ses particularités, à ses rythmes* » p.228) et des « écoles intégrales » qui visent « *la formation de l'adolescent dans sa globalité, et de par l'intégralité de leur projet qui s'inscrit dans une optique de transformation sociale.* » (p 229).

Sur nos terrains d'enquête, nous observons donc une tension entre un projet déclaré qui relèverait d'une « école intégrale » comme à Malherbe ou Freinet et des pratiques qui se situeraient pour certaines plutôt dans la perspective d'une « école adaptée » car les actions se caractérisent essentiellement par un enrichissement de la forme scolaire traditionnelle dans une variation des formes d'encadrement et d'accompagnement.

Ainsi la question de la transmission scolaire par le travail reste centrale ; mais ce sont davantage les conditions des activités qui sont pensées un peu différemment en se préoccupant plus particulièrement de la mobilisation des élèves et en diversifiant et en individualisant les étayages. À Célestin Freinet par exemple, la dynamique vise à transformer l'offre scolaire pour s'adapter aux besoins des élèves à partir d'une écoute approfondie de leurs besoins. À Malherbe, une approche systémique articulant des enseignements classiques, une approche interdisciplinaire par projet, une aide au travail et un tutorat visent à répondre à des besoins différenciés des élèves et à assurer un suivi dans les différents aspects de la vie de l'élève dans l'établissement (intégration dans le collectif, résultats scolaires, projet personnel).

Nous constatons que les intentions des acteurs et leurs logiques d'action sont invariantes dans les dispositifs ou dans la classe - l'aide est conçue comme étroitement liée au fait d'accorder du temps et de l'attention à chacun en créant un cadre sécurisant comme clé d'entrée dans les apprentissages. À Annie Ernaux, par exemple, à travers les actions menées, les enseignants peuvent plus facilement s'inscrire dans les pratiques préconisées

par l'institution que dans la classe ordinaire, faisant naître ainsi un sentiment d'engagement dans la réduction des inégalités scolaires.

Les dispositifs permettent alors de faire bouger les pratiques d'enseignement, de se mettre en position de recherche pédagogique pour gérer les tensions entre les différentes visées : apprentissages scolaires et développement. À travers ces actions un peu différentes des pratiques usuelles, les enseignants portent plus facilement un regard neuf sur leurs pratiques ce qui peut parfois provoquer de véritables remises en question (à travers la co-intervention par exemple ou en ajustant sa posture d'enseignement aux besoins analysés et personnalisés des élèves). La dynamique d'innovation affecte donc les professionnalités qui évoluent fortement pour les agents investis dans ces dispositifs.

De plus, les dynamiques interactives présentes dans ces dispositifs de manière récurrente impliquent une réorganisation du travail collectif, un changement de statut pour l'élève et une approche différente, plus partenariale, des relations aux familles que dans les établissements « classiques ».

2.2 Le fonctionnement de l'établissement et la perspective de (re) mobilisation

Les formes de travail en partenariat entre les professionnels constituent un marqueur de ces structures qui mettent cause la division du travail éducatif. En effet, les équipes y théorisent la plus-value d'un travail en équipe dans leurs actions. Les échanges de pratiques, les espaces collégiaux de décision permettent le fonctionnement dans un projet commun négocié et partagé.

2.2.1 Le positionnement particulier des professionnels, les partenariats et collaborations

Si l'on se réfère aux travaux sur les pratiques partenariales et collaboratives, des modes de fonctionnement très différents sont repérables dans les établissements allant d'une juxtaposition d'actions individuelles à des pratiques interdépendantes (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010). Ces auteurs développent l'idée d'une distinction possible entre ce qui pourrait être appelé une « *coopération* » relevant d'une juxtaposition d'actions et une « *collaboration* » qui nécessiterait des activités interdépendantes (p. 13).

Cette grille nous permet de constater une particularité des dispositifs étudiés. Les équipes travaillent en effet dans une forte interdépendance avec un cadre commun de référence effectif et des partages d'expertise, de ressources et de responsabilités.

L'institutionnalisation d'instances de régulation à l'échelle de l'établissement (Celestin Freinet, Malherbe) ou dans des sous-équipes (comités de pilotage liés aux dispositifs comme à Copernic ou Ernaux) facilite ces pratiques et permet de développer une culture professionnelle commune permettant d'associer les nouveaux arrivants. Ces pratiques permettent la régulation de la situation des élèves dans un collectif revendiqué qui peut éventuellement associer les familles.

2.2.2 La place des familles

Si l'on entend la notion de partenariat comme « l'entente réciproque entre des parties qui, de façon volontaire et égalitaire, partagent un objectif commun et le réalisent en utilisant de façon convergente leurs ressources respectives ». (Comte, 2004), les relations avec les familles sont très contrastées dans les établissements enquêtés.

Pour les publics adolescents, une plus grande intégration des familles dans le processus est souhaitée par les agents éducatifs, mais elle reste difficile et passe par une contractualisation, une incitation à la participation et des rencontres, comme à Malherbe : « En fait, il y a un pôle je dirais de familles très impliquées donc qui ont effectivement un vécu, avec eux, on va construire des actions par exemple, alors moi je leur ai filé un coup de main pour organiser des conférences sur les problématiques adolescentes, l'autre jour, les risques liés aux écrans, etc. On va monter des actions ponctuelles, on va les faire intervenir sur l'aspect interdisciplinaire, on va les solliciter pour des stages, on les fait intervenir dans certains cours par exemple. Et puis il y a des gens qui sont beaucoup plus effectivement dans un lien de consommation, on le voit, la frontière n'est pas toujours très nette d'ailleurs, il y a des familles qui sont militantes qui passent parfois sur des réactions de consommation ; et puis l'objectif c'est quand même d'associer à la parole éducative. Après, ils n'ont pas une place déterminée dans l'établissement, de manière constante. Sur les instances, oui, conseil d'école, conseil de discipline, ils sont plus présents qu'ailleurs. »

Cependant, ce travail avec l'environnement familial des élèves apparaît plutôt comme secondaire. Si le discours se caractérise par une considération pour les familles et le souhait de les tenir informées de la situation de l'élève, de les associer de manière contractuelle aux décisions le concernant, le travail avec elles se restreint souvent à ces dimensions. La perspective co-éducative reste donc limitée, la verticalité de la relation enseignant/familles dans une division du travail éducatif juxtaposé restant la règle.

2.2.3 Un statut différent pour les élèves et une visée de réussite

Le fonctionnement particulier de ces structures est rendu possible par leur statut dérogatoire au « droit commun éducatif ». Il permet d'envisager plus facilement de repenser le statut des élèves dans les actions conduites en prenant en compte leurs besoins et en les aidant à se repositionner dans leur situation scolaire.

Comme l'a montré le chapitre précédent, les enjeux de réussite scolaire sont bien présents, mais sont articulés avec des visées de réussite éducative plus larges qui impliquent de prendre en compte le projet du sujet apprenant. Cela passe par un changement de statut symbolique dévolu aux élèves.

Les différentes actions les mettent en situation de faire des choix et de prendre des responsabilités et des décisions, la notion d'engagement étant pensée comme un levier pour les apprentissages. Nous pouvons faire l'hypothèse que ce déplacement de position de l'élève dans les décisions de vie collective ou dans son projet d'orientation est un élément conduisant à une réorganisation de son rapport au savoir et à l'apprendre pouvant favoriser les apprentissages scolaires. Implicitement, la mise en projet, la finalisation des situations scolaires et l'acculturation au « métier d'élève » (Perrenoud, 1994) sont donc des éléments importants des projets des structures étudiées.

En résumé, les différents dispositifs étudiés dans cette enquête se caractérisent par des constantes dans la recherche d'un climat scolaire mobilisateur, la mise en projet (internat ou structures alternatives) ; les décroisements des savoirs dans des perspectives interdisciplinaires, une variation de forme d'apprentissage intégrant les approches par projets, l'entraide, les tutorats entre pairs et un statut de l'erreur dédramatisé.

De plus, les structures se caractérisent donc par des modélisations pédagogiques systémiques conduisant à repenser la division du travail éducatif et les temporalités scolaires. Leur fonctionnement implique des changements de professionnalité pour les agents éducatifs et constitue ainsi potentiellement un obstacle important à la diffusion des modèles qu'elles promeuvent

La volonté de favoriser l'expérience de la réussite situe les actions dans un postulat d'éducabilité « réel » qui s'appuie également sur un travail implicite sur les malentendus scolaires par des actions visant à construire le métier d'élève. Cependant, il peut y avoir paradoxalement dans le même temps, comme on l'a constaté sur les terrains, des pratiques parfois peu réflexives de soutien scolaire de renforcement et d'entraînement systématique

qui concourent à entretenir ces malentendus par la valorisation d'attitudes scolaires très procédurales. Les outils et techniques mobilisés sont relativement « classiques » du point de vue pédagogique, mais font système et permettent d'élargir la palette des étayages pour les usagers et de modifier le climat d'apprentissage. Cependant, la profusion de soutiens offerts constitue aussi l'un des « invariants » ou l'une des constantes sur les terrains enquêtés. Nous pouvons constater un risque d'empilement, d'accumulation des dispositifs d'étayage qui pourrait rendre difficilement lisibles les actions et conduire les équipes à peu se demander, in fine, ce que l'on cherche vraiment à soutenir.

Une approche globale des effets du dispositif qui ne chercherait pas à penser l'évaluation de l'efficacité différentielle des actions selon leur forme, leurs visées (et donc leur pertinence), pourrait conduire à un fonctionnement selon une « pensée magique du soutien » pour laquelle la multiplication de dispositifs de renforcement et d'accompagnement produirait des effets systématiques. Car il ne suffit pas de mettre en place des dispositifs pour qu'il y ait apprentissage et il nous faut donc lire les situations proposées aux élèves, les conditions des accompagnements dans ces structures au prisme des différents registres mis en jeu par le travail scolaire.

3. RÉUSSITES ET SOUTIENS EN ACTE

3.1 Les registres de l'apprentissage scolaire

3.1.1 Une notion heuristique pour identifier et comprendre ce qui fait soutien pour les élèves

Pour comprendre ce qui peut soutenir des élèves en difficultés, il nous est apparu nécessaire de savoir « avec quoi » les élèves travaillent en situation scolaire, non seulement ce qu'ils mobilisent pour apprendre et être élèves, mais ce que l'École d'aujourd'hui suppose comme mobilisations nécessaires dans les différents domaines cognitif, culturel.... En effet, le temps n'est plus où le jeune scolarisé n'était en classe qu'un élève censé apprendre des savoirs intemporels en écoutant l'enseignant. L'élève d'aujourd'hui n'est plus un élève quasi anonyme, considéré hors contexte social et culturel, et dont la dimension subjective et expérientielle était peu prise en compte. L'élève d'aujourd'hui, du fait des évolutions curriculaires, du fait des changements didactiques et de la place même du sujet élève en classe, est au contraire sollicité de façon plurielle : on le sollicite sur ce qu'il sait sur une question, on lui demande de mobiliser des connaissances et compétences acquises (ou non !) dans comme hors de l'école, de prendre la parole en classe et de s'exprimer, de convoquer des savoirs hétérogènes pour en construire de nouveaux. Plus précisément, à l'analyse des documents, des consignes, des situations de travail et d'échanges en classe on peut dire que les attentes scolaires, de plus en plus implicites, offrent aujourd'hui un paysage apparemment paradoxal. Là où l'École française s'était construite dans la clôture symbolique et les savoirs strictement disciplinaires avec leur accompagnement d'exercices et de pratiques spécifiques de chaque discipline, l'École très contemporaine fait éclater ces références par une porosité de plus en plus grande non seulement entre les disciplines scolaires (travail interdisciplinaire dont les sujets du baccalauréat en physique, SVT, sont un bon exemple), mais aussi entre l'École et ce qui n'est pas elle. Les disciplines s'ouvrent pour traiter des questions sociales (l'environnement, la santé, les « questions vives », par exemple) sans tradition disciplinaire. Le développement lent, mais sûr depuis le Romantisme d'une culture de l'expression qui entre en cohérence avec les théories constructivistes et non plus transmissives de l'apprentissage, sollicite les élèves sur le registre de la subjectivité, de la construction d'un point de vue qui pour être censé être celui de l'élève n'en permet pas moins, y compris par erreur d'interprétation, l'expression de l'adolescent lui-même. Enfin, la nécessité pour l'école de permettre à tous de « traiter » la pluralité des documents numériques et papier dans une forme devenue aujourd'hui délinéarisée et plurisémiotisée a conduit les enseignants, les auteurs de manuels, d'albums de littérature de jeunesse à utiliser et produire des supports de travail qui sont eux-mêmes extrêmement complexes en ce qu'ils présentent des références très hétérogènes (photos, schémas, dessins, mais aussi référence à la vie quotidienne comme à des savoirs académiques...).

Ce constat établi, nous avons pu mettre en évidence (Bautier Rayou 2013) que cette complexité et cette ouverture du travail scolaire contemporain parce qu'ils s'accompagnent d'un flou, d'une opacité, sur les mobilisations effectives qu'il s'agit de mettre en œuvre dans les dispositifs d'apprentissage était non seulement source de malentendus, socio-cognitifs en particulier, pour les élèves, mais plus encore source de difficultés scolaires chez certains élèves, ceux qui nous intéressent ici. Il s'agit de ceux qui n'identifient pas à bon escient ce qu'il est nécessaire de mobiliser, ceux qui sont « encombrés » voire envahis par une subjectivité qui masque les enjeux d'apprentissage ou dont la subjectivité mise à mal par ces difficultés les empêche d'apprendre, ceux qui confondent savoir et communication

d'expérience ou d'opinion et dès lors ne mobilisent pas toujours les savoirs scolaires dans les situations qui les supposent. Les autres élèves, ceux qui, à l'inverse, gagnent en développement et en apprentissage dans ces nouvelles situations de travail sont ceux qui savent, du fait de leur socialisation extra scolaire, familiale sans aucun doute, en identifier les enjeux, hiérarchiser ce qui est à convoquer tout en mobilisant les éléments hétérogènes intéressants, construire le point de vue attendu. L'évaluation PISA dans ses formes comme dans ce qui est évalué constitue un exemple emblématique de ce que sollicite l'École aujourd'hui, sans l'enseigner véritablement, ni explicitement.⁴

Ces analyses nous ont conduits à définir le travail scolaire comme conduisant l'élève à mobiliser pour travailler, écrire, raisonner dans et pour la classe des éléments relevant de dimensions très différentes que nous nommons des registres : le registre cognitif relève des fonctions intellectuelles qui permettent d'apprendre, de réfléchir, d'élaborer, de construire ; notons que ces fonctions supposent dans le cadre scolaire les usages du langage oral et écrit scolaires. Le deuxième registre est dit culturel, il est constitué de savoirs académiques et de connaissances générales sur le monde non réductibles à la sphère scolaire, mais donnant lieu tout autant à des classements et à des hiérarchisations. Le troisième registre relève des composantes identitaires et symboliques en jeu, volontairement convoqués ou non par l'élève, liées 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 et à laquelle justement l'élève veut adhérer ou non, consciemment ou non. En reprenant cette rapide présentation des registres, que nous développons ci-après, on peut dire que dans l'École actuelle, la mobilisation des registres, la « circulation » entre eux, volontaire ou non, leur hiérarchisation dans ce qu'ils apportent à la réalisation des textes de savoir oraux ou écrits est fondamentale. En ce sens, l'analyse des conduites des élèves à l'aide des registres du travail scolaire mobilisés et hiérarchisés permet de rendre raison de leurs difficultés ou facilités à entrer dans les apprentissages scolaires et de ce qui les soutient. Ainsi, les registres, ou plutôt les divers agencements de ces différents registres qui ne s'excluent pas les uns les autres, mais se hiérarchisent selon les situations et les individus constituent du point de vue des élèves des logiques d'apprentissage, mais peuvent être une grille d'analyse pertinente des logiques d'aide et de soutien dans l'École d'aujourd'hui. Les distinguer au niveau théorique ouvre à une analyse qui a permis de mieux identifier les composantes des difficultés et des soutiens des élèves. Plus précisément, elle permet de voir que certains soutiens, certains dispositifs d'aide (sur) valorisent un registre aux dépens des autres d'une façon arbitraire ou correspondant davantage aux représentations plus ou moins spontanées de l'équipe éducative et non aux logiques d'apprentissage et de travail des élèves. C'est le cas des soutiens qui à l'entrée dans les dispositifs visent en particulier à (re) donner aux élèves une image positive d'eux-mêmes ou à les « motiver » en introduisant des modes de faire moins « scolaires ». Ces types de soutien modifient rarement l'engagement des élèves sur le registre cognitif et donc à terme « ne soutiennent pas » les apprentissages.

3.1.1.1 Le registre cognitif

Il renvoie au travail de pensée et de raisonnement qui permet, l'identification, l'acquisition et la mobilisation des savoirs transmis par et construits dans l'école, qu'il s'agisse des savoirs académiques (mathématiques, histoire, philosophie, etc.), des compétences à traiter de ces savoirs et des documents qui les présentent, que des habitudes liées à la forme scolaire (compréhension des attentes ou du « contrat didactique », capacité à « jouer le jeu » et à répondre de manière scolaire à une question scolaire, c'est-à-dire à utiliser le langage à l'écrit comme à l'oral pour ce qu'il permet d'élaborer, de construire, de réfléchir). Les entretiens montrent que les élèves sont, pour certains, davantage dans l'effectuation minimale des tâches que dans les savoirs et leur élaboration, ce qui conduit à distinguer

⁴ L'évaluation internationale PISA, en particulier quant elle évalue la littératie le fait en faisant "travailler" les jeunes de 15 ans sur des documents qui sont non scolaires mais relèvent de la vie quotidienne (plans, articles de journaux, modes d'emploi, contrats divers et sollicite leur avis personnel sur des situations contemporaines.

deux régimes de mise en œuvre du registre cognitif : un mode mineur et un mode majeur (voir développement de ces régimes ci-après). Il est à noter que de très nombreux élèves minorent ce registre du travail scolaire, minorent également le fait qu'ils ne parviennent pas à l'investir y compris antérieurement au décrochage quand tel est le cas. Au demeurant, les élèves ne sont pas les seuls à ignorer ce registre, nombre d'enseignants le considèrent comme « transparent », c'est-à-dire qu'ils sont dans l'évidence de la possibilité pour tous de sa mobilisation à bon escient, oubliant le rôle essentiel de la socialisation familiale dans ce domaine.

3.1.1.2 Le registre culturel

Il correspond à la nécessité pour une réussite scolaire que l'élève s'appuie sur une (maîtrise de la) culture, celle qui est transmise par l'école, mais aujourd'hui, plus largement sur les connaissances du monde que les élèves ont pu acquérir au sein de leur milieu, par les médias, des expériences de culture légitime... Pour les élèves de milieu populaire, les univers culturels sont souvent disjoints voire concurrentiels. En guise de soutien, une voie d'élargissement du registre culturel légitime, en d'autres termes, valorisé par le système scolaire, s'offre aux élèves quand d'autres personnes, adultes ou pairs, apparaissent porteurs de pratiques et valeurs culturelles dans lesquelles les jeunes peuvent se reconnaître. Cependant cette « reconnaissance » n'est positive qu'à condition que les liens avec la culture de l'école fondée sur les savoirs plus académiques soient construits par les élèves, les enseignants ou ceux qui assurent ces activités. Il s'agit en effet d'éviter la distinction stérile sur le registre cognitif entre une culture des « eux » (les autres) et une culture des « nous » (les comme soi), distinction également dangereuse pour la mobilisation scolaire sur le registre identitaire-symbolique, s'il s'agissait pour certains élèves de devoir « choisir ».

3.1.1.3 Le registre identitaire-symbolique

Il correspond à la façon subjective et sociale dont le jeune peut, souhaite, s'inscrire dans les différentes situations auxquelles il est confronté. Les situations et objets de travail conduisent ainsi le jeune à s'identifier dans une place du monde scolaire et social. Ce registre se donne à voir, par exemple, dans la valorisation ou dévalorisation que les jeunes opèrent des objets de savoir ou activités scolaires ou quand les lacunes cognitives ou les écarts culturels (que les élèves reconnaissent) apparaissent dans leurs discours comme très liés à des ébranlements personnels, qui ont entravé leur affiliation au monde scolaire. Ce qui pour eux a fait problème, c'est qu'ils n'ont pas pu être soutenus suffisamment pour affronter la double épreuve de la construction de soi comme jeune et comme élève de façon suffisamment symbiotique pour qu'une des deux dimensions de vienne pas anéantir le développement de l'autre. Il est évident que pour beaucoup, l'École, dans son fonctionnement habituel, ne soutient pas, elle est présentée comme sourde à leur subjectivité. Par exemple, les rejets de la philosophie après une attente extrêmement forte à l'égard de cette discipline nouvelle en Terminale viennent de ce malentendu : là où ils croyaient pouvoir se dire et se comprendre, ils découvrent qu'il s'agit de « faire des dissertations » qui sont censées s'inscrire dans contraintes scolaires très normés.

Mais il s'agit d'aller plus avant encore si tout au moins on veut se saisir avec précisions de ce qui peut faire différence entre élèves dans les apprentissages, donc ce qui peut et devrait faire étayage, aide ou soutien. En effet, au-delà des configurations, hiérarchisations, mobilisations différentes de ces registres selon les élèves, chacun d'entre eux apparaît également pouvoir être investi selon des modalités elles-mêmes différentes, ce que nous avons nommé régime majeur ou régime mineur, les deux régimes ayant des effets et des enjeux différents sur les apprentissages. « Majeur » et « mineur » ne s'entendent pas ici au sens où certains apprentissages scolaires seraient dans l'absolu de moindre valeur que d'autres, mais en considérant que, pour des sociétés où les savoirs transmis sont rationnels et donc évolutifs, le mouvement d'acquisition des connaissances et compétences est, en

droit, infini et fait à chaque nouvelle étape, considérer comme mineur ce qui était précédemment tenu pour majeur.

3.1.2 Les inscriptions différenciées dans les différents registres

Ces inscriptions sont étudiées à partir des structures de retour à l'école de notre enquête. Les lycéens nous y semblent en effet porteurs d'une riche expérience de socialisation scolaire et non scolaire dont l'ensemble des composantes permet de prendre en compte et de comprendre les manières variées et distinctives dont ils investissent les registres d'apprentissage.

3.1.2.1 Le registre cognitif

Un régime mineur : une vision quantitative du travail scolaire

Pour les élèves qui attendent tout des procédures, et qui parfois disent qu'ils « ne comprennent rien », le travail scolaire consiste surtout à satisfaire des demandes sans qu'il soit possible ou même nécessaire d'identifier les processus de pensée qu'elles impliquent. Leur approche du travail est quantitative, prend plus en compte la multiplicité des tâches que la nature de l'activité attendue. Leur conception participe d'une conscience disciplinaire particulière qui fait distinguer les matières faciles, car réduites à des applications de procédures, des difficiles qui en appellent trop à la réflexion. Le raisonnement de Jerieu, décrocheur en 3e et désormais en 1ère au Clept, est emblématique de cette vision des choses :

« Le français, ouais, ça m'a toujours un peu, toujours un peu saoulé, quoi. À comparer par exemple aux math c'est, les maths c'est un truc que tu dois savoir, tu l'appliques, tu sais ou tu sais pas quoi. Alors que le français, c'est vrai que c'est, il faut rédiger, machin, ce qu'a voulu dire l'auteur, machin, les figures de style qu'il a voulu utiliser, tout ça ».

Les élèves travaillant selon ce régime voient dans la scolarité une série d'épreuves qu'il faut surmonter, dont le nombre et la difficulté augmentent et qui nécessitent un travail toujours plus important. L'idée que la nature même de ce travail change au fil du cursus leur semble étrangère. Leurs stratégies consistent surtout en mobilisations de ressources variées dont ils espèrent que l'addition les armera pour faire face aux demandes. L'offre des structures de retour à l'école leur semble alors extrêmement pertinente car elle propose en effet une gamme très large de soutiens. Ces élèves les collectionnent, les complètent même, lorsqu'ils les pensent insuffisantes, par des achats de manuels ou la recherche de documents disponibles en ligne.

Cette vision du travail comme addition de tâches les met souvent devant un dilemme. Convaincus qu'il faut toujours plus du même type de travail pour réussir et craignant pour leur vie juvénile, ils tentent donc de limiter dans le temps des investissements dont ils sont pourtant convaincus qu'ils sont le seul moyen de réussir. Ils décident ainsi que le travail pour l'école ne doit se dérouler que dans l'école, le reste étant réservé à des activités ludiques ou conviviales. Ainsi, pour Suzy, 1ère ES, microlycée, qui dit n'avoir pratiquement jamais fait de devoirs, « *la maison c'est la maison. Y a le canapé, y a le lit, y a la télé...* ».

Confrontés à des épreuves exigeantes qui supposent une problématisation, ces élèves perdent souvent pied. Appelés, par exemple, à traiter, pour une épreuve blanche de français, du thème de l'ethnocentrisme selon Montaigne, Lafontaine et Rostand, plusieurs élèves du microlycée constatent leur impuissance. La mobilisation intempestive de procédures comme la reconnaissance du genre du texte ou le recours aux catégories de la conviction ou de la persuasion qu'ils pratiquent systématiquement les fait passer largement à côté des attendus de l'épreuve.

Un régime majeur : se construire avec les savoirs

Les élèves qui parviennent à d'inscrire dans le régime majeur utilisent procédures et soutiens comme des moyens en vue d'une fin dans laquelle ils se reconnaissent. Pour ces élèves le scolaire peut être informé par l'expérience de la vie et réciproquement.

Une des conséquences principales semble être la continuité qu'ils admettent entre le scolaire et le non scolaire. Travailler en dehors des cours semble d'autant moins impossible qu'on trouve un intérêt à ce qui est entrepris. Pour Valentin (microlycée), qui estime manquer de connaissances et d'entraînement, il est important d'y remédier. Il n'hésite pas à solliciter tel ou tel professeur pour du travail supplémentaire ciblé ou à assister à des cours donnés par un enseignant bénévole le samedi. Bastien (1ère ES, microlycée) estime quant à lui qu'il n'y a pas de soutien en soi : *« ça dépend vraiment du devoir et de la matière »* et il mobilise en conséquence les ressources matérielles et humaines qui lui semblent nécessaires.

Fondamentalement les élèves travaillant en régime majeur sont capables d'accéder à des problématiques qui pilotent leurs manières de travailler. Ils excellent dans les travaux personnels encadrés pour lesquels, une fois les enjeux intellectuels appropriés, des démarches très autonomes s'imposent. Latifa (1ère L, microlycée), engagée avec plusieurs élèves de sa classe dans un sujet sur « comment le peuple allemand se représentait-il Hitler ? » a progressivement délaissé les biographies classiques pour se concentrer *« sur le peuple allemand et sur leur ressenti à eux qu'ils soient adhérents, adhérents fanatiques ou au contraire résistants communistes »*. Elle a travaillé sur des courriers, acheté à la Fnac un livre écrit du point de vue allemand :

« J'avais regardé les autres livres ça correspondait vraiment pas à ce qu'on cherchait, c'était vraiment dur en fait de trouver des témoignages dessus. La plupart des livres qu'on voit c'est beaucoup des livres d'après-guerre où les gens... où les gens témoignaient à quel point cette période était affreuse, mais ces gens oublient quand même de dire que y a eu des millions de personnes qui ont adhéré euh au nazisme. Et ça c'est pas rien. Et nous on est intéressés à pourquoi ? Pourquoi ? Pourquoi c'est arrivé ? »

3.1.2.2 Le registre culturel

Un régime mineur : Il est en vigueur lorsque les éléments culturels ne sont eux aussi saisis que comme des moyens permettant de réussir des épreuves ponctuelles.

Les nombreuses activités culturelles organisées par les établissements (ici, pour les exemples au micro lycée) peuvent ainsi être investies par les élèves pour des raisons qui relèvent davantage du souci identitaire que de l'enrichissement et du développement de la personne. En Seconde surtout ils servent à tisser du lien avec les élèves des autres classes qu'on y rencontre.

Ils sont aussi l'occasion d'une requalification de soi car les professionnels qui viennent de l'extérieur sont souvent réputés et, pour Mélike, *« Ça nous permet de dire : « ouais, on n'est pas aussi cons que ça finalement on peut faire des choses nous aussi » »*.

Une autre caractéristique de cette utilisation mineure du registre culturel est de lutter contre la « pression » issue des visions essentiellement quantitatives du travail. Certaines activités, certaines présentations permettent de trouver un peu d'intérêt dans des cours qui sont perçus comme des antithèses de la vraie vie. Pour Suzy, *« Candide de Voltaire, personnellement je trouve que c'est assez marrant comme livre donc là on l'a fait en cours, ça m'a, ça m'a un peu tenue au cours quoi de français »*. Charlène apprécie les activités culturelles *« pour l'ambiance »*. Par exemple, en atelier théâtre, *« on rigole »*. Elle n'évoque qu'une fois un rapport avec le cours : *« ça aide en français »* pour l'activité culture et méthode. Mais cet objectif semble secondaire par rapport au fait que *« c'est marrant »*. Aline (1ère Stmg, microlycée), qui a choisi un dossier de management sur la RATP, a décidé de ne s'intéresser qu'à quelques conducteurs de bus qu'elle a rencontrés. Elle trouve en effet

dans les relations humaines que lui ouvre cet exercice quelque chose qui la satisfait beaucoup plus qu'une étude plus systémique de l'entreprise qui rappellerait trop l'école :

« J'ai vu que ceux que je connais parce que je trouve qu'au niveau des conditions de travail c'est eux qui peuvent le plus m'aider. Parce que c'est eux qui sont là au bas de l'échelle, qui prennent le plus ».

Un régime majeur : des pratiques pour se transformer

Les éléments et pratiques culturels offerts peuvent en revanche être mobilisés de façon complémentaire aux activités scolaires proprement dites. Comme les élèves sont souvent associés à l'organisation, elles acquièrent en particulier un sens de l'initiative qui développe l'autonomie appelée par les curriculums contemporains. Pour Jeirieu, les ateliers « 'sonorité' » et « 'arts plastiques' » « ça nous pousse vers quelque chose qu'on n'a pas forcément en temps normal, et ça nous pousse vers le questionnement, vers la curiosité, s'ouvrir à plus de choses ». Valentin qui boudait les ateliers en 2^{de} comprend en 1^{ère} que ce genre d'activité offre des éléments patrimoniaux qu'il est possible de réinvestir dans les travaux scolaires :

« On a étudié le Barbier de Séville et je trouve que c'est génial parce que c'est là qu'on voit qu'en Français c'est utile. Pas que pour l'écriture, pour l'analyse en fait de textes. C'est là que c'est super ».

Pour quelques élèves, ou pour une partie de l'activité scolaire des élèves, la confrontation à des objets culturels riches favorise même des types de « métabolisation », assimilation par laquelle il devient possible de penser le monde et de se penser soi-même. Pour Latifa, l'anglais et la littérature font partie de sa vie. Elle regarde régulièrement des vidéos en VO, elle écrit des histoires et des poèmes, elle envisage un voyage en Angleterre après le bac « *pour maîtriser l'anglais encore plus* ». Principale animatrice du TPE sur les Allemands et Hitler, elle a réussi à y intéresser de plus Nandrasana (1^{ère} L, microlycée) qui se demande désormais :

« pourquoi on l'admirait tant et comment il a réussi à finir par être un dictateur, comment il a réussi à condamner tous les Juifs. On se dit : "mais comment il a fait ça ?" Voilà, on se rend compte que c'est grâce, entre autres, au peuple ».

Elle établit des liens entre le fanatisme et les attentats qui viennent d'avoir lieu, en janvier 2015, au moment de l'entretien avec elle.

3.1.2.3 Le registre identitaire-symbolique

Un régime mineur : « Parce que je le vaux bien »

Les récits de raccrocheurs font très souvent état de moments au cours desquels les sorties de l'errance ont été possibles pour eux. Les petits jobs, les formations faciles, les activités parallèles ont plus ou moins subitement perdu leur charme et l'idée qu'ils pouvaient redevenir des élèves « normaux » a fini par s'imposer. La réalisation d'une ambition pour soi (« parce que je le vaux bien ») est redevenue possible, mais l'obtention du baccalauréat est essentiellement vécue comme l'effacement d'un stigmaté : ne plus être anormal, ne pas être « un déchet de la société ». Le diplôme est, dans ces cas, vécu comme un signe d'intégration beaucoup plus que comme une étape dans un parcours qui est loin de se clore avec son obtention.

Requalifiée parce que rescolarisée, l'identité de ces élèves n'est cependant pas celle qu'attend le lycée, surtout dans la perspective d'études post-baccalauréat. Leurs propos sont souvent empreints de pensée magique : ils vont réussir parce qu'ils sont déterminés et, même si leurs résultats ne sont pas ceux espérés, cela changera lorsqu'ils décideront

vraiment de « s'y mettre ». Au grandissement personnel que peut procurer l'étude, ils substituent volontiers l'affirmation de leur « maturité », expression de leur personne qui ne devrait rien à l'extériorité et aux épreuves qui mettent cause leurs identifications antérieures. Aussi, bien qu'ayant librement accepté le système et ses règles contraignantes, ils se sentent parfois contraints de s'affirmer dans une posture qui relève plus de l'indépendance que de l'autonomie. Mélike, élève de 1^{ère} ES du microlycée, évoque ainsi un « *besoin de s'imposer* » qu'elle a depuis longtemps. Elle a « *du mal avec l'autorité* ». Très insolente à l'école, elle ne supportait pas qu'on lui dise ce qu'elle devait faire. Elle a manqué son épreuve blanche de Français parce qu'elle voulait utiliser « *mes propres mots, ma propre pensée, enfin essayer de mettre sur un papier ma propre pensée, mes opinions sans forcément passer par le prof* ». Mais c'était un échec :

*« J'avais besoin de... je savais que la prof l'a dit, elle l'a dit, elle l'a redit, elle a dit :
« utilisez bien les cours, il faut... mais j'avais besoin de... J'avais besoin de faire
abstraction de la pensée du prof. Si on peut dire ça comme ça. Et j'avais besoin de
m'imposer, de dire que je peux faire quelque chose de moi ».*

Dans des cas comme celui-ci, le régime mineur de l'identité que construisent au lycée certains jeunes permet certes de réaliser leur projet de rescolarisation et ils trouvent, dans l'établissement beaucoup d'appuis pour cela. Il semble cependant peu propice au bougé identitaire appelé par un univers académique qui requiert des sujets plus centrés sur l'autonomie des démarches intellectuelles que sur l'affirmation de soi.

Un régime majeur : des apprentissages pour grandir

Une des grandes difficultés de l'inscription dans le registre scolaire est de pouvoir y faire coexister, voire coïncider le sujet particulier qui s'est forgé dans les expériences antérieures et le sujet désingularisé qu'appelle l'entrée dans la « cité scientifique »⁵. Les écrits scolaires en particulier exigent un sujet qui, tout en n'étant pas indifférent aux problèmes qui lui sont soumis, accepte de rencontrer des points de vue qui ne sont pas nécessairement les siens, d'utiliser lui-même des arguments qu'il a trouvés chez d'autres, d'entrer dans des modes de pensée qui peuvent mettre en cause des convictions acquises en famille ou avec ses pairs. Dans une telle perspective, l'école n'est pas seulement là pour nourrir un projet qu'elle aiderait à éclore, elle peut ainsi induire des changements qui transforment aussi bien ces projets que leurs porteurs.

Bastien est assez emblématique d'élèves qui repèrent ce régime majeur et tentent de l'adopter. Il a par exemple fortement investi une activité interdisciplinaire sur le temps parce qu'il trouve que « c'est une question primordiale de l'homme parce que c'est vrai... d'où on vient ? Pourquoi on est là ? Qu'est-ce qu'on va devenir après la mort ? C'est un truc qui nous habite toute notre vie ». Pour lui, le fait que les enseignants s'intéressent visiblement à ce qu'ils font d'un point de vue disciplinaire en même temps qu'aux élèves crée des passerelles avec eux :

*« On sent quand même dans les professeurs une euh... une euh... une sorte
d'investissement personnel qu'ils mettent dans les cours et qui donne vraiment
envie de s'intéresser quoi. Finalement c'est vrai qu'eux ils sont très contents de
voir que les élèves aussi euh répondent positivement à ça ».*

Le passage à ce régime majeur semble lié à ce que le rapport à l'adulte ne se réduit pas à la recherche de protection ou à la défiance, mais à des échanges à égalité de droits dans la sphère des savoirs. À l'instar de Bastien, Valentin dit venir au microlycée « pour les contenus » et, là où d'autres voient dans les professeurs des personnes bienveillantes qui leur ont tendu la main, il préfère voir des professionnels qu'il vouvoie et par qui il veut être vouvoyé.

⁵ Bachelard, G. *Le rationalisme appliqué*, PUF 1975.

Comme cela a été dit, les régimes n'ont pas de valeur absolue. Ils sont des dynamiques qui sous-tendent les registres et ne proposent pas les mêmes exigences selon les années du cycle ou même selon les filières. Il arrive ainsi que des élèves qui se situent dans des régimes mineurs dans les disciplines de la voie générale se trouvent en revanche dans des registres majeurs de la voie technologique.

Éléments de synthèse du chapitre :

La notion de registres permet également, on l'a vu précédemment, de définir plus précisément la notion de réussite des élèves, les ambiguïtés des soutiens comme les investissements différenciés de ces derniers par les élèves. La notion de registres permet de repérer des configurations différentes et de proposer des pistes de compréhension de la réussite (ou de la non-réussite). L'enquête montre que les registres se configurent de manière très diverse chez les élèves. Certains mobilisent le plus souvent un registre cognitif en mode mineur, quand le registre symbolique-identitaire est présent en mode majeur et semble « piloter » le travail du jeune ; pour d'autres c'est l'inverse. Pour certains élèves, registre cognitif et registre symbolique semblent s'opposer et se neutraliser : c'est le cas de cette élève qui se présente comme refusant toute situation d'apprentissage où elle ne serait pas appréciée, aimée même ; tandis que pour d'autres ils se renforcent, comme pour cet élève qui, enrichi par des expériences professionnelles diverses, revient à l'école avec une idée précise de ce qu'il veut faire et de ce qu'il en attend, et s'inscrit de manière assumée dans la forme scolaire et tout ce qu'elle exige. Dès lors, on comprendra que les soutiens ne peuvent être prédéfinis, mais offerts dans leur variété. Ainsi, certains des établissements étudiés proposent des étayages qui agissent sur l'un ou l'autre des registres, et parfois sur plusieurs à la fois : les ateliers, par exemple, peuvent permettre aux élèves de passer à un mode majeur tant dans le registre culturel que dans le registre identitaire et symbolique.

3.2 Les dispositifs revisités

Dans la seconde partie de ce chapitre ont été dressés de manière non exhaustive un certain nombre d'invariants et de caractéristiques récurrentes sur l'ensemble de terrains, aussi variés qu'un établissement pour rattachés s'adressant à de jeunes adultes ou qu'un collège de REP, quant à l'étayage et le soutien apportés aux élèves. Bien sûr, si la récurrence observée démontre les logiques d'action communes aux équipes enseignantes mobilisant des approches variées afin de s'adresser au plus grand nombre, elle ne préjuge en rien de l'effet de cette offre de soutiens sur leur mobilisation par les élèves. Ces derniers sont différents et se positionnent singulièrement au regard notamment de leurs attentes, leurs ressources, et des registres du travail scolaire précédemment définis dans lesquels ils s'inscrivent ou vers lesquels on les guide. En outre, la temporalité de la scolarité des élèves peut quant à elle ajouter des pressions tant sur les élèves que sur les équipes à mesure qu'on s'approche de paliers d'orientation ou d'examens, ce qui implique des configurations-reconfigurations des soutiens offerts et mobilisés ou en d'autres termes, de ce qui doit être soutenu et in fine de ce qui est coconstruit par les élèves à partir de l'aide offerte, mais également à partir d'autres ressources (telles que la famille, les pairs ou internet). L'analyse des dispositifs, de leur mise en œuvre et de ce qu'ils permettent tant pour les équipes que pour les élèves donc l'objet de cette partie.

3.2.1 Les dispositifs, leur mise en œuvre et leur activation

La palette des étayages proposés dans des dispositifs et la palette des dispositifs sont articulés dans le but d'étendre la portée de l'aide. Le point commun entre nos terrains c'est qu'on cherche à y répondre, par une diversité apparente de possibilités, aux besoins du plus grand nombre et de prendre en compte la diversité des élèves.

Dans la description qui en est faite par les équipes, et qui est révélatrice de leurs intentions et de leur représentation du soutien, les aides conjuguent à la fois des éléments relevant des registres identitaire, cognitif et culturel. Néanmoins, qu'on soit dans une configuration où les élèves peuvent se saisir librement des aides qu'on leur propose, comme au ML, ou qu'ils se voient proposer un dispositif qui semble correspondre à un besoin, comme c'est le cas du collège REP ou du Collège lycée Célestin Freinet, dans les faits, l'analyse fine des besoins des élèves fait souvent défaut du point de vue des équipes. On recueille dans les entretiens une profusion d'informations sur la manière dont sont organisés les dispositifs de soutien, et beaucoup moins sur ce qui s'y fait concrètement. Par exemple, le tutorat au collège-lycée Célestin Freinet, ou le soutien opéré en situation de co-intervention en 6e au collège REP se sont imposés comme une sorte de nécessité aux équipes. La mise en œuvre est d'ailleurs réfléchi en fonction d'un modèle, d'une représentation du soutien qui s'est affinée au fil du cumul d'expériences des équipes. Mais, pour autant, au-delà d'une description précise de la forme, ces dernières parviennent difficilement à décrire clairement ce qui s'y fait, ce qui semble marcher, ou encore quels sont les processus en jeu, et encore moins la manière dont les élèves s'en emparent. En d'autres termes, le levier organisationnel semble plus facilement activé que le levier pédagogique. Un dispositif constitue ainsi un cadre, parfois un temps, un lieu, des adultes que l'on peut solliciter, un travail à réaliser. Un peu comme si l'organisation, la mise sur pied d'un dispositif suffisait d'elle-même à étayer, ce qui n'est sûrement pas vrai pour tous les élèves.

Toutefois, si pour les enseignants ces moments sont rares, les dispositifs sont aussi l'opportunité, plus qu'en classe, d'entrer dans une logique réflexive ou de comprendre qu'elle fait défaut. Et surtout de pouvoir agir davantage que dans la classe. C'est principalement observable au collège de REP où les intentions de pouvoir s'occuper davantage de chacun et de manière adaptée à chaque élève sont satisfaites dans des dispositifs permettant d'avoir plus de temps pour chaque élève (des heures de soutien « bon départ » en groupes restreints en 3e, des heures de co-enseignement disciplinaire en 6e où deux enseignants de la même discipline peuvent intervenir pour aider les élèves). Ils font ainsi baisser la pression et ont le sentiment de rassurer les élèves et de créer un cadre dans lequel ces derniers

devront forcément se mettre au travail et se saisir de l'opportunité d'avoir un enseignant disponible. Ainsi, sur nos terrains, les dispositifs ou les actions de soutien se multiplient, s'affinent ; et, mobilisés, les enseignants, et plus largement les équipes pédagogiques, du chef d'établissement aux AED, en passant par les CPE, les professeurs, etc. cherchent à mettre à la disposition des élèves des ressources à la fois diversifiées et souples, correspondant à ce qu'ils pensent être les besoins de ces élèves.

Ce constat est relativement logique en ce sens que les équipes que nous avons rencontrées partagent souvent une conception de la réussite des élèves et de l'aide à leur apporter basée sur quelques principes. Tout d'abord, une double logique semble guider leur action, celle selon laquelle « *si l'élève travaille plus, il va réussir mieux* » et celle selon laquelle « *pour que l'élève travaille plus et mieux il doit être réconcilié, heureux en confiance avec l'activité scolaire* ». Cette condition est d'ailleurs souvent présentée comme nécessaire, et parfois comme la clé de l'entrée dans les apprentissages. Une seconde logique est celle selon laquelle si l'élève est resocialisé scolairement, il suffit alors de passer du temps avec lui (principalement un temps de reprise et de travail méthodologique dans les faits) et de mettre des ressources variées, souvent culturelles, à sa disposition. C'est ainsi qu'il pourra, de manière responsable, articulée et autonome, tirer bénéfice de ce qu'on lui propose.

Il n'en demeure pas moins que cette conception pourrait bien reposer sur l'idée d'un « effet magique du soutien », où les savoirs et l'entrée dans ces derniers, ainsi que les liens et les tissages entre les différents registres vont de soi. Comme nous l'avons vu, les pratiques pédagogiques observées sont finalement peu différentes au sein des dispositifs qu'elles ne le sont en classe, et même quand la forme varie où que les enseignants « co-interviennent », il s'agit souvent de reprendre, de soutenir la méthode et les procédures avec l'élève.

Enfin, derrière l'idée du « travailler plus pour réussir mieux », il y a aussi celle d'une logique du soutien où les enseignants bienveillants doivent pouvoir s'occuper davantage de chacun, ce qui implique nécessairement un arbitrage entre le temps passé à analyser les difficultés des élèves ou à se concerter et le temps passé avec les élèves. Ainsi faute de temps, l'analyse de l'aide apportée est sacrifiée au « profit »⁶ du temps avec les élèves. Les équipes, se situent d'ailleurs dans une véritable logique d'action : « *Si on offre du soutien, les élèves vont progresser et c'est ce que l'on cherche* ». Conscients de la diversité des besoins, ils savent que tout ce qui est fait pour soutenir ne soutient pas nécessairement. Ainsi, avec une palette d'étayages offerts, les établissements enquêtés sont cohérents en proposant divers dispositifs qui permettront, en principe, aux élèves de s'en saisir pour répondre aux exigences qui leur sont adressées par leurs enseignants.

À l'épreuve des faits, la réalité n'est pas si simple et les soutiens offerts sont tour à tour détournés, délaissés, mobilisés et dans ces différentes configurations, on peut se demander si est soutenu ce qu'on pense avoir soutenu ou à l'inverse tout autre chose.

In fine, les modèles de l'aide observés articulent bien les trois registres, du moins dans les intentions de départ, car un décalage existe entre ce qu'on croit soutenir et ce qui est effectivement soutenu et, de fait, les procédures et les registres identitaires sont majoritairement soutenus. Par exemple, des séances de soutien peuvent être offertes aux élèves, dans le but de travailler plus en profondeur, de combler des lacunes. Mais, dans la pratique, beaucoup de ces séances, loin d'être consacrées à des approfondissements, sont plutôt réduites à de la révision d'un contrôle à venir, voire à des aides aux devoirs qu'ils n'ont pas achevés. Or, cela peut leur être plus ou moins utile, à différents moments de la scolarité, nous le verrons, mais cela peut rassurer les élèves et à minima les enseignants. Pour certains élèves, le fait de disposer de cette aide semble être un riche soutien sur le registre identitaire, car il leur permet de « faire face aux exigences – au moins les plus formelles – de l'école et de ce que requiert les évaluations ou les examens et peut les réconcilier avec un « statut d'élève » normal. D'autant que, pour les enseignants, cette doxa selon laquelle être

⁶ Finalement, ce temps devant les élèves n'est peut être pas si profitable que cela puisque l'arbitrage se fait au détriment de la fécondité potentielle du temps passé à analyser l'aide apportée, et les difficultés réelles de chaque élève.

en confiance est une condition nécessaire à l'entrée dans les apprentissages demeure très forte. Il reste que c'est tout au plus sur le mode mineur que le registre cognitif est ici mobilisé (apprendre des procédures, des « trucs » pour passer efficacement une épreuve).

De même, toutes sortes d'activités culturelles sont offertes aux élèves, qui peuvent être de l'ordre de l'accès à des spectacles, des prestations, et même des stages auxquels les élèves ne sont pas accoutumés et qui semblaient hors de leur espace des possibles (en termes culturels, financiers ou même territoriaux). Mais quand on observe la restitution des travaux en lien avec certaines de ces activités, on constate que, pour certains élèves, un lien a été fait entre ce qu'ils ont fait dans l'activité à laquelle ils ont participé et l'activité intellectuelle (de « secondarisation ») qui leur est demandée à l'école (prise de distance, construction de liens, etc.) Pour d'autres, il n'apparaît pas du tout évident que ce lien soit fait ; est-ce pour autant que l'activité leur a été inutile ? Non, car le fait d'avoir été admis dans une activité dont ils ignoraient tout, d'avoir travaillé avec un professionnel reconnu, d'avoir eu l'occasion de collaborer avec d'autres élèves et de prendre leur place dans une production commune, voire de présenter le résultat à un public, a eu un puissant effet en termes symboliques et identitaires, chose dont ils avaient besoin. Seulement c'est encore plus vrai pour les jeunes meurtris dans leur parcours scolaire antérieur que pour ceux qui décroissent les espaces scolaires et extrascolaires et sont difficilement capables de faire les liens nécessaires entre les registres en jeu dans les soutiens offerts. Et, on ne sait pas toujours que faire de ce qu'ont acquis les élèves dans leur « expérience intermédiaire », celle qui leur a permis (pour les décrocheurs) le retour vers un établissement scolaire. Certains élèves, d'eux-mêmes, articulent ce qu'ils ont appris au dehors et ce qu'ils font à l'école. D'autres ne le font pas, et l'école ne sait pas forcément les aider à le faire.

3.2.2. Les attentes, les temporalités et les mobilisations

Au-delà des décalages constatés entre les intentions et ce qui est finalement en œuvre à travers les soutiens offerts, d'autres éléments viennent nuancer tant l'activation des différents registres d'apprentissages dans lesquels s'inscrit le soutien, que sa mobilisation effective par les élèves : la chronologie ou l'agenda scolaire, les attentes des élèves et leurs profils au regard des enjeux qu'ils perçoivent des activités proposées et des ressources disponibles.

Concernant l'agenda scolaire, une analyse diachronique est nécessaire pour comprendre la mobilisation par les élèves du soutien proposé. En effet, les attentes en matière de réussite produisent souvent une tension entre les différents objectifs de réussite que sont le développement d'apprentissages, la réconciliation des élèves avec les apprentissages scolaires (ou resocialisation) et les enjeux de certification ou d'orientation. Ces tensions s'intensifient selon les temporalités, les agendas scolaires et imposent, à certains moments, des reconfigurations du soutien offert et de la manière de le mobiliser ou non. Les élèves qui sont soutenus, tout comme les équipes pédagogiques doivent alors s'inscrire dans une exigence didactique qui n'est plus seulement celle de la resocialisation scolaire, mais bien celle de l'inscription dans les exigences curriculaires. Sur nos terrains, ceci est particulièrement visible à 2 moments de la scolarité.

Pour les lycéens, les attentes changent avec le passage de la Seconde à la Première. L'approche des épreuves du baccalauréat fait basculer l'aide d'un registre symbolique marqué et des objectifs de resocialisation vers des attentes plus cognitives ou procédurales d'entrée dans les apprentissages et/ou de préparation au baccalauréat. Ainsi, le passage en Première implique de nouvelles adaptations des élèves et des enseignants. Les microlycéens par exemple, s'accordent pour reconnaître un changement significatif : alors que la Seconde était accueillante afin de rattraper l'élève à l'école et favoriser sa « réconciliation » avec les savoirs scolaires et sa socialisation, l'année de Première fait face aux exigences à venir. Ce qui peut être vécu différemment selon les élèves et leur profil. Certains élèves continuent en Première à ne fréquenter que les premiers dispositifs, qui sont « cools », « sympas », « déstressants » (yoga, chorale...), comme Narindra, entrée en

Première L, et Maeva et Charlotte, entrées en 1ère STMG, là où d'autres les délaissent pour des ateliers plus opérationnels (atelier maths...) ou en retiennent les possibles transferts cognitifs et culturels pour le français, comme c'est le cas de Valentin, passé en 1ère ES.

On l'observe aussi au collège où les élèves de 3e se voient proposer une aide différente, où même si on constate que s'y articulent les trois registres, elle est clairement adaptée à la temporalité de l'orientation et à l'exigence pour le collège de trouver une place aux élèves, même les plus en difficultés. Ici, le soutien apporté est à la fois d'ordre symbolique puisqu'on accorde beaucoup de temps aux élèves, y compris avec des partenaires extérieurs et des éducateurs, mais la volonté affichée du dispositif et observée en 3e est de travailler sur les procédures, les contrôles et l'amélioration de la moyenne en vue de l'orientation (qui, elle, ne se base que sur les dossiers et les notes des élèves).

Les attentes et les ressources des élèves vont également évoluer et interférer sur la manière dont la rencontre se fait avec le soutien offert et sa mobilisation. D'ailleurs, au-delà de ce qu'on leur propose, les élèves évoquent aussi, comme des moyens de se soutenir davantage, le recours aux familles ou aux pairs, l'achat et la mise en circulation de matériels pédagogiques concurrents lorsque l'étayage institutionnel ne correspond pas à leurs attentes, soit parce qu'ils n'arrivent pas à faire baisser leurs inquiétudes liées à cette montée en tension concernant les examens ou l'orientation, soit parce qu'ils ne correspondent pas toujours à ce qu'ils attendent de l'aide, ce qu'elle leur dit sur eux-mêmes en lien avec leur identité d'élève, leur statut d'élève normal. C'est le cas de Ben, collégien de REP qui considère qu'il doit travailler plus pour améliorer ses notes : le soutien scolaire payé par son père et le temps passé à « réviser » vont changer les choses. En revanche il ne se saisit pas de l'aide qui lui est proposée dans ce sens qu'il pense que l'enseignante supplémentaire lors des co-interventions (dans le but de soutenir les élèves) est là pour surveiller que le travail est fait et en aucun cas pour l'aider face à ses difficultés. Fadela, en 3e dans le même collège, évoque l'aide de sa sœur, qui contrairement à l'aide qu'elle reçoit dans le dispositif « bon départ » qu'elle considère inadaptée et ne la préparant pas assez à comprendre « par elle-même » :

« J'ai besoin qu'on m'aide à comprendre par moi-même, mais là on ne fait que nous répéter les choses ou nous donner les réponses ».

Pour ces différentes raisons, les multiples soutiens ne peuvent être utilisés de manière univoque. C'est grâce à leur variété que les jeunes sont soutenus pourvu qu'ils soient capables de faire leur miel des ressources mises à leur disposition, de celles qui leur sont particulièrement attribuées, et de celles qu'ils importent. En d'autres termes, en raison de toutes ces contraintes et attentes variées, au-delà d'être offert et mobilisé différemment, le soutien est mobilisé par les élèves et les dispositifs revisités entièrement.

Au total, si l'on croise les typologies d'élèves, les types de soutiens, et les temporalités, l'analyse de ce qu'en font les élèves, de ce qu'ils mobilisent finalement à travers les ressources institutionnelles et également hors champ scolaire, laisse apparaître différents types de réussite, de raccrochage ou finalement de non-réussite.

3.2.3 Des exemples de la mobilisation différentielle des dispositifs offerts

Les dispositifs se présentent comme des soutiens, mais ceux-ci ne peuvent être d'eux-mêmes opérationnels car leur utilisation est marquée par des logiques et des attentes différentes. Pour un même dispositif, et finalement pour l'ensemble de l'aide apportée, on constatera que le soutien proposé rencontre, ou ne rencontre pas les élèves. De plus, une rencontre peut entraîner des effets tant souhaités que contreproductifs et inversement une non-rencontre additionnée ou non d'autres ressources peut conduire à des remobilisations scolaires complètes ou à un réel échec.

3.2.3.1 Quand le soutien offert et les élèves se rencontrent

On peut considérer que le soutien opère effectivement quand les élèves s'en emparent et en font quelque chose pour eux. Par exemple, ce qui est proposé comme « utile aux apprentissages scolaires » peut être mobilisé de manière essentiellement identitaire par des élèves qui souhaitent avant tout (re) devenir enfin élèves pour s'en tirer socialement et ne plus « avoir la honte ». Ces élèves mobilisent l'aide proposée et en tirent un bénéfice - certainement insuffisant par rapport aux apprentissages et aux exigences curriculaires - il s'agit d'un bénéfice d'ordre symbolique : ces élèves, que nous avons suivis et observés durant deux années, ont le sentiment de compter pour les adultes et qu'« *ici on s'occupe de nous* ». En découle, pour ces élèves, une confiance dans ce qui leur est proposé. Ils ne doutent pas, et entrent dans ce qu'on leur propose sans le remettre en question ni chercher à le compléter. Ils jouent le jeu, car ils redeviennent des élèves considérés et font ce qu'on attend d'eux. En revanche, si cela est nécessaire pour certains élèves, cela ne suffit pas à amorcer ou réamorcer l'entrée dans les apprentissages. Ils ont une confiance apathique qui finalement correspond à leurs attentes (réussir leurs contrôles ou avoir une orientation) et peut les conforter dans une attitude relativement passive, voire assistée par rapport aux exigences scolaires. C'est le cas de Karim, qui bénéficie du « Bon départ » au collège REP. KARIM a eu en 5e et en 4e de gros problèmes d'absentéisme et de décrochage. « *L'an dernier, il y avait une rupture forte entre le collège et cet élève* » nous indique le proviseur adjoint. Il est en décrochage depuis le premier trimestre de la 5e. En primaire déjà il connaissait des difficultés d'apprentissage lourdes et son passé scolaire est marqué par des difficultés personnelles (père malade) et des problèmes psycho-affectifs (Il est corpulent et en souffre ; il manque de confiance en lui). Il fait d'ailleurs en 5e un séjour dans un établissement spécialisé. En 4e un absentéisme important et des problèmes de comportement (absence totale de travail et une attitude en classe ; Karim sera successivement exclu quatre jours de l'établissement pour des motifs tels que l'oubli de son matériel, des retards à répétition ou une absence en retenue). Il avait eu à ce titre deux avertissements. C'est en fin de 4e que le collège décide de l'intégrer au dispositif « Bon départ » proposé comme une ultime occasion de s'accrocher. Pour rappel, ce dispositif comprend en dehors de la classe : un soutien scolaire disciplinaire, une prise en charge par des éducateurs et de deux stages proposés en partenariat avec la mairie. Dans le cadre du « Bon départ », il est pris en charge de manière quasi individuelle par les enseignants ou les éducateurs qui sont toujours deux pour six à huit jeunes. En dehors du « Bon départ », il bénéficie également le soir après les cours d'une aide aux devoirs prise en charge par les AED.

Les équipes relèvent un effet positif de l'aide proposée en 3e sur son absentéisme ainsi que sur son attitude. Les enseignants constatent un réel progrès sur ce point.

« L'an dernier, je ne le voyais jamais, et c'est un élève qu'on voit tous les jours au collège aujourd'hui et ce n'était pas gagné au départ... Au moins cette année il est en classe et : du point de vue du décrochage scolaire, on a réussi quelque chose ».

En terme d'attitude également, dès les entretiens de novembre, son admission dans le dispositif semble lui laisser entrevoir de manière positive sa scolarité et son avenir :

« Je ne sais comment dire. Avant je ne travaillais pas du tout. Depuis que je suis en 3e, je me mets à travailler pour avoir un avenir ».

Si est en retard, il s'en excuse et se défend d'être « toujours en retard ». La considération et l'encadrement dont il bénéficie contrastent avec la somme de sanctions, avertissements et exclusions qui semblaient ne pas avoir d'effet, sinon négatif, sur son attitude :

« Avant j'étais exclu de cours et j'aime pas quand on me crie dessus. »

Il apprécie en début d'année cette aide et le fait qu'on ne le laisse pas décrocher :

« Le « Bon départ », c'est bien, je ne regrette pas. C'était la seule chose pour que je trouve un lycée et que je ne me retrouve pas à la rue (...) on nous aide, on nous réexplique. La dernière fois, Madame B. m'a bien expliqué le sujet de dissertation ».

Son dernier stage en carrosserie précise son orientation en 2^{de} professionnelle (en carrosserie, ce qui était son vœu en début d'année). En revanche, le bulletin montre un réel désinvestissement dans les apprentissages fondamentaux et des lacunes qui ne sont pas comblées.

Pour Karim, ou pour d'autres élèves soutenus sur nos terrains de recherche, la rencontre s'est faite avec une aide qui a été mobilisée. On peut d'ailleurs en ce sens considérer que l'institution réussit à soutenir ces élèves puisque ces derniers peuvent revenir de loin et sont satisfaits d'être « sauvés » pour un temps, maintenus dans le système éducatif, y rester « accrochés » ou y raccrocher. Finalement, le dispositif semble avoir fonctionné dans ce qui était son objectif, et l'enjeu du soutien devra être poursuivi après.

Tels qu'ils fonctionnent, les dispositifs mis en place contribuent à l'accomplissement, par chacun, d'une réussite plus fluide pour certains que pour d'autres. Il est beaucoup plus incertain qu'ils permettent aux élèves en difficulté cognitive de dépasser cette situation. Mais, pour tous, quelle qu'en soit la raison, ou quel que soit l'usage qu'ils en font, l'existence de ce soutien est quelque chose de précieux, parce qu'inespéré. Car tous ces dispositifs sont, pour les élèves, le signe que l'on s'occupe d'eux, qu'« ici » on se préoccupe de leur réussite et de leur avenir. Et, à ce titre, ils sont riches d'effets en termes identitaires et symboliques.

3.2.3.2 Quand la rencontre entre les soutiens offerts et les élèves ne se fait pas

En revanche, cette aide peut également être rejetée pour les mêmes raisons que d'autres élèves considèrent qu'elle sera bienvenue. Quand certains élèves attendent qu'un dispositif les restaure dans leur possibilité de (re) devenir un élève normal, d'autres délaisseront l'aide proposée considérant qu'elle leur dit qu'ils ne sont pas des élèves normaux ou considérant que cette aide ne correspond pas à leurs attentes et à ce que travailler scolairement et réussir veut dire pour eux. Sur ce point les cas de Fadela, en 3^e au collège REP et de Valentin, en 1^{ère} au ML s'opposent en termes de trajectoires, mais illustrent bien cet aspect de la (non) mobilisation et de co-construction des soutiens.

Fadela, participait, tout comme Karim, au dispositif « Bon départ » ; mais elle a demandé à le quitter dès les premières semaines. C'est une élève qui a accumulé des difficultés et des lacunes importantes depuis le primaire (Lenteur au travail et problèmes de concentration). Après la transition primaire-secondaire, elle est dépassée par les enjeux d'apprentissages (« *je ne comprends rien en maths* ») et se sent régulièrement victime d'un mauvais jugement de la part de certains enseignants. Elle décroche pendant les années de collège et connaît des problèmes de comportement (bavardages, puis insolence et tout comme Karim elle est régulièrement exclue de l'établissement). Cette élève rejoint en 3^e le dispositif après une concertation avec la famille puis, n'adhérant pas, elle demande à le quitter. Elle semble sous-estimer ses lacunes et pense qu'il suffirait qu'elle se motive et qu'elle se mette au travail pour réussir et « *augmenter ses notes* ». Elle conçoit que parfois c'est difficile dans certaines disciplines, mais attend de ses enseignants qu'on lui explique et non « *qu'on lui donne les réponses* ». Elle veut « *comprendre par elle-même* » afin de remobiliser les savoirs. Son désir d'« *aller en général* » est à l'origine de son besoin de rester autonome par rapport aux apprentissages. Elle préfère donc aller voir les surveillants avec qui elle comprend mieux ou solliciter sa sœur, en BTS.

Néanmoins la bonne volonté qu'elle affiche et la rare mobilisation de l'aide des surveillants ou de sa famille ne suffisent pas à combler ses lacunes. En juin, elle est inquiète, elle s'est laissé dépasser par les événements :

« cette année est passée trop vite, on est à deux semaines du brevet et j'ai l'impression que je ne sais rien ».

Elle ne regrette pas d'avoir renoncé à « Bon départ » :

« j'avais la moyenne partout sans « Bon départ », puis j'ai lâché (...) Si les profs m'avaient plus aidée, je pense pas que j'aurais pas lâché. »

Pour autant, elle regrette de ne pas avoir été soutenue « cette année j'avais beaucoup d'attentes vis-à-vis des profs. (...) ils veulent aider mas ils n'aident pas forcément ceux qui ont besoin d'être aidés et quelquefois cette aide arrive trop tard ». En fin de 3e ses résultats sont très faibles dans les matières principales et elle espère être prise en voie professionnelle.

Dans ce cas, comme pour Valentin, certains éléments du soutien sont clairement délaissés au profit de ce qui répondra aux exigences curriculaires et académiques.

Valentin, comme Fadela, est ambitieux. Il est au lycée pour avoir un baccalauréat, pour continuer. Il veut tirer de son lycée, une réelle formation intellectuelle et délaisse donc toutes les activités visant à le restaurer dans son image ou la confiance en lui. En revanche, il utilise au maximum les ressources de l'établissement, et de ses professeurs. Il sait les remobiliser et il coconstruit le dispositif grâce à l'expérience intermédiaire qui l'a conduit au ML. Ses moyennes sont très élevées.

Ce qui différencie ces deux élèves, c'est que Fadela est une élève qui n'a pas suffisamment de ressources pour répondre de manière autonome à ses exigences. En refusant le soutien offert en raison de ce qu'il lui renvoyait par rapport à son statut d'élève, elle n'a pas su le détourner ou mettre à profit cette situation privilégiée pour mobiliser les ressources et faire connaître ses besoins à ses enseignants avec lesquels elle semble un peu en rupture. Valentin tire vraiment profit de son passage dans son établissement en sélectionnant judicieusement les ressources mises à sa disposition.

Finalement, les élèves auxquels les dispositifs sont les mieux adaptés sont ceux qui ont le moins besoin d'aide, sont les plus autonomes et les plus au clair sur ce qu'ils dominent et ce qu'ils ne dominent pas : ils demandent des explications précises, ne lancent pas d'appel à l'aide. Ils s'appuient sur le cadre qui leur est proposé et construit pour faire leur travail, en sollicitant au besoin une aide. C'est le cas de Valentin ou d'autres élèves observés en situation de réussite scolaire, académique et intellectuelle dont il sera question dans la dernière partie de ce rapport.

3.3 Des itinéraires d'élèves à la lumière des registres

Ce chapitre s'attache à présenter le poids respectif des différents registres en analysant des parcours d'élèves fort différents, ce qu'ils en disent et ce qui a pu être observé. Nous nous sommes posé la question : qu'en est-il des registres en jeu dans le soutien aux élèves ?

Les élèves auxquels il va être fait référence sont issus de cinq terrains différents (le Micro-lycée, le Collège-Lycée Célestin Freinet, le Collège-Lycée Malherbe, Collège-Lycée Simone de Beauvoir, le lycée Copernic), mais qui ont tous en commun d'offrir des parcours aux marges du système scolaire classique et cela pour des raisons différentes : projet pédagogique, internat, ouverture à des jeunes ayant été en rupture d'études. Nous voudrions souligner que nous privilégions, ici, une entrée analytique, autrement dit qui décompose et repère ce qui se passe sur l'un ou l'autre des registres, identitaire, culturel ou cognitif.

3.3.1 Le registre identitaire-symbolique

C'est délibérément que nous commençons par ce registre ; en effet, au fil d'une étude étendue sur plusieurs années, c'est le plus évoqué, quels que soient les terrains et les acteurs, élèves, professionnels.

3.3.1.1 Des élèves qui se perçoivent comme acteurs de leur parcours

Un établissement choisi

En premier lieu ces élèves qui ont bifurqué par rapport à un itinéraire standard énoncent le fait qu'ils ont choisi l'établissement dans lequel ils étudient en considérant qu'il leur donnerait les meilleurs moyens pour réussir. En retour, que ces établissements aient retenu leurs candidatures est en soi une marque de reconnaissance. Cela est incontestable pour les élèves en reprise d'études, au Micro-Lycée ou au Collège-Lycée Célestin Freinet. Mais il en est de même pour tous les autres, notamment Marine. Dès la 5^e, son collège lui a présenté l'internat d'excellence de la ville voisine et, du fait de son adhésion, il a soutenu sa candidature en soulignant son « *désir de faire sa scolarité dans des conditions de travail favorables* ». Dans son dossier de candidature étaient aussi présentés ses bons résultats et son investissement, dès le primaire, dans des activités de soutien, comme des preuves de sa motivation.

Des options, soutiens ou activités choisis

Non seulement ils ont choisi l'établissement, mais ils choisissent aussi des composantes de leur itinéraire, parmi les soutiens et activités proposés. Ils sont déçus ou critiques quand la marge de choix s'avère réduite.

Ainsi Valentin décide des soutiens dont il a besoin ; son passage par la vie active, avant sa reprise d'études, en a fait un élève conscient de ses atouts, exigeant et stratège.

Certes, pour les professionnels, ces choix ne sont pas toujours considérés comme judicieux. Valentin n'est-il pas trop sûr de lui ? Et Abderrazak : en cinquième il était inscrit en option Latin, mais en fin d'année il a souhaité arrêter, considérant que cette matière lui prenait du temps qu'il ne pouvait pas consacrer à autre chose. Il arrêtera donc en dépit de l'avis du conseil de classe qui, au vu de ses bons résultats, lui conseillait très vivement – voire le pressait – de continuer. Comment évaluer ce que peut apporter, dans la formation d'une personne, un choix scolairement rationnel et valorisé par rapport à un choix personnel et réfléchi, mais moins académique ?

Il est sûr que ces élèves ne sont pas des « éléments », comme cela est dit parfois, dans un établissement qui gère des flux tout autant que des individus. Même avec des réticences, ces élèves sont reconnus comme décideurs de leurs choix, ce n'est pas négligeable.

Des élèves qui comparent

Du fait de leurs parcours et de leurs bifurcations, ces élèves sont à même de comparer leur école d'avant et l'école choisie, ils ne manquent pas de le faire. Leurs propos attestent qu'ils considèrent que leur choix a été un bon choix et ils mentionnent diverses raisons,

notamment des raisons qui tiennent à l'environnement de travail proposé : des effectifs réduits, des professionnels à l'écoute, et quelques-uns pointent des locaux agréables qui contrastent avec leur établissement antérieur dégradé. Nous allons donc, maintenant, développer ces aspects qui reviennent régulièrement dans leurs discours.

3.3.1.2 Un effectif réduit et un contexte d'interconnaissance

Les élèves remarquent, régulièrement, l'effectif réduit de ces établissements et son impact direct sur les soutiens dont ils peuvent disposer, sur la vie scolaire et son climat. Ils sont connus par tous, par leur nom, et ils sont l'objet d'une attention personnalisée qui ne se limite pas au moment présent et qui intègre leurs parents. Ils se perçoivent, clairement, comme l'objet de la préoccupation des professionnels, souvent toutes catégories confondues (enseignants, assistants d'éducation, infirmière et AS, agents [TOS et IATOS], cadres).

Un climat chaleureux et confiant

L'effectif réduit facilite des relations très individualisées, les élèves y sont sensibles. Pour Galix « Il faut pas avoir peur d'oser demander en fait. (...) Je suis beaucoup plus à l'aise quand y a pas beaucoup de monde en fait ». Maëla se souvient de son ancien collègue comme d'une « véritable usine » où sa situation familiale tendue n'a pas été prise en compte, pour elle, c'est ce qui explique qu'elle s'est éloignée de l'école. Maintenant, elle raccroche grâce à la relation de confiance qu'elle trouve dans son nouvel établissement et à une psychothérapie conseillée par l'équipe.

Les relations étroites et chaleureuses qui s'ensuivent avec les adultes sont mentionnées par des filles en des termes peu habituels pour parler de l'école. Fanny présente son établissement « *comme un petit cocon, (...) comme (s) a deuxième famille* ». Pour Laura les groupes-classes restreints à quinze élèves créent une « communauté » au point qu'elle qualifie son établissement de « *monde des bisounours* ».

Dans ces établissements les élèves se sentent en confiance. Ils ont confiance dans les adultes, ce qui n'exclut pas, ici ou là, quelques propos critiques sur tel ou tel. Mais la tonalité n'est pas à la méfiance ou à la défiance. « *J'ai surmonté des peurs que j'avais avant... J'ose faire des trucs, prendre des initiatives* », dit F'toumah. Son amie Zoubeida répond, comme en écho : « *J'étais un peu réservée ; je me sens plus forte dans ce que j'entreprends* ».

De petits groupes d'ami(e)s se constituent. Dans les internats, loin de leur famille, soucieux de réussir leurs études, ils se rassurent mutuellement en coopérant pour leur travail, en s'encourageant à travailler, parfois en s'expliquant certains points quand il y a un travail à faire. On peut ici, sans peine et sans combat, s'assumer comme élève travailleur et savourer de connaître enfin ce qui semble normal. Toutefois, des flirts viennent brouiller les sentiments et créer des perturbations focalisées sur tel (le) ou tel (le) concurrent(e).

Être cadrés, protégés et écoutés

Les élèves déclarent, avec une grande récurrence, que ce qui les aide c'est qu'ils bénéficient d'un « encadrement », qu'ils sont « cadrés ». Dans leur bouche, c'est un cadre qui les protège des autres, ceux des collègues de leur quartier. C'est tout particulièrement le cas pour Sébastien qui avait été sévèrement harcelé, jusqu'à subir des violences physiques. Personne ne s'inquiète non plus d'être traité de « bouffons » parce qu'il aurait décidé de travailler.

C'est aussi un cadre qui les protège d'eux-mêmes car ils se savent tentés de ne pas travailler, de « sécher » les cours comme d'autres le font. Malgré tout, pour eux qui adhèrent à l'école, la tentation demeure et il peut être difficile d'y résister. Être encadré, c'est donc se voir épargné d'avoir à lutter contre soi-même, contre ces tentations d'esquive et les « *mauvaises influences* ». C'est, finalement, bénéficier d'un étayage qui va permettre de consacrer énergie et efforts à des choses sérieuses, mais aussi qui va limiter les moments de dépression. Ainsi Kevin vient d'avoir sa note de DS en mathématiques, elle est mauvaise, dans le bureau de la vie scolaire où il va se confier en sortant du cours, il est écouté et réconforté. Bien sûr ses préoccupations et ses idées sombres ne disparaissent pas, mais au

moins dans ses ruminations, il peut faire une place à ces propos qui le soutiennent et le maintiennent dans une dynamique de travail. Les professionnels sont proches et disponibles. Les élèves du Collège-Lycée Simone de Beauvoir éloignés de leurs parents expriment le sentiment, ou plutôt la conviction, qu'ici – à la différence de ce qui, à leurs yeux, se passe dans l'établissement de leur secteur – on s'intéresse à eux. Le fait que la CPE soit régulièrement passée les voir, individuellement, à l'internat, pour s'enquérir de leur état, de leur travail, qu'elle ait très régulièrement appelé les parents pour discuter avec eux de leur enfant interne, est non seulement porté au crédit de l'établissement, mais, plus encore, est un vecteur puissant d'assurance identitaire. Même si l'établissement a changé, les élèves des deux premières promotions conservent ce « capital » relationnel et – pour filer la métaphore – continuent à en percevoir les dividendes.

3.3.1.3 Se percevoir dans le monde

À distance de leur quartier, du collège ou du lycée de leur secteur, ou à distance des années de petits boulots ou de galère, ces élèves découvrent des situations sociales, des opportunités, qu'ils n'envisageaient pas, qu'ils saisissent ou qu'ils créent, forts d'une confiance accrue en eux-mêmes.

Des responsabilités qui ouvrent sur le monde social

Prendre des responsabilités et devenir délégué est une perspective offerte dans tout établissement, néanmoins ici elles semblent prendre une autre tonalité du fait de la multiplication des interactions et de l'intensité des relations.

Georgio est délégué des internes lycéens, il est en contact et en négociation avec l'administration. Il est aussi mobilisé par l'encadrement pour parrainer tel ou tel nouvel interne de 6e ou de 5e qui n'a pas encore réussi à prendre ses marques dans l'établissement. Il dit apprécier de « *prendre des responsabilités, gérer des choses* », comme la fête des internes, par exemple. Pourtant Georgio, à son arrivée en 3e, maîtrisait à peine la langue française et était très incertain de lui-même. Il reste réservé, mais s'est, en quelque sorte, déplié. « *J'assiste à la vie active du lycée... l'économie, le budget, les contrats que fait le lycée, les problèmes et les solutions* ». À présent, il redouble sa Terminale ES et envisage de préparer ensuite un BTS ou un DUT Management des Organisations Commerciales. On peut penser que ses expériences de responsable lycéen lui seront fort utiles. Telle autre, déléguée de classe, fait bien la différence entre la personne privée qu'elle est et son rôle de mandataire de ses camarades dans l'instance qu'est le conseil de classe. Miloud (aujourd'hui en Seconde) a, au cours de ses années à Collège-Lycée Simone de Beauvoir, été délégué de classe, délégué au CA du lycée, délégué au CVL et à la commission permanente. Ainsi il semble que prendre une première responsabilité suscite un enchaînement, et, on peut le penser, au-delà d'un renforcement de l'image de soi, la découverte et la consolidation de compétences liées au poids des groupes dans les prises de décision.

Des perspectives d'orientation ouvertes

De manière générale, les élèves semblent assez bien informés des filières et des cursus envisageables. Surtout, ils osent exprimer des souhaits d'orientation et des professions ambitieuses : ingénieur, juge ou avocat, médecin, photographe...

À Collège-Lycée Simone de Beauvoir Iphène, élève de 3e, s'est vu proposer de rejoindre la section Sports de montagne, et s'y trouve très bien ; Abderrazak, bon élève de 3e, a décidé, au moment du passage en Seconde, d'intégrer un lycée offrant une section artistique, où il a été admis : il avait le sentiment d'avoir « *fait le tour* » de ce que l'internat pouvait lui apporter, il avait envie de relever ce défi d'accéder à un lycée réputé et à une section à laquelle il n'aurait pas envisagé, voici quelques années, de poser sa candidature. Parmi les élèves entrés en Seconde en 2015, aussi brillants l'un que l'autre, Yasmina veut être chirurgienne et Jaouadi entrer dans une classe préparatoire. Malika, qui se croyait promise à une filière STSS (Sciences et Techniques Sanitaires et Sociales), s'est laissé convaincre qu'elle pouvait réussir en Seconde générale, et elle y parvient. D'origine algérienne par son père et

turque par sa mère, Miloud, bon élève de 2de, veut être médecin et prévoit d'aller faire une partie de ses études universitaires à l'université Franco-Turque de Galatasaray à Istanbul. Nakoumba, parvenu aujourd'hui en Terminale S, veut intégrer une école d'ingénieurs, quitte à commencer par un DUT en informatique ou en mesures physiques avant de rejoindre une école d'ingénieurs. Ce projet ne paraît démesuré à personne.

D'autres prennent acte de leurs difficultés et quittent l'internat pour rejoindre une option qui n'y est pas offerte. Pour Isabelle, il n'y a manifestement pas d'amertume, elle va garder des souvenirs « extraordinaires » et souligne que dans un autre établissement elle n'aurait peut-être même pas été jusque-là et qu'en tous les cas elle n'aurait pas eu toutes les expériences rendues possible par l'internat. Elle envisage avec motivation des professions dans la santé ou le social, prête à saisir des opportunités.

3.3.2 Le registre culturel

Aujourd'hui le terme culturel ouvre sur de nombreux domaines, au-delà de ce que l'on nomme parfois la « haute culture », il y a tout un ensemble de pratiques culturelles caractéristiques de notre société, comme peut l'être le sport. Et l'on peut ajouter la fréquentation d'univers socioprofessionnels particuliers, grâce à des projets divers conduits par l'établissement en interaction avec son environnement.

3.3.2.1 Des expériences de culture classique diversifiées

Les offres culturelles des internats d'excellence étaient nombreuses et variées. Elles mettaient les élèves en position de spectateurs pour des œuvres théâtrales ou cinématographiques exigeantes qu'ils avaient pu préparer et qu'ils avaient ensuite tout loisir de discuter avec leurs accompagnateurs. Mais ils étaient aussi placés en position active, acteurs, photographes, réalisateurs... Au lycée Copernic, les élèves évoquent ces expériences très positivement, mais de façon englobante, leur nombre aurait demandé du temps pour préciser.

Au Collège-Lycée Simone de Beauvoir après la première année, le temps consacré à des activités non strictement scolaires a diminué, au bénéfice du travail scolaire et on en parle moins. Si trois élèves de Première, pas spécialement en réussite, se sont engagés fortement dans la préparation d'une pièce destinée à être présentée au Festival d'Avignon en Juillet 2013, cela n'a pas continué l'année suivante. L'animatrice du club théâtre, professeur de philosophie, fait part de sa déception en constatant une « hémorragie » parmi les participants : selon elle, ils rechignent à rester en raison de la nécessité d'apprendre des textes (en l'occurrence un texte qu'elle juge elle-même difficile), ou bien arguent de leur nécessité de travailler pour préparer leur bac... Dans un spectacle sur la mythologie monté et présenté par les élèves de 5e, sous sa direction, le contraste était fort entre la manière, très « habitée », dont Iphène, récitante, disait son texte, ou dont Zahra incarnait son rôle de cyclope, et celle, beaucoup plus « mécanique » dont Abdelkrim, Hamid et Salim jouaient le leur.

En effet, tous les élèves enrôlés dans des réalisations, par exemple une pièce de théâtre, le tournage d'un film documentaire, ne paraissent pas être aussi motivés les uns que les autres. À leur manière d'entrer, ou non, dans leur rôle, que ce soit dire le texte qui leur était dévolu, la scène où ils seront cameraman, preneur de son ou assistant... on pouvait avoir une idée de leur implication.

Galix avoue :

« Honnêtement, je préfère être en cours qu'en atelier. L'année dernière, ça m'intéressait parce que je découvrais, mais après euh, je me lasse très vite des choses en fait (...) C'est horrible à dire parce que les profs prennent le temps de mettre en place ça pour nous, mais je me dis que je préférerais bosser sur un contrôle ou un cours plutôt que pendant trois heures apprendre à faire des photos ».

Les activités culturelles ne sont pas toujours convaincantes pour les élèves, surtout quand ils voient le bac se profiler à la fin de l'année. Ils sont inquiets et semblent adhérer à un argument enseignant fréquemment répété : il faut travailler plus. Dans cette perspective, les activités culturelles, proches des loisirs, seraient perçues plus comme des distractions que du travail. Le soubassement des représentations habituelles ne peut être négligé.

3.3.2.2 Pratiques sportives et compétitions

À côté de la haute culture ou de la culture classique, dans notre société le sport est monté en puissance. On ne peut le négliger. Les activités de l'UNSS sont développées, particulièrement dans les internats. Les élèves y découvrent de nouveaux sports : là les sports d'hiver, ici la pratique de la boxe, notamment pour les filles. Or le sport, dès que l'on veut représenter son école dans des compétitions, c'est l'apprentissage de l'effort et du respect des normes. Que Timéo soit éliminé dans les premières minutes d'un match, parce qu'il se moque des règles les plus élémentaires, est une leçon (et une déception) pour tous : il y a des domaines où la « tchache » ne peut susciter des arrangements. De plus, le passage des épreuves pour devenir arbitre est fort valorisé et valorisant, les élèves y démontrent une maîtrise des règles et de leur observation (dans les différents sens du terme : respect et repérage) dans le flux de l'action, pas seulement verbalement. Ils y gagnent aussi un statut. Dans les vitrines des couloirs de Copernic, des photos présentent les équipes et illustrent les succès, des coupes sont alignées dans les bureaux de la direction ou de la vie scolaire.

Dans les bulletins scolaires, on peut observer le poids des activités physiques et sportives dans la moyenne générale, il est important pour de nombreux élèves. C'est le cas pour Marine, même s'il est incontestable qu'elle a d'autres atouts. En tous les cas, elle a fait les démarches pour entrer à l'université en STAPS, avec son bac S en poche, elle est rayonnante, son rêve se réalise.

3.3.2.3 L'ouverture sur des milieux socioprofessionnels particuliers

Au lycée Copernic des projets développés sur l'année ont conduit les élèves de 2de à fréquenter les tribunaux de la ville et leurs professionnels, à endosser des rôles professionnels du système judiciaire dans des jeux de rôles qui se déroulaient, pour partie, dans les locaux historiques du tribunal voisin.

La coopération avec une journaliste de FR3, formatrice à l'école supérieure de journalisme, pour la réalisation d'un documentaire sur le littoral, a été accompagnée par des séances de formations régulières. Les échanges en petits groupes en lien avec le décryptage d'un de ses reportages, diffusé récemment sur FR3, permettent de percevoir les intentions de l'auteur qui en parle elle-même et de s'initier aux contraintes techniques (temporalité, environnement...). Le parallèle avec les exigences et les contraintes des exercices scolaires, par exemple la dissertation, sont frappants, mais ils ne sont pas précisément explicités.

Les élèves côtoient ainsi des professionnels dont ils observent l'activité, certes étrangère à celle de l'école, mais tout aussi exigeante en contraintes corporelles, en écoute attentive, en effort de compréhension et de mémorisation. L'enseignant qui les accompagne est dans une position proche de la leur. Ils le voient s'adapter aux normes d'un contexte autre que l'école. Comme Dacer au Collège-Lycée Célestin Freinet, ils découvrent une autre situation, les professeurs n'ont plus le même statut : « En fait on était avec un prof. Et du coup, il avait pas vraiment le statut de prof parce qu'il apprenait comme nous. C'est plus proche. Il était un peu

élève comme nous quoi, il apprenait comme nous avec deux danseuses professionnelles [...] c'est comme si on était pareil [...] C'est plus simple après si tu veux parler avec lui ». Cette démarche pédagogique, qui fait la part belle à des détours culturels, a de multiples impacts : elle transforme les relations et bouleverse les hiérarchies, ce qui ensuite contribue à les atténuer. Elle met en évidence ce qu'est apprendre et que l'on apprend toute sa vie. Enfin, en faisant découvrir des domaines divers, elle donne des idées d'insertion professionnelle.

3.3.2.4 Participation à des cérémonies honorifiques

Pour les lycéens de Copernic, l'ampleur et la qualité de certaines réalisations ont débouché sur des cérémonies d'exception, avec de nombreuses notabilités de premier plan, dans des cadres prestigieux : dans les locaux de l'Académie française pour le prix de la Fondation de France, au tribunal voisin, lors de la venue de la Garde des Sceaux Christiane Taubira, pour l'anniversaire de son tricentenaire. Ou encore à l'École des Mines ou à l'École supérieure de journalisme. Ou encore au lycée, à l'occasion de son baptême, en présence d'Edgar Morin. Les élèves se préparent à ces cérémonies, certains font partie des intervenants, au pupitre, comme Henri qui prend la parole devant des parterres, larges et hétérogènes, composés de notables, de professionnels du lycée et de camarades. Stéphanie est là avec l'équipement photographique du lycée, elle veut devenir photographe et, lors de chaque festivité, elle circule au milieu des invités, se familiarisant avec ces situations complexes et fluides. Mais comment classe-t-elle les milliers de photos qu'elle prend ? Chronologiquement, par événement. Ce sera une nouvelle étape à franchir que de créer des catégories et de s'initier à des logiciels de classement...

3.3.2.5 Quel transfert hors du cadre scolaire ?

Les élèves de l'internat de Collège-Lycée Simone de Beauvoir, interrogés sur les pratiques culturelles qu'ils choisissent, en dehors de l'établissement, en évoquent très peu. Certains sont allés au MUCEM (musée) ou ont visité une exposition (F'toumah a visité une exposition d'art africain, de statuettes). Mais ils sont très peu à fréquenter le théâtre, le spectacle vivant, voire les concerts. Les pratiques culturelles auxquelles, soit le travail en classe, soit les offres culturelles de l'internat les ont sensibilisés ne sont guère, jusqu'à présent, réinvesties dans leur espace de vie.

La lecture, en revanche, est une activité personnelle de Zoubeida⁷, de F'toumah, de Georgio, et de bien d'autres. Elle est volontiers consacrée à des romans (Guillaume Musso, Marc Lévy,...) ou des journaux comme *Courrier international*. Miloud a été un temps impliqué, avec un grand intérêt, dans la *Revue de presse des lycéens*, qui l'amenait à lire régulièrement *La Provence*, *Le Monde*, *Charlie Hebdo*, *Le Parisien*, *l'Equipe*. Il a cependant cessé cette activité qu'il jugeait trop prenante par rapport aux études. Cécile, élève très moyenne en Seconde, qui, année après année, arrive à passer, veut être psychologue du développement. Elle a rapporté à l'internat beaucoup de livres de psychologie, « *sur les schizophrènes, les border-line, les T.O.C* ».

Au lycée Copernic on a observé quelques garçons qui, une fois leurs devoirs terminés, finissent l'horaire d'étude en lisant de grandes sagas qui se poursuivent de tome en tome. Une fille souligne son apprentissage du piano à l'extérieur sur ses WE, pointant clairement par là que ses pratiques culturelles ne sont pas tributaires de l'internat.

3.3.2.6 De nouvelles manières de voir le monde en cours de cristallisation ?

Dans les internats, les élèves ont été mis en situation de découvrir d'autres cultures que celles qu'ils côtoyaient dans leur quartier ou, du moins, de découvrir la complexité et la diversité des cultures et des registres culturels, que ce soit en fonction de l'appartenance sociale ou de l'appartenance professionnelle.

Parmi ceux qui ont été interrogés à Collège-Lycée Simone de Beauvoir, beaucoup disent qu'ils ne voient plus guère, ou plus du tout, ou de manière fugitive, les ami(e)s qu'ils

⁷ Zoubeida qui, par ailleurs, encouragée par une amie, a entrepris l'étude... du coréen

fréquentaient auparavant, ne percevant plus très bien ce qu'il leur reste en commun. Grandes amies, Zoubeida (1ère ES) et F'toumah (1ère S) ont une façon très interactionniste d'évoquer la mobilisation, dans leur vie quotidienne, de ce qu'elles apprennent en classe. Elles disent s'intéresser aux personnes qui les entourent : « *On essaie de comprendre les gens, savoir à qui on a affaire (...) de comprendre pourquoi ils agissent comme ça (...) on parle beaucoup, on fait même les sociologues* »... Et des fois, ajoute l'une d'elles en souriant : « *on fait même introduction, développement, conclusion* ». N'est-ce pas aussi le cas de Georgio, délégué et soutien pour des plus jeunes. N'est-ce pas le cas de bien d'autres, puisqu'ils sont mis en situation non seulement d'être présents, d'écouter et d'observer, mais aussi de participer.

Ces immersions répétées dans des situations scolaires ou non, mais toujours très normées, participent à un apprentissage culturel qui ne remplace pas leur manière de voir le monde, mais, en y ajoutant d'autres mondes, complexifient leurs manières de voir et les entraînent à ne pas s'y sentir déplacés.

3.3.3 Le registre cognitif

À la question « Qu'est-ce qui t'a aidé(e) depuis que tu es entré(e) dans cet établissement ? », de nombreux élèves répondent spontanément « l'encadrement », « le soutien qu'on nous apporte ». Et, c'est un fait, des dispositifs ont été mis en place pour aider sans relâche les élèves dans leur travail scolaire, leurs dénominations sont nombreuses : aux « études » et à l'« aide individualisée » devenues assez banales, s'ajoutent « soutien », « suivi pédagogique », « atelier »... Ils fonctionnent souvent sur la base de petits groupes, dix élèves, parfois moins.

3.3.3.1 Des études pour faire ses devoirs

Les études sont faites pour faire les devoirs et apprendre les leçons. Selon les établissements, les élèves d'un même niveau de classe sont répartis dans une ou deux salles contiguës, y bénéficient de la présence d'adultes, assistant d'éducation, enseignants choisis en fonction de leur domaine de compétence. Une fois l'horaire plus ou moins avancé, on voit quelques élèves attendre (en lisant un roman, en rêvant, en papotant autour d'agendas décorés), ils ont terminé, ou bien ils patientent pour obtenir une aide. À l'observation, on constate que les études sont, de fait, plutôt studieuses, la grande majorité des élèves y travaillent, même si certains se laissent volontiers distraire, voire happer par l'arrivée d'un enseignant à proximité pour aider un voisin. En Terminale, le proviseur insiste : on ne peut terminer ses devoirs et ses lectures pendant le temps d'étude, il faut en emporter à la maison pour le weekend.

Les études posent la question de l'articulation entre le temps scolaire et le temps à la maison. Galix explique :

« Je sais pas comment je me débrouille franchement, mais j'arrive à ne jamais travailler chez moi. Après il y a des grosses choses que je fais chez moi parce que j'aime bien aussi être au calme, des gros DM par exemple, quand c'est de la philo ou du français, j'essaie de m'avancer ici, mais euh, être dans sa chambre tranquillement aussi c'est pas mal. Et ça c'est avantageux parce que, j'sais pas, je trouve toujours le temps de le faire ici ».

Le « jamais » et le « toujours » sont pour le moins nuancés, voire démentis, qu'en est-il vraiment ? Galix semble tout autant parler pour son interlocuteur que pour elle-même.

3.3.3.2 Des « soutiens » aux contenus variables

Si l'on s'attache au point de vue des élèves sur ce qui les soutient, ce qu'exprime Dacer est caractéristique. Il présente la qualité de l'encadrement en soulignant, d'une part, l'aspect radicalement individualisé :

« Je suis mieux encadré [...] Il y a moins d'élèves, du coup c'est plus ciblé. Enfin, genre, j'vois c'que j'ai pas compris, j'lui dis et on travaille dessus (...) le prof il explique qu'à toi du coup, j'ai pas, c'est plus simple à comprendre j'trouve [...] »,

d'autre part, il note la différence entre le cours et ces apports ponctuels, suggérant ainsi leur complémentarité éclairante :

« c'est pas exactement la même chose qu'en cours, enfin il dit pas la même chose du coup »

et, de plus, la proximité :

« On est plus proche avec les profs. Enfin ça aide déjà pour parler, pour expliquer pourquoi on fait pas les devoirs. Alors que dans un établissement normal, enfin y t'écotent pas, pas plus que ça ».

Cette proximité n'est pas limitée par des horaires institutionnels, Dacer pointe la disponibilité des enseignants :

« si t'as des questions t'as un DM qu't'as pas compris ou des questions de cours, par exemple tu peux le croiser dans le couloir et lui dire ce que t'a pas compris ; et enfin l'prof y va quand même prendre son temps pour t'expliquer. Enfin ils sont vraiment à notre disposition quand on a besoin d'eux ».

Si l'on prend en compte le point de vue des professionnels, leurs discours sont assez différents. Les séances de soutien en petit groupe sont, de fait, bien davantage de l'accompagnement pour apprendre les leçons, ou de l'apprentissage de techniques de travail intellectuel. Cela reste un peu général, faute, pour l'adulte de pouvoir s'appuyer sur une compétence disciplinaire dans une autre matière que la sienne et faute aussi de pouvoir embarquer tout le petit groupe dans le même exercice : tel fait de l'anglais, tel autre de l'histoire ou des SVT....

Mais même cet apprentissage des techniques de travail se trouve entravé par l'urgence des contrôles à venir : « *M'dame, on a un contrôle d'anglais tout-à-l'heure* », ou par la nécessité de finir les devoirs. L'adulte se trouve en quelque sorte piégé :

« Le lundi matin, à la séance de soutien, plusieurs me disent : "on n'a pas fait les devoirs". Je râle, mais on les fait ».

Plus question, donc, de soutien proprement dit, encore moins de retour vers des lacunes pénalisantes, mais anciennes. Au cours de ces séances, il n'y a guère de place pour le travail disciplinaire. « *Il est très rare que je fasse des maths* », dit la professeur de mathématiques. « *Travailler sur le fond est plus difficile... très ponctuellement* ». Les différents adultes chargés du « soutien », d'une année à l'autre, font le même constat :

« Il faudrait pouvoir reprendre les bases, combler les lacunes... mais on n'a pas le temps, ou on ne prend pas le temps, de le faire ».

Le dernier arrivé cette année, lui aussi professeur de maths, dit aussi commencer les séances de soutien par les devoirs, pour faire ensuite « *un cours particulier à 4 ou 5* ».

Néanmoins, ces séances, peu centrées sur la maîtrise disciplinaire, rassurent les élèves : ils peuvent se mettre en règle avec les attentes du métier d'élève, ils peuvent demander des explications ponctuelles, éventuellement dire leurs craintes à l'approche d'un contrôle avec tel enseignant perçu comme sévère ou tatillon.

Le « suivi pédagogique », au Collège-Lycée Simone de Beauvoir, a avant tout pour but de permettre aux élèves de faire le point, de repérer ce qu'il va leur falloir travailler davantage, ce sur quoi ils pourraient – ou devraient – au cours de la période à venir, mettre un peu plus l'accent, se reprendre, etc. Ce bilan au fil des semaines permet, avec la référence de ces séances, de regarder les résultats, les notes obtenues, de pointer les difficultés rencontrées, d'entendre des conseils et des encouragements : « On sert parfois de soupape de sécurité : il faut que ça sorte ». Il s'agit aussi d'envisager ce qu'il serait possible de faire pour surmonter les écueils. C'est aussi au cours de ces séances que chaque élève peut envisager son orientation et soupeser les chances d'y parvenir, ou mesurer ce qu'il y aurait lieu de faire pour s'y engager avec succès. C'est le moment du « pourquoi pas ? » assorti du « à quelles conditions ? »

3.3.3.3 Des tensions qui perturbent

Il est manifeste que les dimensions spécifiquement cognitives sont parasitées par un écheveau de tensions que nous voudrions souligner.

- Des tensions entre soutien généraliste et soutiens disciplinaires

- Des tensions entre les besoins immédiats et les besoins futurs qui, paradoxalement, supposent un ancrage dans le passé pour revenir sur des acquis fragiles, voire manquants.

- Des tensions entre les notes et les savoirs véritablement acquis

Ce qui est visible pour les élèves et pour leurs parents, ce sont les notes, pas vraiment leur maîtrise des savoirs. De ce fait, leurs demandes prioritaires portent sur ce qui leur permettra de « s'en tirer », autrement dit d'avoir une note satisfaisante. Les enseignants chargés du soutien perçoivent cet enjeu et les notes sont pour eux aussi un marqueur d'efficacité, ils ne sont pas dupes, mais ils entrent malgré tout dans le jeu.

- Des tensions entre le point de vue des élèves et celui des professionnels

En fait ce sont des tensions qui s'avèrent plutôt des complémentarités : les accompagnateurs perçoivent les inquiétudes et les attentes des élèves, ils considèrent qu'elles conduisent à des demandes qui ne sont pas pertinentes, mais ils s'y plient avec une sorte de fatalisme, en invoquant l'urgence. De même que les élèves invoquent le manque de temps pour justifier des choix que les adultes perçoivent comme instrumentaux.

- Des tensions entre les conceptions du soutien et des capacités personnelles

Le discours de Laura est remarquable dans ce qu'il a d'éclairant. Pour elle aussi l'effectif réduit et la confiance qui s'ensuit sont tenus pour très positifs :

« C'est que je pouvais parler plus facilement à des gens et j'avais un petit peu plus confiance en ce que je faisais à l'école ».

Pour autant, elle s'interroge :

« Mais bon, par rapport à mes capacités ça n'a pas vraiment changé, mais c'est dans mon rapport aux autres que ça a changé ».

Ainsi elle ne perçoit pas un changement de ses capacités. Le choix de ce terme est important, elle n'évoque pas ses notes, ses résultats, son aisance intellectuelle, mais ses capacités. Cela nous semble mettre en évidence une conception assez interne et fixiste de ses ressources cognitives, et probablement plus généralement celles de l'individu, comme si le cadre des apprentissages n'avait qu'un impact limité sur ses progrès, comme s'il était plus lié au bien-être de l'apprenant qu'à la possibilité d'éveiller des potentiels qui auraient sommeillé. Il y aurait là une sorte de fatalisme de l'élève faisant écho au fatalisme de l'enseignant. Dans cette perspective, on comprendrait l'importance de la composante relationnelle du soutien, une efficacité serait là possible, alors qu'elle serait perçue comme tout à fait aléatoire ou douteuse sur le versant proprement cognitif.

3.3.4 Deux parcours

Pour compléter cette démarche analytique qui fragmente, nous allons, maintenant, présenter deux itinéraires ; celui d'un garçon, Bachir, qui a quelque peu déçu les espoirs que sa bonne volonté avait probablement contribué à surdimensionner ; celui d'une fille, Marine, bonne élève, mais fragile, et dont la mobilisation n'était pas vraiment soutenue par sa mère, débordée de soucis. Cette seconde approche permet au lecteur de percevoir les synergies entre les trois registres.

3.3.4.1 Bachir

Bachir a fait partie de la première promotion recrutée à l'IE du Collège-Lycée Simone de Beauvoir, pour la rentrée 2010-2011. Avec onze autres camarades, il est entré en 3e. Son petit frère a, la même année, été admis en 6e à l'IE. Ils vivent à Marseille, avec leur père et leur mère, lui étant manutentionnaire et elle vendeuse.

Le projet de Bachir, affirmé dès lors, était de faire des études scientifiques afin de devenir, si possible, pilote de ligne. Les premiers bulletins renvoient l'image d'un élève travailleur, sérieux, volontaire, intelligent, motivé, et participatif. Sa moyenne le situe dès le premier trimestre au huitième rang de sa classe (second quartile), puis, en fin d'année, au cinquième rang (premier quartile). À y regarder de plus près, ses notes dans les matières « fondamentales » et sans doute décisives pour la progression vers son objectif professionnel (maths, physique, français, anglais) sont plutôt moyennes, mais les résultats d'ensemble sont remontés par d'excellentes notes en arts plastiques, musique, EPS et vie scolaire (Bachir est jugé par tous comme une personne aimable, affable, posée, ouverte, une ado « sympa » même s'il paraît parfois, comme beaucoup d'adolescents, à la limite de l'indolence).

En Seconde, les résultats faiblissent. Malgré des notes toujours très bonnes en EPS, la moyenne baisse et Bachir se situe au premier trimestre dans le dernier quartile de sa classe. Les appréciations soulignent une rigueur insuffisante, un défaut d'approfondissement et une tendance à la superficialité, malgré une bonne volonté persistante ; il peine sinon à écouter du moins à entendre les conseils qui lui sont prodigués. Ceci dit, cette « volonté de bien faire », qui émerge du bulletin du 3e trimestre, lui permet de redresser la barre, et sa moyenne se situe en fin d'année un tout petit peu au-dessus de la moyenne de la classe. En dépit de notes moyennes ou médiocres en maths et en physique-chimie (pointées dans le bulletin comme « résultats fragiles dans certaines matières »), Bachir est, selon ses vœux, admis en 1ère S.

Cependant, au bout de quelques semaines, lui-même et les enseignants réalisent qu'il ne suit pas, que la barre est ici, dans les disciplines scientifiques, un peu haute pour lui. D'un commun accord, il est réorienté vers une 1ère SES (où il rejoint du reste les autres ie passés comme lui au niveau 1ère, dont il n'était cependant pas contrarié d'avoir été séparé). Il navigue au cours de l'année entre le quatrième et le troisième quartile de sa classe, termine l'année parmi les derniers, avec des résultats nettement meilleurs que les autres élèves en maths et physique, et plus problématiques dans les disciplines phares de la section : SES, histoire-géo, langues. À l'entrée en Terminale ES, aux dires des enseignants, son « pronostic bac » est engagé (bien que ses notes aux épreuves anticipées soient plus

qu'honorables : 11 en français à l'écrit et à l'oral, 13 en TPE et 15 en sciences). Il peine en Terminale, y compris en mathématiques alors qu'il avait commencé une année de 1ère en section scientifique. Il est admissible au bac, mais il échoue après les épreuves orales. Bachir se dit très conscient qu'ici on lui demande un travail plus intense qu'ailleurs (référence au collègue d'origine). Il dit qu'il a trouvé une régularité dans le travail et *que « le cadre dans lequel on est »* permet de mieux travailler. Ceci dit, à ses yeux, ses résultats *« ne sont pas catastrophiques, mais pas excellents-excellents non plus »*. En 1ère S, *« plus ça allait, plus ça devenait compliqué et plus j'avais du mal à suivre ; je me suis dit qu'il valait mieux que je change maintenant, plutôt que de perdre une année et de redoubler »* ; c'est lui, dit-il, qui a pris l'initiative du changement d'orientation, les enseignants ont acquiescé, et il a bénéficié de l'appui de la référente pour les formalités et pour le rattrapage des cours manqués en ES... Il ne revoit plus, ou très peu, ses copains de Marseille, y compris ceux dont il était le plus proche ; c'est davantage les copains de l'internat qu'il fréquente, avec lesquels il sort, *« presque tous les jours à la plage ensemble pendant l'été »*... enfin, avec les garçons, pas avec les filles de l'internat. À Simone de Beauvoir, il a découvert les visites au musée (au cours desquelles il *« écoute plus »*, dit-il), il a eu l'occasion d'aller assister à une conférence sur les étoiles (un observatoire est très actif à proximité de la ville où se situe l'établissement), est allé plusieurs fois au théâtre. Pour autant, ces activités semblent pour lui cantonnées à la part *« Simone de Beauvoir »* de son existence, une fois à Marseille, il ne les pratique plus. Par ailleurs, ça ne l'a pas tenté d'être candidat pour être délégué de classe, il se contente d'être *« électeur »*. Il est aujourd'hui en grande hésitation sur son orientation future, alors qu'auparavant il voulait *« faire plein de trucs »*. Il voulait en particulier être pilote de ligne, et sait que cette perspective lui est fermée parce qu'il n'est pas dans la bonne filière. Interrogé sur ses rêves, il dit que ce serait d'être *« testeur automobile »* (pour tester les voitures, de course ou pas), et dit que pour y accéder *« il n'y a pas de filière, c'est de la chance »*.

Il considère que l'expérience de l'internat a été, pour lui, très positive ; à tel point qu'il envisage déjà de mettre ses enfants (il n'en a pas encore !) à l'internat, parce qu'*« on grandit plus vite, on apprend à se débrouiller seul, à ne pas être dépendant des parents dans la vie quotidienne »*.

En regardant ainsi le parcours de Bachir depuis son entrée à l'IE, on a l'impression que cet élève a été aidé pour son travail, que sa personne a fait l'objet de l'attention des adultes présents, mais que jamais n'a vraiment été traité le problème de méthode de travail et de sens de ce qu'il fait. Tout semble s'être passé comme si la mise au travail – à laquelle il n'a pas rechigné – et l'accomplissement des tâches demandées – globalement satisfaites –, peut-être même le côté docile et affable de Bachir, avaient empêché sinon dispensé de voir que, pour aller vers l'objectif qu'il s'était fixé, il lui fallait bien autre chose, il lui fallait un travail en profondeur sur certaines notions, il lui fallait combler certaines lacunes, il lui fallait même ne pas se contenter d'un niveau modeste de réussite. La relative régularité de son travail lui a permis de tenir, peut-être même, pour un temps, de se faire illusion autant qu'aux enseignants. D'autre part, comme c'est souvent le cas chez les élèves de milieu populaire, il a donné priorité au fait de ne pas redoubler sur le projet de poursuivre dans la section de son choix ; et il semble laisser à *« la chance »* le fait de décider de son métier futur. Au total, si incontestablement l'IE a aidé Bachir et l'a soutenu, il n'est pas certain qu'il l'ait éclairé sur le sens de l'école et du travail que l'on y fait, pas plus qu'il ne lui a ouvert des horizons nouveaux.

3.3.4.2 Marine

Marine est entrée en 4e à l'internat d'excellence, au moment de son ouverture en 2010, elle y a poursuivi sa scolarité jusqu'à l'obtention de son bac série S en juillet 2015 et pendant les quatre années de mes venues dans cet établissement (de 2011 à 2015), j'ai eu l'occasion de la rencontrer régulièrement (sans entretien systématique, mais dans le cadre de la vie quotidienne, échanges et observations).

Marine est l'aînée d'une fratrie de 3 enfants, elle a deux frères nettement plus jeunes. Sa mère les élève seule et semble n'avoir aucune activité professionnelle. Elle habite dans un quartier populaire de la grosse agglomération voisine. Ses trajets par train, pour ses retours le WE, sont simples.

Scolarité du primaire à la 5e :

Les traces de l'évaluation de CE2 mettent en évidence des résultats satisfaisants et, néanmoins, quelques « acquisitions en cours », orthographe, calcul mental, et ce qui est classé sous le chapeau « méthodologie » : la gestion du temps et le travail personnel. La conclusion pointe le manque d'autonomie et la nécessité d'une « *surveillance de tous les instants de l'adulte* ».

Quelques années plus tard, l'évaluation de 6e est intéressante à analyser. En maths, le résultat global est de 70,7 tandis qu'il n'est que de 52,6 en français. Néanmoins, au-delà de ces résultats qui agglomèrent des exercices fort différents, on peut repérer des compétences transversales qui méritent d'être soulignées :

- En math « Exploitation des données numériques » : 81,2.
- En français, « Compréhension observer chercher » : 63,6 ; « Compréhension interpréter » : 60 ; « Compréhension Analyser » : 75 ; « Compréhension Prélever Relier des informations » : 100. Ce sont les exercices portant sur la production écrite et sur la « Connaissance reconnaissance des mots » qui font baisser la performance globale.

On peut donc considérer que le « profil » de cette élève indique des possibilités qui pourraient conduire à de meilleurs résultats avec un travail plus régulier, comme cela est souligné par des enseignants sur les bulletins.

La demande d'entrée à l'internat d'excellence :

Son collègue a proposé et soutenu la candidature de Marine. Les motivations du choix cochées sont le « *désir de l'enfant de faire sa scolarité dans des conditions de travail favorables* », la « *nécessité de trouver un cadre de vie et de travail stable* », les « *difficultés sociales et familiales rendant souhaitables un éloignement momentané* ». Un pli confidentiel de l'AS du collège accompagnait le formulaire, il n'y a pas de mot de la mère.

Le conseiller principal d'éducation argumente en notant le contexte familial, mais aussi la mobilisation de Marine « *inscrite à l'accompagnement éducatif et n'ayant pas d'absences* ». Pour la professeure principale « *Marine est une élève sérieuse (...) qui a été encouragée par le conseil de classe. Elle est en demande de soutien et de paroles auprès des adultes. Une scolarité en internat lui fournirait les moyens de réussir encore mieux au collège* ».

Pour la principale : « *Marine est une élève motivée qui adhère au projet de l'internat. Ses résultats corrects ne pourront que s'améliorer dans un contexte de suivi d'accompagnement dont elle ne peut bénéficier dans le milieu familial* ».

De nombreuses appréciations mentionnent une « *élève sérieuse* ». Les résultats ne sont pas ce que l'on peut appeler brillants, ils sont qualifiés de « corrects » par la principale. En 5^e, la fiche récapitulative indique : 10,2 en français, 13,9 en math, 10 en histoire géographie. Mais c'est une élève ponctuelle (aucun retard) et assidue (des absences en nombre extrêmement limité). La note de vie scolaire, 19, ne laisse aucun doute sur le fait que dans sa classe de 27 élèves, elle ne pose pas de problème

La scolarité au lycée Copernic :

L'entrée à l'internat d'excellence s'opère dans un établissement encore en travaux dont l'effectif est réduit (50 élèves) du fait des limitations imposées par les locaux disponibles, salles de classe et chambres. Dans ce contexte les adultes sont proches et l'adaptation de Marine ne semble avoir posé aucun problème.

Des résultats hétérogènes

- En 4e, l'année de son arrivée, sa moyenne est de 13,23, mais ses résultats sont très hétérogènes : français : 10,66 ; math : 14 ; physique : 17,75.

Le commentaire général précise : « intensifier les efforts en SVT et en histoire ».

- En 3e, sur la fiche récapitulative pour le brevet, les tendances se confirment : français : 10 ; math : 15,57 ; physique : 16,38.

Mais le commentaire général précise cette fois-ci : « *Résultats en baisse toute l'année* ».

- En 2de, français : 9,38 ; math 14, mais l'histoire/géographie avec 15,35 est en progrès, tandis que les sciences économiques, nouvelle discipline, sont à 12,79.

Marine est admise en 1e S. Les notes en math montrent une « *bonne progression* », l'appréciation du 3e trimestre avec une moyenne de 12,67 indique « Bilan annuel très satisfaisant. Poursuivez dans ce sens ».

La moyenne générale de l'année est de 10,70 (15 en sport).

Malgré tout le commentaire général est nuancé : « Résultats un peu justes, mais en progrès ce trimestre. Marine devra travailler régulièrement dans toutes les disciplines pour réussir son année de terminale ».

Épreuves anticipées : français écrit : 9, oral 15. TPE : 18.

Une élève soutenue

En Terminale, au premier trimestre, ses résultats ne sont pas bons : sa moyenne est de 8,99 (moyenne de la classe : 11,59). Et encore, ils ne tiennent qu'aux résultats obtenus en sport : 15, judo : 19, alors qu'elle a 7,39 en math, et 6,88 en philosophie.

Cependant, l'appréciation générale est encourageante : « *Les résultats sont décevants au vu des capacités de Marine. En reprenant confiance en elle, elle pourra surmonter aisément ses difficultés. Courage !* »

On peut comprendre cette sorte de décalage entre les résultats et leur commentaire par la connaissance de Marine. Depuis l'école élémentaire, un leitmotiv revient régulièrement : Marine doit devenir plus confiante en elle. Or, voisine avec les documents administratifs de ces années de lycée, une grande page écrite, sans date : une sorte d'autoanalyse présentant un grand mal de vivre, manifestement rédigée au fil de la plume ; si l'orthographe est fragile, ce texte est bien organisé et manifeste une incontestable capacité réflexive. Il se conclut avec un certain fatalisme, mais quand même positivement.

Sport et théâtre

L'offre d'activités sportives et culturelles de l'internat me conduit à m'attarder sur la manière dont Marine s'en empare. L'objectif est, explicitement, de faire découvrir à ces adolescents des activités qu'ils ne pourraient pas forcément pratiquer dans leur environnement d'origine.

Les propositions sont nombreuses et variées, mais parfois de semestre en semestre les possibles paraissent contraignants, au point que certains choix s'opèrent parfois par défaut. Marine n'envisage pas de commencer la pratique d'un instrument, le sport lui aurait convenu s'il n'y avait pas eu une sorte de bouquet comprenant impérativement la natation. Elle a peur de l'eau au point d'avoir déjà quasiment mal au ventre rien que d'en parler ! Il ne reste que théâtre. Or, sa timidité, son refus de s'exposer, font de ce moment un temps qui lui paraît pénible, bien long et si vite de retour d'une semaine à l'autre ! À l'observer essayer de se fondre au milieu des autres, à esquiver ou refuser les rotations qui pourraient la mettre au premier plan, on constate son malaise, et elle n'est pas la seule dans ce cas. À la rentrée de la nouvelle année, je la rencontre de nouveau, elle a choisi sport. Questionnée sur cette nouvelle stratégie, elle s'aperçoit qu'elle avait oublié qu'il pouvait y avoir natation, elle interroge sa voisine, celle-ci s'avère incapable de lui répondre et elle devient inquiète. Marine est persévérante et le professeur de français qui anime l'activité théâtre fait un bilan positif de son implication.

Cette orientation en internat d'excellence, dès l'entrée en 4e, a probablement facilité le parcours de Marine dont on entrevoit, ici ou là, les fragilités (son quartier, son besoin de soutien et sa demande de reconnaissance...). Ainsi dans les facteurs de réussite, on ne saurait négliger le poids de l'orientation sur un établissement marginal et nouveau, qui tient à la connaissance des ressources institutionnelles par les professionnels de l'école et à leur mobilisation.

La rencontrant dans la cour peu avant le bac, en une période délicate, je la trouve confiante et même rayonnante. Elle n'a plus cet air plutôt misérable qui, les premières années, attirait le regard. Elle porte toujours un jogging sans marque, mais il n'est plus informe. La questionnant sur le foot féminin pour lequel je connais son implication, elle prolonge la conversation : lors des dernières compétitions, l'équipe du lycée est restée juste au pied du podium, elle avait proposé de l'aider, *« j'aurais sûrement pu la soutenir pour améliorer ses performances, mais j'avais un an de trop, c'est dommage ! »*.

Ainsi Marine s'implique dans des pratiques culturelles contemporaines, le sport et, plus précisément, un sport à la visibilité montante, le foot féminin. Pour autant elle n'a pas choisi la facilité, elle s'est engagée sur une voie exigeante d'un point de vue scolaire et cognitif, un bac S.

Incontestablement elle a gagné en assurance. Un mois plus tard, j'apprends qu'elle a obtenu son bac S. Elle a fait des dossiers pour entrer en STAPS à l'université. Probablement, comme d'autres élèves, elle donnera de ses nouvelles. Les 5 années d'internat ont consolidé ses acquis et ont accompagné sa transformation en jeune fille souriante.

Éléments de synthèse de ce chapitre

Ainsi nous avons observé des garçons et des filles sur les parcours desquels nous disposons d'informations factuelles : notes, appréciations sur les bulletins, sections, et d'indications plus subjectives, celles de ces élèves, des professionnels qui les encadrent et celles des chercheurs qui les ont rencontrés et qui ont rédigé leurs présentations.

Des points valent d'être soulignés. Tout d'abord, ce qui ressort le plus fortement, de ces témoignages, c'est l'importance du climat de l'établissement et de ses composantes relationnelles, plus étroites et plus intenses, plus chaleureuses aussi.

Mais en toile de fond, élèves et professionnels se demandent ce qui va favoriser la réussite, car ils sentent bien que cette composante ne va pas suffire. La spécificité du registre identitaire et symbolique est de faire consensus, dans la mesure où tous en parlent et de manière positive comme contribuant à des conditions d'apprentissages mobilisatrices. Les registres culturels comme cognitifs font émerger des interrogations sur les stratégies et les

méthodes qui peuvent faciliter progrès et réussite. Il y a là des appréciations quelque peu décalées entre élèves et professionnels, mais ils se retrouvent sur une même conception du temps, il y a urgence, il faut parer au plus pressé, si bien que les professionnels ne mettent pas systématiquement en œuvre dans leurs pratiques ce qu'ils pointent régulièrement comme un enjeu, reprendre des apprentissages de base. Il y a aussi le poids d'un système qui, notamment avec la prégnance des programmes et des examens, place les uns et les autres dans un cadre très contraignant.

De ce point de vue, un dernier aspect mérite d'être remarqué : quand l'itinéraire scolaire est suffisamment avancé, la possibilité de choisir une filière plutôt qu'une autre peut faciliter l'étape de la réussite qu'est le passage et l'obtention du bac.

CONCLUSION

Des réussites

Nous avons, sur nos différents terrains, constaté beaucoup de réussites. Nous corroborons le point de vue de leurs acteurs, pas seulement par sympathie pour leur engagement, mais parce que, objectivement, ils obtiennent des résultats en termes de maintien dans l'école d'élèves qui l'auraient abandonnée, mais aussi de maintien dans un bon niveau, voire de progrès scolaires et éducatifs, pour des élèves plus ordinaires. Néanmoins ces réussites sont plurielles et il importe de les qualifier pour en comprendre la nature et les conditions de possibilité. C'est ce que nous avons voulu faire en essayant de construire des indicateurs qui en saisissent la complexité et les modalités de leur construction. Pour éviter leur prolifération, nous avons tenté une approche en termes de registres d'apprentissage des élèves et nous nous sommes centrés sur les dispositifs qui visent à soutenir les élèves.

Les registres d'apprentissage des élèves

Comment les élèves apprennent

Pour ne pas nous en tenir à la seule subjectivité des acteurs, dont les hauts niveaux d'exigence ou, au contraire, le penchant à l'autosatisfaction peuvent toujours biaiser l'évaluation d'une expérience, nous avons voulu nous situer du point de vue des élèves et de leurs apprentissages effectifs. L'hypothèse selon laquelle, par-delà la diversité des âges et des conditions de scolarisation, travailler et apprendre sollicite chez les élèves une pluralité de registres (cognitif, culturel, symbolique-identitaire) visait à rendre comparables des situations très diverses. Nous pensons avoir ainsi accédé à des processus qui transcendent les dispositifs particuliers qui prennent en charge les élèves et qui se déploient entre les exigences académiques communes et les façons singulières dont les élèves y répondent ou non. La manière dont ces registres et leur configuration sont soutenus ou non par l'institution scolaire et ses acteurs peut en effet être étudiée non seulement dans les aides individualisées apportées hors la classe, mais dès les apprentissages premiers au moment où, bien qu'exposés à des savoirs communs, les élèves les reçoivent très différemment en fonction des dispositions dont ils sont porteurs. Nous avons alors établi une continuité entre tous les moments de l'étude et de l'exercice pour éviter de ne nous intéresser au soutien, comme on le fait souvent, que lorsque les difficultés des élèves sont devenues patentes et parfois difficilement réversibles.

Des soutiens raisonnés

Cette ligne d'analyse nous a permis de discriminer entre des types d'aides, très nombreuses, qui visent essentiellement à mieux traiter la personne des élèves en difficulté et d'autres, plus attachées aux apprentissages plus ou moins fondamentaux. La « bienveillance » qui est entrée dans les préconisations officielles faites aux enseignants met l'accent sur une horizontalité des relations entre enseignants et enseignés qui, malgré leur asymétrie du point de vue des savoirs, exige que nul ne soit humilié par l'autre. L'insistance sur les savoirs met en garde contre des traitements de la difficulté qui ne relèveraient que du relationnel et ne viseraient de fait qu'à permettre de mieux tolérer l'échec. Nos analyses présentes et précédentes ont mis au jour que les trois registres identifiés sont simultanément en jeu dans les apprentissages, ce qui nous conduit à refuser des approches unilatérales dont chacune est absolument nécessaire, mais également non suffisante. Comme dans le cas de la souffrance au travail, le choix n'est pas entre la réponse standardisée ou le « coussin

compassionnel »⁸, mais dans des façons d'assurer la consistance de chacun des registres ainsi que leur collaboration efficace. Nous voyons ainsi que ni les aides méthodologiques « hors-sol », ni la compassion face aux identités blessées par la compétition scolaire, ni les apports d'une culture supposée générale ne permettent des progressions qui, spontanément, rendent cognitivement habile, autonome dans ses projets et émancipé par les savoirs. Les transferts ne se produisent pas spontanément au sein des registres : on n'acquiert des méthodes, une culture générale, une autonomie qu'en surmontant des épreuves toujours singulières et en développant à cette occasion des dispositions qui se généralisent et se stabilisent. De même, il n'y a pas de cercle spontanément vertueux entre les registres. Des élèves très rompus à des procédures intellectuelles ayant fait leurs preuves dans des situations scolaires antérieures peuvent se retrouver en échec s'ils ne comprennent pas que le curriculum exige de plus en plus d'eux un engagement subjectif qui dépasse le simple comportement de « bon élève » ; d'autres, symboliquement requalifiés par un accueil enfin compréhensif de leur personne, peuvent baisser à nouveau dans leur propre estime si, en dépit de l'appui constant qui leur est apporté, leurs résultats scolaires stagnent ou se détériorent. L'action impose certes des priorités, mais il nous semble que les soutiens les plus efficaces sont ceux qui ne laissent de côté aucune de ces dimensions et tentent de permettre à chaque élève de les mobiliser.

Les dispositifs de soutien et leurs mobilisations

Des ressources à mobiliser

L'action des établissements et de leurs acteurs lorsqu'elle vise à motiver ou remotiver leurs élèves ne nous a pas paru suffisante pour leur assurer de réelles progressions dans les apprentissages. Le sentiment d'être motivé peut en effet être assez illusoire et confiner à une pensée magique incapable de faire soutenir un effort dans la durée. Une approche en termes de ressources à mobiliser semble plus opportune au sens où elle insiste sur l'action à accomplir et sur les réalités extérieures aux personnes et avec lesquelles il faut composer. Les dispositifs de soutien la rendent possible, précisément parce qu'ils mettent explicitement à disposition de quoi construire ses apprentissages. Mais une deuxième illusion guette, celle selon laquelle le seul fait de les offrir suffirait. Même destinés à des jeunes, ils sont souvent en effet conçus dans des logiques institutionnelles qui ne prennent pas spontanément en compte les processus d'apprentissage qu'ils veulent favoriser. Nulle part leur présence n'est à elle seule garante d'un soutien aux élèves. Ils peuvent en effet ne pas être du tout mobilisés, l'être trop partiellement pour être bénéfiques, voire l'être à contresens des intentions de leurs instigateurs. Un tel constat dissuade de rechercher les « bons dispositifs » qui, en la matière et comme les « bonnes pratiques » analysées dans ce rapport, pourraient s'installer facilement dans des établissements comparables, voire être proposés à d'autres. Car seuls des collectifs, eux-mêmes mobilisés, sont susceptibles de proposer des types de soutiens adaptés à des visées de réussite, à des profils d'élèves, à des contextes d'établissements, à en expliciter pour les élèves les caractéristiques et les avantages, à ne pas perdre de vue, à travers toutes les dimensions qu'ils impliquent, les bénéfices scolaires escomptés, même si des bénéfices éducatifs plus larges peuvent aussi en être attendus. Souvent l'abondance des dispositifs proposés interroge selon nous car elle peut renvoyer à des logiques du « on aura tout essayé » ou à une juxtaposition de solutions proposées par les uns ou les autres qui font l'impasse sur des analyses plus nourries et partagées des causes de la difficulté à apprendre à l'école. Le risque, pour les élèves, est celui de se retrouver devant une sorte de libre-service éducatif face auquel ceux qui maîtrisent le mieux les registres en jeu et sont capables d'en adopter les régimes majeurs en tirent des bénéfices là où les plus scolairement démunis perdent courage en constatant que,

⁸ Clot Y., *Le travail à cœur : pour en finir avec les risques psychosociaux*, Paris: La Découverte, 2010.

malgré tant de sollicitude de la part des adultes, ils ne parviennent toujours pas à mieux faire.

Des aides à stabiliser

Dans les établissements de nos enquêtes, les acteurs et les équipes sont généralement volontaires et enthousiastes. Il leur est alors difficile, lorsque leur action semble efficace, de comprendre pourquoi elle l'est car le surinvestissement professionnel qui préside à la mise en place de dispositifs peut expliquer à lui seul une grande partie du succès. Mais il est par définition non pérenne et ne peut être communiqué facilement à des collègues actuels ou futurs. Toute innovation doit donc à un moment se stabiliser de manière à ce que, lorsque les pionniers passent, les dispositifs et leurs logiques demeurent. Les analyser par le biais des régimes d'apprentissage des élèves nous semble une manière de comprendre pourquoi les soutiens sont et demeurent plus ou moins efficaces en faisant autant que possible abstraction des personnes singulières qui les ont inventés et mis en œuvre. Une des caractéristiques de plusieurs des établissements de nos terrains d'enquête est d'ailleurs de faire partie d'une fédération⁹ qui vise à mettre en commun les expériences, leurs analyses et les éléments de formation sur lesquels elles ouvrent. Les actions de formation mises en place au cours de cette recherche par le Centre Alain Savary de l'IFÉ et auxquelles nous avons participé visent aussi à de telles mutualisations, car, si l'action locale est toujours singulière, elle gagne à repérer, grâce aux regards extérieurs, les invariants qui sous-tendent toutes les situations éducatives.

De l'exceptionnel à l'ordinaire

L'intérêt d'enquêter sur des établissements différents est souvent de voir dans leur fonctionnement des effets-loupe de situations plus ordinaires, pas de procéder à des copiés-collés des analyses qu'ils permettent sur des établissements moins atypiques. Mais précisément, qu'est-ce qui peut être transférable de leur action et de ce qu'on peut savoir d'eux ? En quoi l'exceptionnel peut-il nourrir l'action au quotidien dans des collèges ou des lycées plus banals dont les élèves notamment ne sont pas nécessairement volontaires pour les fréquenter ? Une partie de la réponse se trouve peut-être dans le fait que ces établissements « tout-venant » eux-mêmes sont tout sauf homogènes si l'on regarde les processus d'apprentissage de leurs élèves au filtre des catégories que nous proposons ici. D'un point de vue descriptif, un établissement qui accueille des décrocheurs a apparemment affaire au même phénomène. Pourtant, si l'on veut bien utiliser nos invariants, on s'apercevra que leurs configurations et reconfigurations des registres d'apprentissage ne sont pas identiquement mises à mal lorsque leur manière de ne pas être « à l'heure » dans le système relève d'un déficit de dispositions liées notamment à leurs héritages familiaux ou lorsqu'elle découle d'accidents de vie qui ont déstabilisé leur équilibre. Et de ce fait, les remédiations proposées ne pourront être les mêmes car ce n'est pas la même chose de reconstruire des fondamentaux que d'accueillir des biographies abimées. La même hétérogénéité qui existe au sein d'un même établissement se retrouve évidemment entre des établissements et ce qui permet de la comprendre relève encore selon nous d'une approche par les invariants de l'apprentissage. Si essaimage il y a, il est donc celui de la maîtrise des processus d'apprentissage, pas celui de l'imitation de postures pédagogiques aussi authentiques soient-elles.

Entre bienveillance et exigence

Nos résultats ne permettent pas de répondre directement à des questions aussi pertinentes que pratiques comme celles de la taille de l'établissement susceptible de donner des chances maximales au soutien ou de la manière de recruter et organiser leurs équipes éducatives. Ils peuvent cependant, nous l'espérons, donner des repères pour les poser dans

⁹ La FESPI (*Fédération des établissements secondaires de l'enseignement public innovants*).

des termes qui ne relèvent pas des doxas du moment ou des convictions plus ou moins pessimistes ou optimistes de chacun. Notre intention n'est surtout pas de culpabiliser ou décourager des équipes qui se trouveraient concernées par notre double mise en question d'une bienveillance qui laisse au second plan les savoirs et leurs enjeux ou d'une exigence académique oublieuse des élèves réels. Bienveillance et exigence nous semblent en effet les composantes nécessaires de l'éducation comme l'ont montré les travaux qui ont mis en évidence les bienfaits des établissements « chaleureux-exigeants »¹⁰. Mais nous proposons un moyen terme pour qu'elles ne mènent pas une existence séparée en préconisant une « considération » qui, entre éthique de l'éducabilité et respect des normes de l'apprendre, prenne en compte toutes les facettes des apprentissages.

¹⁰ Grisay, A., « Le fonctionnement des collèges et ses effets, sur les élèves de 6e et 5e », MEN-DEP, *Dossiers Éducation et Formations*, n° 32, 1993 ; Meuret, D. « L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges », *Revue française de pédagogie*, N° 109, 1994, pp. 41-64

ANNEXES

4. PRÉSENTATION DES TERRAINS D'OBSERVATION

4.1 Le Microlycée

Situation

Un Microlycée est une structure scolaire expérimentale publique de petite taille (80 à 100 élèves) destinée à permettre une reprise d'études pour des élèves totalement déscolarisés.

Situé dans une banlieue populaire, au sud-est de Paris, à l'intérieur de l'enceinte de l'antenne d'un lycée polyvalent auquel il est rattaché administrativement, et où il occupe de manière indépendante une aile à l'étage, le ML a vu le jour à la rentrée scolaire de 2008, huit ans après la création du premier ML localisé en Seine et Marne. La structure accueille environ quatre-vingt-dix jeunes de 16 à 25 ans ayant obtenu le Diplôme National du Brevet (DNB), ou le CAP, ou le BEP, qui ont vécu une situation de « rupture scolaire » définitive pendant au moins six mois et qui sont désireux de reprendre leur carrière scolaire afin de passer et réussir le baccalauréat et/ou de réaliser un projet de formation individuel

Issus d'initiatives locales (« bottom up »), les microlycées se sont multipliés avec la création, en 2009 dans la même Académie, d'un troisième et, en 2010, d'un quatrième dans l'Académie de Nice). Ils ont reçu l'appui de l'Académie de Créteil (qui a cosigné en 2009 la charte des ML), et, d'autre part, de la Fédération des Établissements Scolaires Publics Innovants, instance dans laquelle les ML sont fédérés et que Frédéric (aujourd'hui membre du Département Recherche et Développement en Innovation et en Éducation à la Dgesco), co-fondateur du ML étudié a contribué à créer en 2005.

Microlycéens inscrits au cours des six premières années d'existence du ML

Année scolaire	Nombre d'inscrits
2008-2009	48
2009-2010	80
2010-2011	85
2011-2012	90
2012-2013	88
2013-2014	90

Le tableau ci-après donne un aperçu des profils sociologiques et scolaires des cohortes des ml recrutés pour la deuxième et la quatrième année. Il montre que 84 % des ml ont vécu une période de décrochage scolaire relativement courte (de six mois à deux ans), une présence légèrement majeure des filles (54 %), que la moyenne d'âge est entre 19 et 20 ans, que seulement 38 % vivent avec les deux parents, que presque les trois quarts de la population viennent de l'Académie de Créteil et qu'environ la moitié de la population est issue des classes moyennes, environ 20 % des milieux populaires et un peu plus de 20 % des classes supérieures. En outre, 19 % déclarent avoir perdu de vue le père, ce qui donne un indice (avec celui de la situation civile) d'une surreprésentation d'élèves en situation de difficulté familiale.

**Profils sociologiques et scolaires des cohortes de microlycée
de 2009-2010 (2e année) et de 2011-2012 (4e année)**

Dernière classe fréquentée avant ML :		
3e		2 %
2de		30 %
1ère		19 %
Terminale		26 %
Bac Pro		8 %
BEP		15 %
Durée période décrochage scolaire :		
Moins d'1 an		41 %
1-2 ans		43 %
2-4 ans		12 %
Plus de 4 ans		4 %
Genre :		
Filles		54 %
Garçons		46 %
Âge :		
16		2 %
17		7 %
18		16 %
19		24 %
20		18 %
21		14 %
22		10 %
23		6 %
24		2 %
25		1 %
Vivent avec (situation civile) :		
Les 2 parents		38 %
Vivent avec (suite) :		
La mère		32 %
Le père		6 %
Seul		15 %
Un conjoint		2 %
Autres		7 %
Origine géographique :		
Académie de Créteil		73 %
Académie de Paris		17 %
Académie de Versailles		10 %
CSP des parents:	Mère	Père
Agr. Expl.	1 %	1 %
Art. Commerçants	3 %	6 %
Cadres	18 %	27 %
Prof. Intermédiaires	10 %	8 %
Employés	43 %	19 %
Ouvriers	1 %	6 %
Chômeurs	9 %	6 %
Retraités	1 %	6 %
Autres inactifs	9 %	2 %
Perdus de vue/Décédés	5 %	19 %
Total	100 % (170)	

Acteurs

L'équipe est constituée d'enseignants recrutés sur profil par les coordonnateurs (ceux-ci tournent régulièrement). Elle bénéficie d'une enveloppe budgétaire qu'elle utilise en fonction de son projet pédagogique. Une des caractéristiques du microlycée est que l'ensemble des enseignants assume les tâches éducatives traditionnellement dévolues aux CPE.

La première année la structure bénéficiait de l'équivalent de 5 temps plein en charge d'heures d'enseignement, ainsi que d'un AED engagé également à temps plein. Avec le doublement du nombre d'élèves à partir de la deuxième année, le ML a pu compter sur environ l'équivalent de 12 temps plein en charge d'heures d'enseignement (entre la troisième et la quatrième année, 1 de ces 12 charges sont occupées de manière stable par 11 enseignants, la dernière charge étant partagée entre plusieurs enseignants-intervenants provenant de la même Académie). Depuis 2013, le ML 2 bénéficie d'un ½ poste supplémentaire d'AED, figure qui avait disparu à partir de 2009-2010, notamment parce qu'elle contredisait l'absence de hiérarchie au principe de cette institution.

Liste des tâches des enseignants du ML 2 (produite par l'équipe pédagogique en 2012-2013)

Permanence en salle commune	Appels des élèves le matin, Téléphone/SMS. Gestion des élèves couloirs/salle commune. Gestion téléphone portable. Entretien et rangement courant de la salle commune. Réception et distribution du courrier. Réception des livraisons. Gestion TAF. Rangement du brouillon	Tous
Ménage lors du conseil		Tous
Gestion élèves	Gestion des absences des élèves	2 enseignants
Gestion profs	Mise à jour des listes élèves/cahier de bonjour	2 enseignants
	Gestion des certificats de scolarité	1 enseignant
	Gestion des dossiers élèves	2 enseignants
	Gestion casiers élèves	2 enseignants
	Ordre du jour des conseils élèves	1 enseignant
	Gestion maison des lycéens (2 euros)	1 enseignant
	Gestion EPS	1 enseignant
	Dossiers d'inscription et de réinscription	4 enseignants
	TAF et DST	2 enseignants
		Gestion caisse prof
Cafeteria	Courses/Cafétéria	2 enseignants
Entretien machines	imprimantes, pendules, cartouches encre	2 enseignants
AC et orientation	Relations COP/CIO/réflexions porst BAC, forums, etc.. Bac et APB	Tous
	SIEC	2 enseignants
Dossier social Cantine	Suivi social/bourses/aide sociale d'urgence. Gestion cantine/cartes de lycéens	1 enseignant
CR des réunions		1 enseignant
Bocal Commandes	Bon de commande/vérification	1 enseignant
Salle de lecture/gestion des manuels		1 enseignant
Parc informatique Sites internet	Rangement des ordis Sites WEB Plateforme	2 enseignants
Gestion des panneaux d'affichage		3 enseignants
Suivi de cohortes		1 enseignant
Statistiques/fiches téléphoniques		2 enseignants
Relations avec la FESPI		3 enseignants

(Fédération des Établissements de Second Degré de l'enseignement Public Innovant).		
Relations FESPIPOOL		2 enseignants

Le « groupe technique », créé entre la deuxième et la troisième année, a pour principale fonction de recueillir chaque semaine les informations concernant les événements internes et externes à la structure et de formaliser les questions à traiter lors du conseil d'équipe.

Groupe technique <i>Sa composition peut changer au cours de l'année</i>	
	Environ 3 enseignants

Liste des tâches des coordinateurs du ML
(produite par l'équipe pédagogique en 2012-2013)

Coordination	
<p>La coordination interne Relation avec l'intendance Emploi du temps Gestion du courrier Pilotage du projet pédagogique Animation de l'équipe éducative et régulation collective Liens avec profs arts plastiques et langues Porte-parole de l'équipe auprès des élèves</p> <p>La coordination interne (suite) Relations avec les parents (réunions parents) Régulation des Conseils de classe : organisation, animation, suivi des bulletins. Gestion et suivi du calendrier interne à la structure (Journée d'intégration, portes ouvertes, préparation réunion, conseil hebdomadaire, etc.) Rédaction de documents divers et statistiques Organisation des voyages, des séminaires Gestion des livrets scolaires ... / ...</p>	<p>Les relations extérieures Contact régulier avec la direction de l'établissement d'accueil Relations avec les hiérarchies et les partenaires de l'éducation nationale Relations avec les partenaires institutionnels : Conseil Régional Lien quartier/mairie/partenaires culturels Logements sociaux élèves Coordination avec les autres MLycées et la MAPIE</p> <p>Les relations extérieures (suite) Rédaction des bilans de tout type Formation Gestion administrative des personnels : postes, DHG, mutations, nouveaux collègues, HSA... Relations avec la presse Développement des partenariats extérieurs ... / ...</p>

Fonctionnement

Le ML dispose d'un fonctionnement à « plein régime », de 9 heures à 18 heures, où les ml présents participent à des heures de cours « ordinaires » et à des activités périscolaires et extrascolaires. Selon un calcul fait par le coordonnateur, le cout d'un ml ne serait pas plus élevé que celui d'un lycéen scolarisé dans un Lycée Général et Technologique « classique » (environ 11 500 euros), car le surcout dû au ratio très faible entre nombre d'enseignants et nombre d'élèves (1/8 environ) serait atténué par le fait de l'absence quasi totale des autres personnels de direction et d'administration, dont les tâches sont assurées par les enseignants. En ce sens, si le fonctionnement des IE est sensiblement plus couteux en argent que celui des collèges et des lycées classiques, celui des ML l'est davantage du point de vue de l'énergie à mobiliser chez l'équipe pédagogique.

4.2 Le Collège-Lycée Célestin Freinet

Cet établissement de l'Éducation nationale fonctionne depuis la rentrée 2000 et accueille depuis 11 ans entre 90 et 110 élèves chaque année, dont la moitié de nouveaux élèves, sur le premier et le second cycle de l'enseignement général.

Situation

Les élèves sont exclusivement des jeunes de 15 à 23 ans ayant décroché du système scolaire depuis plus de 6 mois.

Il est seulement composé d'enseignants, organisés collégalement et dont les actions sont coordonnées par l'un d'entre eux. Il est placé sous la responsabilité administrative du proviseur d'un grand lycée public voisin.

Son cout par lycéen est comparable au cout moyen national, hormis pour le financement des ateliers culturels pour lesquels des financeurs comme le Fonds social européen, la Fondation de France, le bénévolat ont pu être sollicités.

Face aux jeunes abimés par leur expérience scolaire, le Collège-Lycée Célestin Freinet se veut dès l'origine un pari qu'il est possible de faire autrement avec les jeunes pour les mener vers la connaissance. « Un garde-fou pour oser : descendre de vélo pour se regarder pédaler » aime répéter sa coordinatrice. Il s'illustre par la volonté d'une analyse distanciée sur le fonctionnement ordinaire de l'enseignement pour modifier tout ce qui semble être une entrave aux apprentissages, y compris les convictions des enseignants.

C'est la volonté de quelques citoyens et enseignants qui a rencontré l'approbation du ministère de l'Éducation en 2000 et a permis la mise en place de ce dispositif dérogatoire. L'établissement trouve ainsi son origine dans la réflexion collective permanente, qui occupe l'équipe d'enseignants un après-midi par semaine, et dans le travail de deux enseignants ayant fortement contribué, au cours des années 1990, à placer la question du décrochage scolaire dans l'espace public (Bloch et Gerde, 1998). Bien que sans autonomie administrative, il fait partie de la Fédération des établissements scolaires publics innovants (FESPI).

Ce dispositif qui pouvait sembler à l'origine utopique a trouvé une place dans le cadre des pratiques expérimentales et innovantes de l'Éducation nationale et tente d'essaimer ses pratiques au travers de la réflexion, de colloques, de réseaux de travail et de publications.

Il utilise des locaux de la ville anciennement dévolus à un collège expérimental implanté au cœur d'un quartier neuf dans les années 1970. Ce quartier amplement occupé par des logements sociaux est aussi un symbole des quartiers urbains en difficulté, qui peuvent donner lieu ponctuellement à des émeutes. La population des élèves n'est cependant pas particulièrement liée à son implantation locale.

Acteurs

Le Collège-Lycée Célestin Freinet fonctionne en s'appuyant sur l'expertise d'une association (« Le lien ») créée en 1996. Elle a pour vocation de prendre en compte le phénomène du décrochage scolaire et de faciliter sa prise en considération par les acteurs publics. Elle est à l'origine de l'initiative pour la création de l'établissement scolaire expérimental et innovant. Elle assure aujourd'hui un prérecrutement des élèves et participe au réseau de réflexion sur la question du raccrochage.

14 enseignants équivalent temps plein, soit une équipe d'environ 16 personnes, prennent en charge les élèves assurant chacun une multitude de fonctions : enseignant, tuteur, conseiller d'éducation, infirmier, agent d'accueil, secrétariat. Ils jouent aussi un rôle dans la production d'analyses sur les situations rencontrées et pour un certain nombre assurent des formations d'équipes enseignantes, ou quelques conférences auprès de futurs enseignants.

Ces personnels de l'éducation nationale arrivent au Collège-Lycée Célestin Freinet en ayant postulé à la mutation spécifiquement sur ces postes et après avoir pris connaissance des charges de travail propres au fonctionnement du site.

En effet, les enseignants ont ici un temps de présence étendus dans l'établissement, de l'ordre de 26-28 heures, parmi lesquelles seule une douzaine sont des heures d'enseignement. Les autres heures se répartissent en soutien, études, responsabilité de couloir, animation de vie de classe, boutique d'écriture, groupe de base, accompagnateurs participants aux ateliers artistiques, tutorat, essaimage à l'extérieur des expériences locales.

Le fonctionnement expérimental de l'établissement se construit sur la réflexivité de l'équipe enseignante. Ce sont des principes issus de l'expérience et de la réflexion des acteurs qui guident le développement des actions éducatives et de formation. On trouve ainsi affirmés : la nécessité de prendre les élèves « là où ils en sont », la décision de combattre les malentendus et implicites avec les élèves, de reconnaître l'erreur comme un élément du processus d'apprentissage, la volonté de construire ensemble collégialité, confiance et interlocution constructive, l'exigence des contenus et l'ambition pour les élèves comme signe de respect.

Les jeunes sont volontaires pour une reprise d'étude au Collège-Lycée Célestin Freinet. Certains ont muri une expérience professionnelle ou personnelle ou ont rencontré des conseils qui les mènent à vouloir renouer avec le savoir. D'autres ont été poussés et incités par les arguments des acteurs de Le lien. Ce désir est donc une condition de leur présence, mais ne suffit pas à assurer une fréquentation durable : 9 % ne viennent finalement pas et un quart ne terminent pas l'année.

Les jeunes souhaitant entrer au Collège-Lycée Célestin Freinet font acte de candidature, après avoir été en contact avec l'association Le lien, ils ont un entretien de présélection, puis un autre avec deux enseignants pendant lequel ils racontent leur itinéraire scolaire, puis rédigent une lettre de candidature.

Ils peuvent entrer à tous les niveaux du collège ou lycée, mais sont âgés entre 15 et 23 ans. Ils ont quitté le collège ou des sections d'enseignement général adapté, le lycée général, technologique ou le lycée professionnel pour un bon tiers, depuis 6 mois à 5 ans.

Ils sont accueillis dans l'établissement au sein de modules dans lesquels ils vont être accompagnés pour (re) trouver des réflexes d'élèves avant d'accéder à des classes de niveau. Le passage par ce sas peut durer 6 semaines à un an selon les jeunes.

Fonctionnement

Le Collège-Lycée Célestin Freinet génère et adapte en permanence un ensemble de dispositifs pensés pour mettre l'élève au travail.

Les élèves se voient proposer un parcours progressif au rythme de leur entrée dans le « métier d'élève ». La progressivité s'opère dans le temps par le passage des élèves des modules de raccrochage aux cursus diversifiés, mais aussi dans la palette de dispositifs suivis par les élèves leur permettant de développer au moment qui sera le bon les savoirs et dispositions recherchées. Les modules accueillent les nouveaux élèves selon leur acquis antérieurs (Tremplin pour le niveau collège, modules Lycée), le temps nécessaire pour (re) trouver le goût de l'accès au savoir et de commencer à déployer des méthodes d'apprentissage. Après cette étape, les élèves peuvent accéder, chacun à son rythme dans les classes Embarcadère, Premières (ES, S ou L) et Terminales. Il existe quatre périodes dans l'année qui donnent lieu à bilan circonstancié du travail de l'élève et qui peuvent être l'occasion d'un changement de classe. Parallèlement le groupe classe est décloisonné plusieurs heures par semaine lors des séances de boutique d'écriture, d'ateliers culturel et artistique, de groupe de base (lieu d'échange argumenté de réflexion sur des sujets d'actualité scolaire ou sociale) ; les jeunes s'y retrouvent mélangés à construire leur cadre collectif d'étude.

Cette offre parallèle de divers moyens pour le jeune de prendre conscience : de ses possibilités, du plaisir et du pouvoir liés à la maîtrise de la connaissance, s'exerce notamment par l'activité culturelle : ateliers d'écriture, sorties culturelles, ateliers collectifs d'apprentissage et réalisation créative dans des domaines comme l'urbanisme, la photographie, la danse contemporaine, le théâtre, le chœur, l'archéologie, l'art du son, le cinéma du réel... Elle participe à la formation de l'individu comme être humain.

Les enseignements par discipline sont systématiquement complétés par des séances et travaux interdisciplinaires, par des moments d'interaction avec l'élève dans le cadre d'une mise au travail. Dans les études, le couloir, ou des co-interventions en classe régulières, des enseignants d'une matière aident les élèves dans une autre matière et démontrent l'accessibilité aux savoirs, même les plus exigeants, dès lors qu'il y a investissement dans le travail. Le décloisonnement disciplinaire se veut à l'image de l'unité de l'homme et de l'élaboration commune de toute organisation collective.

L'initiation précoce, dès le niveau collège, au questionnement philosophique, ainsi que le questionnement sur des problèmes collectifs dans les groupes de base, accompagne la construction d'un rapport à des savoirs émancipateurs.

« Rendre possible le raccrochage scolaire [...] passe d'abord par le jeune lui-même qui après avoir trouvé sa place au sein de notre institution alternative se donnera les moyens d'accéder à l'estime de soi, aux savoirs émancipateurs, à une citoyenneté responsable, aux certifications diplômantes » écrit l'un des fondateurs de cet établissement sur le site du Collège-Lycée Célestin Freinet. Faire en sorte que les élèves apprennent vraiment, dans la durée et en donnant un sens à leurs savoirs. Si l'objectif premier est de les réinscrire dans un processus d'apprentissage et de les réconcilier avec une trajectoire scolaire d'enseignement général qui pourrait les conduire jusqu'à un baccalauréat, la formation plus complète d'un adulte libre et responsable constitue un moteur essentiel des réussites pour les enseignants comme pour les jeunes.

Le travail des enseignants, leur façon de faire évoluer les dispositifs, se nourrit des analyses réflexives que l'équipe mène, des lectures sur lesquelles ils échangent que ce soit en sciences de l'éducation, sociologie ou philosophie. « La volonté politique d'une équipe œuvrant à la construction d'une collégialité démocratique s'exprime dans la mise en place d'un groupe formatif » expose le professeur de philosophie de l'établissement. Le dispositif est également interrogé par des chercheurs ou professionnels de la société civile, qui observent, questionnent le fonctionnement. Le Collège-Lycée Célestin Freinet s'est doté dans ce sens d'un conseil scientifique constitué d'universitaires.

4.3 Malherbe

Situation administrative

Malherbe a été créé en 1982, à l'initiative d'un groupe d'enseignants, dans le cadre de la phase d'expérimentation ouverte par le ministre Savary. Le Ministre accorde alors le budget et les postes nécessaires à l'ouverture de l'établissement qu'il place sous la tutelle d'un proviseur, qui s'en remet en partie à l'équipe enseignante.

En septembre 1982 Malherbe ouvre ses portes dans un ancien foyer de jeunes travailleurs. Dès 1988, l'équipe fondatrice élabore un projet d'extension et c'est en 1993 que ce projet sera accepté par les autorités. En 1995, Malherbe s'agrandit et s'installe dans un établissement neuf, financé par l'État, la Région et la ville où est situé Malherbe.

Actuellement, Malherbe n'existe pas en tant qu'EPLE ; il est une antenne d'un lycée, bien que son fonctionnement soit indépendant. 350 élèves y sont scolarisés, de la classe de sixième à la terminale.

L'établissement est affilié à la Fédération des Etablissements Publics Innovants (FESPI) et a ainsi une démarche de valorisation de ses pratiques pédagogiques pour permettre leur diffusion dans le cadre des politiques de réussite éducative. Il fait partie des quatre établissements expérimentaux historiques de 1982.

Acteurs

À Malherbe, il n'y a pas de chef d'établissement, mais une équipe de direction tournante composée ainsi : un chargé de direction élu par l'équipe pour 3 ans ; un adjoint de chargé de direction ; 3 coordinateurs de cycle (6e/5e ; 4e/3e ; second cycle) ; un CPE ; un gestionnaire ; un responsable du projet ; une personne chargée de la communication internet ; une personne chargée des relations externes. Tous sont élus, à l'exception du CPE et du gestionnaire. Toutefois, « les décisions qui sont prises, soit par la direction, soit par l'équipe de direction, elles sont susceptibles d'être remises en cause par l'ensemble de l'équipe » (Enseignant d'économie). Le CPE et la chargée de direction ont également une activité d'enseignement.

Le recrutement des enseignants se fait sur cooptation (ce qui n'exclut pas une recommandation explicite). Les enseignants de Malherbe sont tous Titulaires de Zone de Remplacement (TZR). Deux possibilités de recrutement sont offertes :

- **La cooptation externe** : lorsqu'un poste est à pourvoir, un enseignant intéressé pour travailler à Malherbe répond à une offre de recrutement. La procédure est la suivante : une journée de « stage » dans l'établissement lors de laquelle un entretien avec trois membres de l'équipe pédagogique est proposé au candidat ; si par la suite le candidat à la cooptation est encore intéressé, il doit faire parvenir à l'établissement une lettre de motivation et un CV qui seront examinés par l'ensemble de l'équipe pédagogique, qui soumettra au vote la candidature.

- **La cooptation interne** : un enseignant peut occuper un poste vacant par le jeu des remplacements. Si son expérience d'une année à Malherbe lui paraît concluante, qu'il souhaite la reconduire, il peut demander à être coopté.

Quant aux Assistants d'Éducation (AE), ils interviennent dans leurs champs de compétences (d'où une attention particulière lors des recrutements aux potentiels de ces AE). En 2013/14, une AE est professeur de yoga, un autre est photographe, un autre est graphiste, une dernière parle couramment l'espagnol.

Les élèves de Malherbe ont des profils diversifiés : ils proviennent soit d'une école alternative située dans la même ville, soit du quartier (recrutement en fonction de la proximité géographique), ou bien ce sont des élèves décrocheurs.

Pour entrer à Malherbe, les élèves et leurs parents doivent en faire la demande explicite à l'équipe pédagogique qui les reçoit chacun en entretien. Un équilibre dans le recrutement des élèves est volontairement recherché, afin de favoriser l'hétérogénéité des publics.

Fonctionnement

Malherbe se caractérise par un projet pédagogique singulier et se positionne comme un établissement structuré sur des pratiques pédagogiques alternatives. Les principes de l'établissement, tels qu'ils sont affichés sur le site Internet, sont les suivants :

« L'Élève est aussi une personne.

Un élève est un sujet, il a une histoire, un environnement qu'on doit prendre en compte même s'il faut l'amener à se dépasser pour devenir membre d'un groupe, d'une collectivité.

Il a le droit au développement maximal de ses aptitudes, ainsi qu'à la reconnaissance de la diversité des types de talents. Ces principes sont mis en œuvre au moyen de :

- La démarche expérimentale
- Un statut dérogatoire
- Des dispositifs d'accompagnement diversifiés
- Une politique de contrats individualisés
- Des activités d'expression
- Des activités de responsabilisation ».

Le modèle pédagogique implique une professionnalité enseignante particulière. Par exemple, les enseignants sont en charge de créneaux de surveillance sur la journée ; cette fonction est institutionnalisée, elle fait partie de l'emploi du temps : « le fait que tout le monde fasse de tout, ça évite aussi d'entendre un bon nombre d'inepties (...) ça permet de comprendre le travail de l'autre, d'être plus respectueux et d'être plus efficace » (CPE). Un temps de concertation fait également partie du service des enseignants (les mardis, de 16h à 19h). C'est également le cas des rendez-vous de tutorat (la fonction de professeur principal n'existe pas), des vendredis pluridisciplinaires, de l'aide au travail. De ce fait, le service d'enseignement n'est pas de 18h (3h de réunions équivaut à la moitié de 3h de cours).

L'aspect organisationnel différencie Malherbe des établissements « ordinaires » : un découpage de 45 minutes, des activités d'enseignement essentiellement le matin, qui prennent une autre forme l'après-midi (aide au travail, bilan, etc.).

Si l'organisation de la semaine/de l'année scolaire diffère, ce qui se passe en cours semble assez classique d'après nos premières observations. Concernant les classes à examen, le fonctionnement est assez proche de ce qui se fait dans un établissement « classique ».

Enfin, la notion d'équipe est fondamentale à Malherbe :

« Une des différences fondamentales, c'est l'équipe, c'est-à-dire l'idée d'un travail en équipe affirmé, d'un moment où on partage des choses et on tire tous dans le même sens, après peu importe le choix de l'expérimentation qu'on se donne, mais c'est la possibilité de se dire on décide de quelque chose ensemble avec un statut majoritaire » (enseignant d'économie).

4.4 Le Collège Annie Ernaux, REP

Situation administrative

Le REP où se situe le Collège Annie Ernaux couvre un territoire relativement vaste et inclut 4 groupes scolaires regroupant 1100 élèves ainsi que le collège qui accueille 660 élèves. Il est situé dans une commune de l'est de l'agglomération lyonnaise dont la population est marquée par l'ancienneté des immigrations espagnoles et italiennes ce qui explique la dénomination idéalisée de « ville mosaïque » que l'on prête à la commune. Son urbanisation récente et accélérée a profondément modifié le paysage urbain et social après l'arrivée de familles portugaises, de travailleurs magrébins auxquels s'ajoutent des Antillais, des réfugiés du sud-est asiatique et plus récemment des Turcs ou des Kurdes notamment. Les questions identitaires sont sensibles sur la commune et le territoire reste marqué par une répartition spatiale de l'habitat ancrée sur la précarité et sur des critères ethnoraciaux. Ces tensions ne sont pas sans répercussions dans le collège et les priorités affichées par les équipes pédagogiques.

Les 660 élèves du collège sont répartis de la façon suivante :

- 7 divisions de 6e effectif moyen de 25 élèves.
- 7 divisions de 5^e effectif moyen de 26 élèves.
- 6 divisions de 4e effectif moyen de 26 élèves.
- 6 divisions de 3e effectif moyen de 26 élèves.

L'établissement a été créé dans les années 1970 et rénové il y a 22 ans maintenant.

Son histoire récente est marquée par l'arrivée en 2007 d'un chef d'établissement qui a vigoureusement œuvré afin d'améliorer les performances des élèves et le climat scolaire. Sur la période 2007/2014 on observe ainsi une baisse continue des conseils de discipline et des mesures d'exclusion.

De même un travail de réflexion a été mené par les équipes du collège et les écoles du secteur sur l'accompagnement à la scolarité des élèves.

Une nouvelle page de l'histoire du collège commence en cette rentrée 2014-2015 avec l'arrivée d'un nouveau chef d'établissement, et ce au moment où le projet d'établissement arrive à son terme.

Acteurs

Par son contexte social et scolaire le collège Annie Ernaux est représentatif des territoires classés en éducation prioritaire. Ainsi les familles du collège sont majoritairement issues de PCS défavorisées (56,6 %) et le taux d'étrangers y est de 12,6 % (3,6 % dans l'académie). Enfin plus de 60 % des élèves sont issus de l'immigration non européenne.

Le public scolaire semble homogène dans ses difficultés puisque 30 % des élèves entrent en classe de 6^e avec un an de retard (18 % au niveau académique), le taux de redoublement en 3^e est relativement élevé et un certain nombre d'élèves éprouvent de sérieuses difficultés scolaires à leur arrivée au lycée Condorcet (LEGT). À noter cependant que les résultats des élèves au DNB sont en hausse constante depuis 2007, puisque le taux de réussite est passé de 56 % en 2007 à 83 % en 2014.

L'établissement compte au total 140 adultes, dont 50 professeurs, 2 CPE et une quinzaine d'assistants d'éducation.

Les enseignants sont jeunes pour la plupart. Ainsi, au collège, plus de 60 % des professeurs ont moins de 35 ans (33 % dans l'académie) et si 1/3 d'entre eux sont « de passage », beaucoup ont choisi de poursuivre leur activité professionnelle dans l'établissement, certifiés comme agrégés, car disent-ils « *ici c'est le paradis* » ou encore « *le chef d'établissement est très volontaire, favorable aux initiatives même si elles ne sont pas toujours conformes aux instructions des IPR* ».

L'inscription de l'établissement en Réseau de Réussite Scolaire puis en REP a entraîné des moyens complémentaires qui se traduisent notamment par des heures supplémentaires en français et mathématiques et des effectifs limités en classe.

Fonctionnement

La circonscription et le collège sont marqués par un pilotage particulièrement volontaire et engagé, exercé jusqu'à présent conjointement par la Principale du collège et l'IEN. Alors qu'un pilotage encore très normatif et descendant prédomine en général dans le système éducatif, le territoire étudié se caractérise par une direction qui s'affiche ancrée sur des valeurs d'humanisme et de respect de la personne ; ou en d'autres termes formulés sur le terrain « *ne pas avoir le souci de la masse et des résultats, mais plutôt de la multitude des individus* ». Le pouvoir de la contrainte doit rester limité ; c'est le pouvoir de conviction qui permet, avant tout, de mobiliser les acteurs en faisant le pari de la confiance à tous les niveaux organisationnels et fonctionnels du réseau. Il s'agit de préciser la collaboration et la régulation, de concilier innovation et tradition sans perdre de vue l'objectif prioritaire commun : éviter le décrochage scolaire des élèves et ne laisser personne sur le bord du chemin.

Au collège, la politique affichée cherche à renouer avec le sens de la rencontre et à consacrer l'essentiel des efforts à soutenir les élèves rencontrant des difficultés sans pour autant laisser « *les bons élèves sans stimulation* ». C'est ainsi qu'en 6e chaque élève doit faire le choix d'une option dans l'année scolaire : CHAM (Classe à Horaire Aménagée en Musique), option bilingue ou sport-lutte ou théâtre ou environnement, cirque ou maths-sciences.

Concernant les élèves rencontrant des difficultés, 2 dispositifs sont mis en œuvre dans l'établissement. Le dispositif « relais interne » (DR), où des enseignants d'une « équipe relais » interviennent dans les classes afin de soutenir la mise au travail ou de « *restaurer une relation éducative détériorée* » d'une part, et le dispositif « Bon départ » dédié à des élèves de 3^e afin de préparer leur orientation vers les voies professionnelles.

Le dispositif « bon départ » est destiné à des élèves de 3e en difficulté scolaire importante et/ou en situation de décrochage ou de risque de décrochage. Le renforcement des apprentissages fondamentaux s'effectue dans des pôles disciplinaires binaires : math/physique ; Français/histoire géographie.

Une importance particulière est accordée au soutien identitaire des élèves faisant prendre conscience aux élèves de leur valeur et de leurs potentialités au niveau des apprentissages. Il s'agit également de leur ouvrir des horizons professionnels variés à travers des stages valorisants et de leur proposer des ouvertures culturelles de qualité grâce à des sorties diverses au-delà des frontières de la commune.

On propose aux élèves d'intégrer ce dispositif pendant l'année de troisième et l'admission est soumise à l'acceptation des familles avec la signature d'un contrat d'engagement qui implique de renoncer à la voie générale et technologique. Pour l'heure et pour des raisons matérielles, le dispositif est limité à 7 élèves. La prise en charge des élèves est tripartite : les enseignants pour le soutien aux apprentissages, les éducateurs de rue pour le travail sur la confiance en soi, et la mairie pour la recherche et l'accès à des stages dans des entreprises auxquels les élèves n'ont que difficilement accès (par exemple dans l'hôtellerie de luxe). Les

élèves du dispositif Bon Départ ont un emploi du temps aménagé afin de bénéficier des différentes activités de soutien proposées.

Le dispositif relais concerne toutes les classes et potentiellement tous les élèves de 6e, 5e, et 4e manifestant des signes de décrochage ou des problèmes de comportement en classe. Il s'agit d'intervenir sur la relation entre l'élève et le professeur afin de l'apaiser et de restaurer une relation de confiance pour favoriser le développement des apprentissages. Le principe est celui d'une co-intervention ciblée sur l'élève en difficulté. Un enseignant du D.R. intervient directement au sein de la classe afin que l'élève ne soit pas sorti de cours comme c'était le cas dans cet établissement précédemment à l'image de la plupart des dispositifs relais. Le professeur du D.R. intervient en complicité avec l'enseignant de la classe sans nécessairement prévenir l'élève afin de ne pas le stigmatiser. Le recours à l'équipe relais s'effectue à la demande d'enseignants ou du professeur principal.

L'action du D.R. est basée sur une période de 7 à 14 semaines avec 3 phases :

1ère phase :	observation
2nde phase :	élaboration d'un objectif précis avec l'élève
3ème phase :	validation d'une réussite

L'équipe d'enseignants du D.R. est composée de 7 professeurs de différentes disciplines qui n'interviennent pas dans le cadre de leur matière. Une enseignante est chargée de transmettre l'information à l'ensemble des professeurs du collège. Un moment de partage d'expériences est organisé entre les enseignants du relai dans l'année.

Le cadre de la classe formelle est lui aussi bousculé par un travail en binôme ou en co-intervention réalisé en mathématiques et en français. *« Au lieu de faire une heure de soutien supplémentaire pour des élèves en difficulté, ce sont les professeurs qui font une heure de plus en 6° et en 5° et se déplacent dans les classes. »* Ce choix s'explique par la volonté des équipes de ne pas stigmatiser les élèves en difficulté et de réagir au plus près de leurs « soucis ». Les professeurs fonctionnent en duo en fonction des emplois du temps et de la répartition des services. Les enseignants viennent dans la classe d'un autre collègue et co-enseignent ou co-interviennent selon les sensibilités des uns et des autres. Il n'y a pas de préparation en amont même si les progressions didactiques de tous les professeurs de mathématiques du collège sont très proches les unes des autres. L'ensemble repose sur une confiance réciproque et sur la conviction que le soutien de type traditionnel ne permet pas aux élèves de se mobiliser sur leurs apprentissages. Ce fonctionnement, qui permet de sortir d'une relation duale avec les élèves, a tendance à se généraliser puisqu'il est désormais adopté par les professeurs de français du collège.

Enfin de nombreux professeurs ont participé à des activités de formation et de recherche depuis plusieurs années. D'autres ont développé un gout prononcé pour le questionnement et l'analyse de leurs pratiques. Ces professeurs qui interviennent, par exemple, en classe de 6e ou en classe de 3e en mathématiques, français, histoire-géographie ou anglais interpellent le regard des chercheurs par les efforts qu'ils déploient dans le cadre de la classe formelle.

4.5 Le lycée Copernic

La méthode d'enquête

Il s'agit d'une méthode qualitative, s'apparentant à une stratégie de type ethnographique. Une large place est faite à des observations de situations dans différents lieux et différents contextes (cours, conduite de projets divers, cérémonies). Ces observations régulières portent sur des journées entières, intégrant ainsi des moments qui sont des interstices entre des temps formels. Les entretiens sont, pour la plupart, de types informels, parfois ils concernent des groupes. En complément des dossiers d'élèves ont été dépouillés. L'ensemble de données a été recueilli sur 4 années dans la mesure où deux démarches se sont succédé sur le même terrain.

Situation du lycée Copernic

À la rentrée 2013, le lycée Copernic bénéficiait d'un nouveau de statut, il devenait « Internat de réussite éducative », appellation dont il faut souligner la portée rétroactive puisqu'un projet conduit par l'établissement en tant qu'internat d'excellence a été attribué à l'internat de réussite éducative (voir « Forger l'intime conviction », site de la Fondation de l'égalité des chances). Peut-on penser que ce changement de dénomination et de statut crée de la lisibilité pour les dispositifs de « réussite éducative » ? Peut-on penser que cela facilite des candidatures éclairées qu'elles soient à l'initiative des parents ou des collèves ? Quoi qu'il en soit, avec la suppression de la catégorie administrative « internat d'excellence », il a aussi perdu ses classes de 4e et 3e et les modalités de sélection des enseignants et des élèves qui lui étaient associées. Les TZR ont été régularisés ou mutés. Une classe de seconde dite « de la persévérance » a été créée à la demande du rectorat.

Dans le courant de l'année 2015, ce lycée est en train d'acquérir un nom propre. Des cours sans gravats, des couloirs et des salles sans bruit de travaux créent une atmosphère calme que l'établissement n'avait jamais connue. Après une année de transition, d'attente et d'inquiétude, la rentrée 2014 a nécessité des démarches pour faire accélérer les travaux, la période des vacances avait suscité des avancées dispersées qui rendaient l'occupation des locaux problématique. Finalement, in extrémis, la multiplication des équipes d'ouvriers a permis une rentrée dans un établissement moins encombré d'échelles et de barrières, et moins bruyant.

Les élèves, tous internes, arrivent le lundi matin et repartent le vendredi après midi. L'enseignement, la restauration, l'hébergement (et quelques loisirs) s'opèrent dans ses murs. Les élèves sortent pour les activités sportives (il n'y a pas d'équipement sur place) ou pour la réalisation de divers projets.

Les acteurs

L'établissement est de petite taille, les transformations institutionnelles de tous ordres (statutaire, Dasen partant après moins de 2 années en charge de cet établissement...), les nouvelles modalités de recrutement n'ont pas permis d'atteindre le maximum des effectifs envisagés : alors que la limite des classes à 20 élèves était critiquée, à la rentrée 2014 aucune classe n'a 20 élèves. Les élèves et leurs parents sont, bien entendu, toujours volontaires, mais l'image de l'établissement a changé et le recrutement a été administratif et, par contrecoup, moins porté par des collèves qui espéraient un nouveau possible pour des élèves perçus comme englués dans leur famille et leur quartier (plus que comme excellent).

Le recrutement a aussi été limité par le nombre de chambres disponibles : des dossiers de garçons n'ont pu être pris en compte. Avec la fin des travaux, pour la rentrée 2015, il y aura plus de souplesse dans la répartition des couloirs garçons et des couloirs filles, à condition, toutefois, que le nombre de AED chargé de la surveillance le permette.

Une classe de seconde dite « de la persévérance » a été créée sur un projet demandé par le rectorat pour accueillir des élèves dits « décrocheurs » ou plutôt à risque de décrochage. Il semble s'agir, en effet, plutôt d'élèves faibles ayant besoin d'une mise à niveau pour envisager d'intégrer la filière générale et d'un travail de réflexion sur leur orientation pour rester mobilisés sur l'école et les apprentissages.

L'effectif total est de 110 élèves répartis dans 3 classes de 2de, 2 classes de 1ère et 2 classes de Terminale.

Le fonctionnement

Le recrutement initial d'enseignants sur profil a permis le choix de professionnels porteurs de compétences qui débordent largement leur spécialité. Ces recrutements ont marqué les orientations et les pratiques de cet établissement. Ainsi, les professeurs sont aussi ce que l'on peut nommer des « chefs de projets » qui montent des actions et se préoccupent des partenariats et, parfois, de l'obtention de financements pour leur réalisation. Pour eux, l'exercice du métier ne se réduit pas à l'espace de la classe, ni aux programmes, il déborde sur l'accompagnement scolaire et, de façon plus exceptionnelle, sur des activités culturelles grâce auxquelles ils mobilisent des professionnels qui n'appartiennent pas au domaine de l'éducation. On peut penser que les apprentissages qui s'opèrent ainsi aux marges de la forme scolaire sont susceptibles de donner du sens, d'ouvrir sur le monde et de mobiliser pour des parcours imprévus.

Cette orientation pédagogique est facilitée par diverses caractéristiques de cet établissement : - une équipe de direction volontaire et ouverte, - le volontariat des élèves, - des classes aux effectifs réduits (20 élèves maximum), dans des salles spacieuses et agréables, - la souplesse de l'usage du temps permise par un internat où la journée se prolonge jusqu'à 21h, - un emploi du temps qui peut être bousculé pour conduire des projets ambitieux, - des enseignants qui coopèrent entre eux et s'organisent pour rattraper les plages de cours qui ont été données à un collègue, ou bien pour réaliser eux-mêmes un projet qui ne peut se plier au rythme scolaire traditionnel.

Les projets portent sur le théâtre, la photographie, la vidéo et le cinéma, la justice, la mondialisation et la filière maritime, les mathématiques et la découverte du métier de mathématicien chercheur... Ces projets mobilisent, tout à la fois, des professionnels spécialistes des champs concernés (professionnels de la justice et de la police, comédiens, scénaristes, mathématiciens...) et des institutions dont la visibilité et la notoriété sont incontestables (le Palais de justice, le port, l'Institut des hautes études scientifiques, la scène nationale proche...). Ces coopérations confèrent à ces projets une ampleur et une ouverture sur le monde remarquables. De plus, leur déploiement depuis leur conception jusqu'à leur communication à l'extérieur conduit les élèves à affronter de multiples exigences sociales et professionnelles qui ne sont pas marquées par une coloration scolaire qui pourrait leur paraître formelle ou biaisée.

Ces projets sont des activités à la croisée du cognitif, du culturel et de l'identitaire. Chaque élève, en complémentarité avec les autres membres de son groupe, opère un cheminement depuis la prise d'information, l'enquête et l'observation directe sur les lieux, la réalisation de documents écrits, photographiques ou vidéo pour en rendre compte à des destinataires, notamment éloignés et inconnus (festival de cinéma, groupes professionnels, financeurs...).

Les élèves sont ainsi amenés à occuper des positions nombreuses et différenciées : élève, observateur, caméraman, scénariste, technicien, présentateur... Surtout ils ont à s'interroger sur ce que peuvent attendre et comprendre leurs destinataires. Autant dire que ce type de projet met en situation de décortiquer la logique de communication et aide à comprendre, par comparaison, la spécificité des démarches scolaires. Chacun s'est donc trouvé participant actif à toutes sortes de tâches dans une série d'expériences qui l'impliquait d'autant plus

fortement que les réalisations successives avaient des spectateurs et des auditeurs extérieurs, des pairs, des notables, des personnalités... À la croisée du scolaire et de mondes professionnels divers, cette manière de conduire des projets donne à voir une gamme de métiers où il est clair que les attitudes et les compétences attendues à l'école sont nécessaires.

Les pédagogues des pédagogies dites « nouvelles » avaient réfléchi pour l'enseignement primaire, les projets du lycée Copernic, par leur complexité, donnent à ces orientations des caractéristiques adaptées à l'enseignement secondaire. Dans cette approche globale, contextualisée, à cheval sur l'école et sur le monde extérieur, ce qui s'apprend se trouve indispensable au-delà des murs de la classe et de l'école. C'est une démonstration en acte du sens des apprentissages scolaires qui peut permettre aux élèves d'en saisir les enjeux et de se mobiliser ou se re-mobiliser pour travailler et réussir.

4.6 L'Internat d'excellence du Collège-Lycée Simone De Beauvoir

Situation

Sur initiative des autorités académiques et du chef d'établissement, un internat d'excellence a été ouvert en tant que tel dans une petite ville de montagne en 2010. Il s'installe alors dans une « cité » scolaire comprenant collège et lycée public, déjà doté d'un internat fréquenté depuis de longues années par les élèves de la section « sports-études » (ski, surf, etc.). L'établissement est situé dans la ville même, non loin de la frontière italienne. L'Internat d'Excellence (IE) accueille exclusivement des élèves venant des quartiers populaires de Marseille, à plus de 200 km.

Au cours des deux premières années, faute de place dans l'internat existant, les internes d'excellence ont tous été installés dans un lieu un peu à l'écart (à 600 mètres), dans un centre de vacances. Cela a eu pour effet de séparer, de fait, les deux groupes d'internes, internes d'excellence d'un côté, autres internes, sportifs ou non, de l'autre. Cet entre-soi de fait a sans doute facilité l'adaptation à un nouveau milieu d'élèves étrangers à la vallée ; mais il a eu aussi pour effet de rendre un peu long le processus de mixage entre les élèves de diverses origines. Depuis la rentrée 2012, tous les internes ont été regroupés dans le nouvel internat, aménagé selon des normes modernes dans les locaux désaffectés d'une ancienne caserne, située à 15 minutes à pied de l'établissement. Peu à peu, le mélange des internes s'opère, et ce d'autant plus qu'un nouveau chef d'établissement, arrivé en 2012, a en quelque sorte anticipé la transformation des IE en « Internat de la réussite » en considérant dès son arrivée que ce qui était octroyé à l'établissement pour les internes d'excellence devait être mis au service de tous les internes voire de tous les élèves.

Acteurs

Les personnels

Les enseignants ont appris à la rentrée 2010 que leur établissement accueillerait un IE. Nul n'avait été consulté, certains ont protesté, en écho aux doléances syndicales ou politiques qui s'étaient fait entendre à la suite de l'initiative prise au plus haut niveau de l'État. Toutefois, par cet apport de nouveaux élèves, l'établissement gardait des chances d'être maintenu, et les enseignants ont, très généralement, « joué le jeu ». Une petite équipe s'est constituée, sous la conduite d'une référente pour les apprentissages et d'une CPE ; significativement, cette équipe s'est désignée comme « cellule de bienveillance ».

Les autorités administratives, soucieuses de la réussite d'un programme qui se voulait un marqueur du quinquennat en matière éducative, ont octroyé généreusement des moyens en personnel. C'est ainsi que, outre la référente (professeur certifiée de français amplement déchargée de ses heures de cours), ont été nommés à l'IE cinq AED, une Assistante sociale (temps partiel), une infirmière présente le soir à l'internat. Le chef d'établissement a suivi de très près l'installation et la mise en route de l'IE. Depuis deux ans, la première référente ayant été mutée, une collègue de mathématiques, qui l'avait solidement épaulée les années précédentes, a pris la relève. La cellule de bienveillance n'existe plus, mais un petit noyau (référente, une enseignante de français et un AED) reste particulièrement chargé de suivre les internes qui, en principe, ne sont plus des « internes d'excellence », mais restent pourtant désignés de la sorte et s'autodésignent de la sorte.

Les internes d'excellence

Tous viennent des quartiers populaires de la capitale de région. Ce qui signifie qu'ils appartiennent en général aux milieux populaires, leurs parents se rangeant dans les catégories « ouvriers » ou « employés », (en situation d'emploi ou de chômage) à peu d'exceptions près. Ils sont largement issus de vagues d'immigration récente, en provenance des Comores (le plus fort contingent), ou, moins récente, originaires d'Afrique du Nord. Les

élèves appartenant à ce que les démographes appellent « population majoritaire » sont, ici, en nette minorité. Ceci est vrai pour chacune des années de recrutement.

Évolution du nombre d'élèves à l'IE :

2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
42 élèves	63 élèves	80 élèves	80 élèves	80 élèves

Les internes d'excellence sont répartis dans les différentes classes de l'établissement. Chaque année, l'essentiel des recrutements s'est fait sur la classe de sixième, mais d'autres niveaux ont pu être, selon les années, également concernés.

Au fil des ans, les critères de recrutement ont changé, dans les principes et dans les faits. La seule constante est que les commissions ont cherché à s'assurer que les élèves étaient volontaires pour venir à l'IE. Sur cette base, c'est parfois le critère du comportement (irréprochable) qui a prévalu, même sur la qualité scolaire (« bon élève ») ; ce critère s'est doublé, une année, de critères sociaux en faveur d'élèves qu'il était nécessaire de « sauver » en leur permettant de quitter Marseille ; puis on est revenu à des critères plus « scolaires » de comportement et de résultats ou d'ardeur au travail.

Fonctionnement

La référente, bien soutenue par le chef d'établissement, anime l'équipe et a le souci de faire passer à tous les enseignants les informations sur les élèves ie, de leur demander leur avis sur tel ou tel, de leur faire savoir ce qui a été fait en séance de soutien, etc. Les enseignants de l'établissement, même s'ils ne sont pas en première ligne dans la prise en charge de ces élèves, coopèrent volontiers avec la référente.

Plusieurs dispositifs ont été mis en place par l'établissement. Des études surveillées, d'abord réservées aux internes d'excellence (certaines se déroulaient dans leur internat excentré), ont été progressivement ouvertes à tous les internes puis à tous les élèves ; aujourd'hui, trois fois par semaine, pendant une heure et demie de 17h30 à 19h, tous les élèves peuvent être reçus en étude surveillée, sous la surveillance et l'aide de trois adultes par niveau : deux salles contiguës accueillent, par exemple, les élèves de 5e, et un enseignant « littéraire », un enseignant « scientifique », et un AED sont là pour, à la demande, offrir leur aide.

Des séances de soutien, en petits groupes (6 à 10 élèves) accueillent les internes d'excellence (c'est obligatoire pour eux) et, pour ceux qui le veulent, d'autres élèves. En fait, y viennent surtout des ie. Les séances sont consacrées aux différentes disciplines ; l'observation montre que pas mal de temps est consacré à préparer des contrôles à venir, parfois celui programmé pour l'heure qui suit.

La première promotion de bacheliers est sortie au mois de juin 2014. Sur les 12 élèves entrés en 3e quatre ans plus tôt, 7 sont parvenus en Terminale (tous en série ES), et 5 ont réussi (une mention AB).

Les résultats au DNB ont été, chaque année, très bons : la totalité des élèves l'a obtenu (sauf 1 élève sur 18 en juin 2014, année où les mentions ont été nombreuses et où les performances des ie à cet examen les situent très au-dessus de la moyenne des autres élèves de l'établissement – en pourcentage de réussites et en proportion et couleur des mentions).

Sur quatre années, si l'on regarde comment les élèves ie se situent au sein de leur classe en termes de moyenne générale trimestrielle, on remarque que, globalement, les élèves entrés « bons » à l'IE demeurent bons, et que les élèves entrés « faibles » le demeurent aussi.

