

« COMMENT SOUTENIR ET ACCOMPAGNER LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES ? »

Thème : « Quelles interactions entre le profil des élèves, leur réussite et l'accompagnement proposé » ?

Une approche transversale aux différents terrains d'enquête (D. Glasman)

Introduction

La recherche que nous menons porte sur des établissements très différents : de internats d'excellence, des établissements « de rattachement » (ML, CLEPT), un établissement expérimental qui reçoit des publics divers (CLE), un collège en RSS.

Un regard transversal conduit fatalement à ne pas prendre en considération tous les aspects de l'action menée dans chacun des établissements. Il sera question ici de faire émerger des questions qui me semblent soit explicitement posées, soit qui pourraient être posées à l'observation que l'on y mène depuis plusieurs mois.

Mon propos commencera par une sorte de « mise à plat », concernant les profils d'élèves, les soutiens prodigués aux élèves ou les résultats . Puis il mettra en évidence quelques thèmes de réflexion (ou d'action) qui, selon les « terrains », sont très diversement empoignés.

1) « Mise à plat »

A – Profils d'élèves

les élèves que nous rencontrons dans ces établissements ont peu de choses en commun (y compris au sein d'un même établissement) : ni les mêmes origines sociales, ni les mêmes parcours scolaires ou parcours de décrocheurs. Une chose cependant leur est commune (à l'exception des élèves du collège en RSS) : tous sont volontaires pour être élèves dans l'établissement où on les rencontre. Mais volontaires pour quoi, 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.

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.

Par exemple, dans un internat d'excellence comme Noyon, Carole Daverne vient de présenter trois catégories que l'on pourrait sans doute, avec quelques variations mineures, retrouver dans d'autres IE : des élèves porteurs d'un projet, des « jeunes à problèmes », et des jeunes manquant de cadre et pour une partie desquels l'appétence scolaire reste à construire. Autre exemple, un établissement de raccrochage peut accueillir aussi bien des « décrocheurs paradoxaux » (enfants des classes moyennes qui disposent de tout le bagage culturel permettant de bien réussir ses études), des jeunes qui n'ont jamais « accroché » à l'école, des élèves qui vivent dans des conditions sociales dignes d'un roman de Zola ou de Dickens.

B – Des soutiens diversifiés (peut-être faut-il plutôt penser en termes d'étayages, comme y invitait hier Laurent Lescouarch).

Certains soutiens sont pensés explicitement pour soutenir les élèves, d'une manière ou d'une autre. D'autres ne sont pas forcément pensés pour cela, ou ne sont pas désignés comme tels, mais, de fait, contribuent fortement à soutenir » les élèves. Et les soutenir dans l'un ou l'autre, ou bien plusieurs, des registres cognitif, culturel et symbolique.

1) Dans le registre cognitif

C'est ce que visent les études encadrées, les séances dites de « soutien », le tutorat, etc.

Il s'agit de construire un cadre de travail (caractérisé par un temps, un lieu dédié, un ou plusieurs adultes disponibles, une définition de ce que l'on est censé y faire ou ne pas faire...). Il s'agit aussi d'inviter ou de contraindre les élèves à s'y inscrire et à s'y maintenir.

Les élèves bénéficient d'une disponibilité entière des adultes présents. La « dimension relationnelle » est très importante (au point que l'on peut se poser la question d'une éventuelle hypertrophie de relationnel, qui peut faire écran à d'autres exigences plus cognitives). En même temps que le cognitif, est ici en jeu l'identitaire : un élève ne s'y trouve jamais disqualifié, on croit en lui et en sa réussite possible, on lui fait sentir qu'il compte pour l'enseignant présent, il se trouve en permanence encouragé, et on l'aide à échapper aux tentations de l'esquive du travail (par exemple premier quart

d'heure d'étude en silence et sans rien demander aux adultes, table installée contre le mur pour éviter la dissipation...).

On remarque que l'abondance de l'offre peut procéder de croyances non assurées ou susciter des effets pervers :

- Croyance en un principe de « travailler plus pour réussir plus », à laquelle les élèves peuvent sans peine adhérer, et que l'on met en œuvre dans la mesure où il s'agit d'élèves qui viennent de milieux peu favorisés qui disposent de peu d'appuis dans leur milieu familial. Mais est-ce d'abord du « plus » de travail que dépend la réussite ?

- Certains enseignants ont tendance à renvoyer vers le soutien des élèves qui ne peuvent suivre en cours ou qui font état d'une incompréhension

- L'investissement de l'élève en classe peut se trouver moins fort, il peut demander moins d'explications, conscient qu'il est de la ressource que constitue pour lui le soutien ; de ce fait, il peut être « largué » en classe, ne pas participer à la dynamique de la classe et interdire au professeur qui le souhaiterait de repérer les points qui font difficulté aux élèves ; et puis la question délicate ne sera pas nécessairement traitée en séance de soutien, et si elle l'est elle ne le sera pas dans le contexte d'un chapitre qui lui donne sens.

2) *Dans le registre culturel*

L'investissement des établissements peut sur ce point être orienté de deux manières différentes (qui peuvent, bien entendu, coexister) :

- ouverture des élèves à la « grande culture » ou la « culture légitime », par assistance à des spectacles (opéra, pièces de théâtre, chorégraphie...).

- engagement des élèves dans une réalisation exigeante : montage d'une pièce de théâtre, implication dans la protection de l'environnement, chorale, musique, danse, vidéo, fouille archéologique, plan d'urbanisme, arts plastiques, photo, constitution d'un jury de procès, ...

Cette seconde manière d'envisager le « culturel », qui est désignée parfois sous le terme d'« atelier », est riche de visées en termes de construction pour l'élève :

* ce sont des activités sans « pré-requis » et dans lesquelles l'élève n'a pas de « lacunes » qui pourraient le décourager de s'engager

* il se trouve confronté à une épreuve en vraie grandeur, avec l'authentification sociale que représente la présentation à un public qui n'est pas scolaire

* l'activité se fait sous la conduite d'un(e) professionnel(le) autre qu'un enseignant

* chacun doit tenir sa place, et la contribution de chacun au collectif est essentielle pour tous dans la mesure où elle conditionne la qualité de la réalisation

* le « culturel » et le « symbolique-identitaire », qui se trouvent clairement en jeu ici, peuvent constituer des points d'appuis voire des conditions pour l'entrée dans le « cognitif ».

3) *Dans le registre symbolique-identitaire*

Ce registre peut être « travaillé », l'élève peut y être « soutenu » de la manière suivante : implication directe de chaque élève (et des élèves en groupe) dans des instances de parole et de régulation de la vie de la classe ou la vie de l'établissement.

- Chacun est ainsi invité à dire « je » et écouté comme tel ;
- Chacun est invité à prendre sa place dans le collectif

Une attention très forte est portée à chaque élève, à son bien-être, à ses malheurs (scolaires, familiaux, familiaux). Chaque élève sait, se rend compte, qu'il compte pour les adultes, qu'on l'attend, qu'il a sa place et qu'on compte sur lui pour l'occuper.

C – Résultats

1) *Remarques*

- on peut repérer des résultats dans différents domaines (pas seulement scolaires), ainsi que sur différents registres (cognitif, culturel ou symbolique)

- les résultats ne sont pas attendus de la même façon (par les élèves, les parents, les enseignants) dans les différents types d'établissement. La réussite des élèves ne s'épuise pas dans la réussite scolaire, et notre travail ne l'ignore pas. Toutefois, selon les « dispositifs », il est plus ou moins satisfaisant, pour l'analyse, de s'en tenir à la seule réussite scolaire, en négligeant les autres dimensions de la réussite. Certaines de ces dimensions (relatives à la reprise de confiance en soi, la construction d'un projet professionnel ou de vie, le changement de rapport aux adultes, ...) ne peuvent pas ne pas être prises en compte dans le micro-lycée ou le CLEPT, 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, même si elles n'ont rien de négligeable, n'ont pas à être impérativement prises en compte 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, oui, d'abord 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 au CLE d'Hérouville Saint Clair, qui dans ses premières années se voulait beaucoup moins axé sur cet

objectif. Le CLEPT 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.

2) *Des résultats contrastés*

- on peut repérer des groupes d'élèves aux réussites inégales. Par exemple, dans un IE, on peut repérer qu'au fil des ans certains élèves s'installent dans la « première moitié » de la classe (celle des meilleurs résultats) tandis que d'autres demeurent dans la seconde moitié et semblent ne guère progresser. Ou, dans un établissement de raccrochage (voir exposé d' Arielle Compeyron), la plupart des élèves parvenus en Terminale réussissent le bac, d'autres sont sortis vers d'autres formation (mais dans une orientation choisie et non imposée), d'autres encore ont abandonné ou ont été exclus.
- Sur les résultats, le regard du pédagogue et le regard du chercheur ne peuvent être les mêmes. Le pédagogue ne peut pas ne pas être attentif avant tout aux moindres évolutions des performances des individus ou de leur engagement dans le travail ; le chercheur s'efforce de repérer des régularités... Le chercheur a, par rapport au pédagogue, un inconvénient et un avantage : l'inconvénient, c'est qu'il n'est pas sur le terrain, l'avantage c'est ... qu'il n'est pas sur le terrain ; il a donc un autre point de vue (qui est une vue à partir d'un point, comme dit Bourdieu), mais un point de vue n'est pas pour autant un jugement.
- On constate que les résultats ne sont pas forcément ceux que l'on attendait, au regard des moyens déployés, en termes de mobilisation des enseignants, des CPE, de l'encadrement, de certains « partenaires »... Et les écarts importants de résultats interrogent, quand on constate que tous les élèves ont bénéficié des mêmes appuis, des mêmes soutiens, des mêmes dispositifs. Comment le comprendre ? Ou bien on renvoie l'explication à l'élève (à ses « dons » ou à son histoire singulière) ; ou bien on la renvoie au milieu social de l'élève (mais on doit s'interroger sur la réussite inégale d'élèves qui, dans un IE, sont d'origine social équivalente ; et s'interroger aussi sur le déterminisme un peu lourd qu'une telle approche risque d'induire) ; ou bien – et c'est l'approche que l'on souhaite privilégier - on tente de se demander si les étayages offerts aux élèves sont toujours placés là où ils devraient l'être au regard de leurs besoins, et là où ils leur seraient utiles.

II) Des thèmes de réflexion ou d'action diversement empoignés dans les établissements

A - *Le temps*

Quel que soit l'établissement, on note une tension entre deux exigences. D'un côté, le souci des résultats scolaires immédiats (ou à court horizon) ; les élèves le souhaitent, les parents l'attendent, les enseignants y trouvent leur compte comme effets perceptibles et mesurables de leur action. D'un autre côté, la nécessité de consolider les acquis pour une meilleure compréhension, d'approfondir et de s'appropriier les connaissances, nécessité enfin de passer de « mémoriser » à « savoir ». En fait, peu ou prou, on s'efforce de tenir ces deux exigences, mais de manière habituelle l'une (la première) tend à l'emporter sur l'autre.

« On n'a pas le temps de revenir sur les lacunes qui bloquent la progression. Ou bien, ce temps, on ne le prend pas », dit un AED très engagé dans le soutien aux élèves dans un IE. De ce fait, poursuit-il à propos des élèves qui connaissent des difficultés, « on les contient », au sens de « on les empêche de s'écrouler » ; ce qui n'est pas rien, en effet. Mais leur permet-on de progresser comme ils le pourraient ?

A-t-on mis à profit le temps (puisque, dans les IE, les élèves sont là pour plusieurs années, et donc qu'on dispose de temps) pour ajuster soit les aides soit les stimulations à ce que chaque élève nécessitait ? Et pour penser le soutien dans la durée ? On peut penser, par exemple, à cette élève extrêmement sérieuse, travailleuse, ouverte, épanouie, « un bonheur de prof » comme le dit un enseignant de l'établissement, qui n'est pas sûre de pouvoir être orientée vers son premier choix (1ère S) ou d'être en mesure d'y tenir car, moins à l'aise en mathématiques que dans les autres disciplines, « elle met la conclusion avant l'hypothèse ». Or, elle est là depuis quatre ans, et son relatif point faible en mathématiques est repéré depuis longtemps, même s'il n'alerte pas, car elle a tout-de-même 12 de moyenne, alors qu'elle a plus de 15 de moyenne dans les autres disciplines.

On est pris, on se laisse prendre, par les contraintes du résultat immédiat ou à court terme, sans prendre le temps des détours ou des retours en arrière parfois indispensables, alors qu'on a (ou qu'on avait) du temps devant soi. Il y a un intérêt à penser le soutien dans la durée, avec un projet, une perspective, des étapes, plutôt que comme béquille permanente, qui peut leurrer les élèves sur leurs réelles capacités et leur réelle maîtrise des connaissances.

De ce point de vue, un établissement (le CLEPT) a fait le choix de maintenir les élèves en « module de raccrochage » pendant le temps qu'il faut pour leur permettre de devenir ou de redevenir élèves, de prendre la scolarité à leur propre compte, de devenir ou redevenir des sujets dans l'école.

Ce qui suppose aussi (certains établissements s'y risquent) de desserrer la contrainte des programmes, en s'en affranchissant et en se contentant de se centrer sur l'essentiel de ces programmes ; ou d'alléger la contrainte de l'évaluation notée, et de la contourner en raison de ce qu'elle surdétermine dans le rapport à l'apprentissage scolaire.

Et cela amènerait à répondre à la question récurrente : comment passer de la situation « quand on est derrière lui (ou derrière elle), ça va ; si on le/la laisse, il/elle est perdu(e) » à une autre situation « il/elle sait se débrouiller seul(e) face à un travail à faire, un problème à résoudre, une analyse à mener, etc. Il est utile, voire nécessaire, de penser non seulement l'étayage mais aussi le désétayage (voir exposé de Laurent Lescouarch hier).

B - Individualisation

Quel que soit l'établissement enquêté, le constat est récurrent : l'individualisation est, un peu partout, devenue un leitmotiv ou un maître-mot, voire un nouveau « lieu commun pédagogiquement correct », procédant « naturellement » de celui de « l'enfant au centre » (Rayou, 2000). Ce n'est pas sans fondement : la réussite ou l'échec est bien une aventure individuelle, qui se déroule dans un contexte social (qu'il soit proche comme la classe ou l'établissement, ou moins proche de la classe, la famille, l'environnement social) ; d'autre part, seul l'élève lui-même peut décider de s'engager dans son travail.

Il semble toutefois pertinent de distinguer deux sens d'« individualisation » qui se télescopent et sont susceptibles d'introduire des illusions.

a - D'un côté, il existe, à n'en pas douter, sur les différents « terrains », qu'il s'agisse d'IE ou d'établissements de raccrochage, *une attention aux personnes*, un suivi individuel des élèves quant à leur vie, leur bien-être (ou leur mal-être) à l'école et dans le cercle de sociabilité adolescente, une attention particulière accordée à ce que chacun(e) vit tant dans l'établissement que dans la famille. Dans un IE, les relations téléphoniques avec les parents sont régulières, tant de la part de la référente pédagogique que de la part de la CPE chargée des ie ; et même si l'augmentation du nombre des ie a conduit à réduire la fréquence des échanges avec chaque famille, cette relation établissement-familles demeure relativement intense.

On peut donc dire, sans crainte de se tromper, que *chaque élève est pris en considération*, qu'il fait l'objet de l'attention des adultes présents, qu'il n'est pas délaissé, voire qu'on ne le « lâche » pas, pour le meilleur et pour le pire. Du reste, dans le même IE qui vient d'être évoqué, constatant les difficultés persistantes de certains élèves, leur faible implication dans le travail ou leur faible

engagement, certains enseignants, CPE ou AED se demandent aujourd'hui s'ils ne l'ont pas encouragé par leur sollicitude et leur disponibilité de tous les instants.

b - D'un autre côté, *l'individualisation qui est évoquée concerne l'apprentissage* : chacun(e) est susceptible de bénéficier, à la mesure de ses besoins, d'un appui adapté à ce qu'il lui faut, d'un respect de son rythme, d'une remédiation spécifique si nécessaire. Au-delà de ce qui est proclamé et représente dans le discours d'aujourd'hui une forme d'idéal pédagogique, il est moins certain que cette individualisation prenne réellement corps, comme on va le voir. Dans un IE, on peut opérer trois constats, qui ne sont sans doute pas limités à ce seul établissement.

Primo : L'individualisation porte davantage sur le comportement – on peut avoir l'œil sur chacun, et si nécessaire le rappeler à l'ordre -, bien plus que sur le disciplinaire.

Secundo : La seule individualisation disciplinaire vient parfois du fait que les élèves sont en petits groupes, et que l'enseignant peut donc passer près de chacun. Mais cela peut se traduire, pour plusieurs, par l'attente sans rien faire. Quand l'enseignant arrive près de l'élève, il n'a pas forcément le temps et la disponibilité pour chercher et repérer l'obstacle précis sur lequel butte l'élève, ce qu'il ne comprend pas ou ce qu'il ne maîtrise pas ; surtout si l'élève est demeuré inactif et que n'émerge donc aucune trace de son activité intellectuelle erronée qui aurait pu mettre l'enseignant sur la voie.

Tertio : Dans la pratique, l'individualisation semble s'appuyer essentiellement sur l'outil informatique. L'an dernier, la référente d'un IE disait : « Je vais de plus en plus vers l'individualisation, en utilisant l'ordinateur et les logiciels type Lire-Bel, par exemple »... Des logiciels permettent de faire des exercices, seul, à son rythme, en se trompant puis en se corrigeant. Que ce soit sur les additions ou soustractions de fractions (avec réduction au même dénominateur), ou sur les sinus et cosinus, ou encore le travail sur un texte en français ou en histoire-géo, on peut observer les mêmes pratiques des élèves. Certains semblent être en activité intellectuelle, cherchant à comprendre la question et la réponse à élaborer ; pour ce faire, une petite partie d'entre eux griffonne sur un papier de brouillon avant de taper une réponse sur l'écran, d'autres réfléchissent et répondent directement sur l'écran. Mais une partie non négligeable donne l'impression de répondre un peu au petit bonheur, de s'efforcer de deviner la réponse qui satisfera l'ordinateur, sans vraiment comprendre de quoi il retourne ni pourquoi telle réponse serait a priori plus erronée qu'une autre. Quand la réponse correcte finit par être produite, l'ordinateur clignote et congratule l'élève, qui se réjouit mais ne semble pas assuré de la raison pour laquelle c'est la bonne réponse. Une enseignante qui assure du soutien déplore : « quand la ressource de l'ordinateur est mobilisée (travail sur l'ENT - Espace Numérique de Travail -, quand c'est possible), beaucoup sont dans le « tout, tout de suite », sans opérer les détours parfois nécessaires pour accéder à la compréhension ». L'ordinateur peut alors fonctionner comme une sorte de leurre, mais on peut craindre que, du fait des contraintes de

gestion d'un groupe ou du fait d'une croyance aux vertus individualisantes de l'appareil, les élèves n'aient pas été guidés vers la compréhension.

Il se pourrait que manquent à cette mise au travail individuelle à la fois un accompagnement initial pour repérer les difficultés spécifiques de chacun, et des consignes précises quant à la manière d'opérer pour s'assurer de la justesse d'un raisonnement et donc de la réponse donnée. On est donc, semble-t-il, davantage devant une individualisation de l'utilisation de l'outil, de la mise à disposition d'un outil, que d'une individualisation de la démarche d'entrée dans le savoir adaptée à chaque élève, c'est-à-dire repérant et surmontant les obstacles qu'il rencontre en chemin.

En somme, il n'est pas certain que l'ainsi-nommée « individualisation » soit autre chose qu'une attention et un encouragement à l'élève. On ne voit pas bien quelle individualisation est opérée en termes cognitifs, que ce soit pour le repérage des difficultés spécifiques d'un élève ou pour les stratégies qui lui permettraient de les surmonter. Mais on peut se demander aussi si, ici et là, on n'est pas victime de ce que l'on pourrait appeler l'idéologie de l'individualisation, qui affecte autant les élèves que les enseignants : tout se passerait comme si la seule voie de sortie des difficultés pour un élève était nécessairement une prise en charge individuelle et ne pouvait passer par des activités d'apprentissage collectives. Et, de surcroît, on n'a pas – ou on ne prend pas - les moyens de la prise en charge individuelle.

Quand on demande à l'élève d'être « acteur » de sa scolarité, ne fait-on pas comme s'il s'était déjà construit comme individu et, plus précisément, comme sujet ? Que fait-on pour l'aider dans cette construction ?

On fait un peu comme si chaque élève était tout seul face à l'enseignant ou l'accompagnateur. Il peut arriver qu'il y ait un travail collectif, mais c'est peu fréquent (et différent d'un IE à l'autre, par exemple), avec entraide voire émulation. Mais on n'y trouve guère (dans les IE) de constitution de collectifs sur des questions sans rapport direct avec le « scolaire ».

C – Quelle place pour le collectif ?

Est-ce forcément en s'adressant à l'individu qu'on va lui permettre de grandir ? Les élèves ne sont renvoyés à leur rapport au collectif que quand ils sont perturbateurs de l'ordre de l'établissement, mais guère à d'autres moments.

Il est vrai que les élèves peuvent avoir la volonté (ou au moins, apprécient) d'échapper au collectif,

au sens où les collectifs qu'ils ont connus sont plutôt à leurs yeux des collectifs où s'exerce une « tyrannie de la majorité » et où il n'y a pas de place légitime pour l'excellence scolaire (d'où un repli sur tout ce qui est prise en charge individuelle). Ou bien les collectifs auxquels les élèves veulent échapper sont les collectifs « naturels », comme la famille.

Il arrive (mais plus dans des établissements pour rattracheurs que dans les IE, semble-t-il), que des collectifs soient plus ou moins pensés et organisés :

- pour apprendre à plusieurs (s'encourager mutuellement, s'entraider, apprendre)
- vivre en collectivité d'élèves qui se construit peu à peu et dans laquelle on se confronte, dans des instances réglées et régulées. L'élève s'y construit avec d'autres.
- Chaque élève, et les élèves ensemble, sont avec (ou en face de) un collectif d'adultes qui eux-mêmes travaillent en collégialité (mettent en œuvre une réflexivité collective). Collégialité « en miroir » de celle à laquelle sont invités les élèves.

Ces collectifs de vie (de classe, d'établissement) qui permettent à l'élève de dire « je », de se situer parmi les autres, de prendre sa place, d'entendre les autres lui dire des choses, permettent ainsi à l'élève de se construire, et d'être dans l'échange. Ce sont des espaces de requalification symbolique... requalification qui peut avoir des effets en classe car ces espaces ne sont pas scindés de la classe, on y appartient toujours au collectif.

Si l'on peut ici mobiliser le modèle de « registres » présenté hier par Patrick Rayou, on peut dire que, dans ces instances collectives, est fortement étayé l'identitaire, mais aussi le culturel (le jeune y apprend ou s'habitue à argumenter, analyser, s'affronter par la parole, distinguer les plans de réflexion...). Et ces pratiques peuvent avoir des effets sur le registre cognitif : on pourrait faire l'hypothèse que, si les élèves du CLEPT obtiennent des résultats excellents au Bac L (alors que pour le Bac ES ils demeurent dans la moyenne académique et sont très en-dessous pour le Bac S), c'est aussi parce que leur participation régulière à des collectifs pourtant sans lien direct avec les disciplines scolaires les a dotés de compétences utiles et transférables vers certaines activités scolaires.

Collectif n'est cependant pas à confondre avec « entre-soi ». L'appartenance n'a pas partout le même sens : parfois, c'est une appartenance pour se distinguer des autres élèves, ou des copains du quartier ; parfois, c'est l'appartenance au sens de l'adhésion à un projet que l'on fait sien...

D – Echange ?

L'échange est au cœur du social. On « fait société » dans et par l'échange. L'échange est au cœur de la reconnaissance.

Certains élèves sont dans l'échange :

- d'un côté, ils reçoivent une aide ; ils en sont demandeurs et « acteurs », mais en dépendance de celui ou celle qui apporte son aide ;
- d'un autre côté, eux-mêmes apportent au collectif, par plusieurs canaux : par la parole, par la participation à la régulation, par l'initiative de prendre la parole, de se situer par rapport aux autres, aux adultes, à la structure, pour permettre la vie collective. Ce faisant, ils se requalifient symboliquement, et il s'agit d'une requalification symbolique alternative à celle procurée par le groupe de pairs dissidents de l'école qu'ils pouvaient fréquenter antérieurement). Est reconnue alors leur capacité à apporter et à contribuer à la réalisation et, pourquoi pas, à l'oeuvre collective (par exemple dans les ateliers).

L'échange demandé à certains élèves n'est pas toujours pertinent : on les aide... et on leur demande de se mobiliser, mais leur mobilisation ne vient guère (et on s'en lamente), même s'ils y sont encouragés. Un peu comme si on demandait aux élèves de se comporter en « sujets » de leur propre scolarité sans qu'ils aient eu l'occasion de se comporter en sujets tout court au sein de l'établissement. Ils restent l'objet d'une politique, certes bienveillante, mais qui n'exige pas de retour. L'échange des disponibilités est déséquilibré : en réponse à la disponibilité extrême de l'enseignant, des adultes, certains élèves ne donnent pas de leur disponibilité au travail.