

# QU'EST-CE QUI SOUTIENT LES ÉLÈVES ?

Résumé

Dispositifs et mobilisations  
dans divers établissements secondaires



**Dominique Glasman** *Université de Savoie, LLSETI*

**Patrick Rayou** *Université Paris 8, CIRCEFT*

**Elisabeth Bautier** *Université Paris 8, CIRCEFT*

**Anne-Marie Benhayoun** *Centre Alain Savary, IFE*

**Audrey Boulín** *Université Paris 5, CERLIS*

**Arielle Compeyron** *Université P. Mendès France, LSE*

**Carole Daverne-Bailly** *Université de Rouen, CIVIIC*

**Emilie Dubois** *Université de Rouen, CIVIIC*

**Cynthia Freinet** *Centre Alain Savary, IFE*

**Michèle Guigue** *Université Lille 3, CIREL*

**Laurent Lescouarch** *Université de Rouen, CIVIIC*

**Françoise Lorcerie** *Université d'Aix-Marseille, IREMAM CNRS*

**Nadia Nakhili** *Université Joseph Fourier - ESPE de Grenoble, LSE*

**Filippo Pirone** *Université Paris 8, Laboratoire CIRCEFT*

Coordination

**Anne-Marie Benhayoun**

*Centre Alain Savary / Ifé*



# Introduction

## 1. La réussite

**Une notion polysémique**

**La réussite d'un élève ne s'épuise pas dans la réussite scolaire**

**Que nous disent les résultats scolaires constatés dans les établissements ?**

## 2. Les dispositifs offerts : des invariants

**Des étayages proposés qui font système**

**Les aides au travail**

**L'ouverture culturelle**

**Un accompagnement personnalisé**

**Une visée d'exigence dans la bienveillance**

**Le fonctionnement de l'établissement**

**Le positionnement particulier des professionnels, les partenariats ...**

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

## 3. Réussites et soutiens en acte

**Des registres pour apprendre**

**Les registres de l'apprentissage scolaire : cognitif, culturel, symbolique-identitaire**

**Les régimes de l'apprentissage scolaire : mineurs et majeurs**

**Registres et itinéraires d'élèves**

**Le registre symbolique-identitaire**

**Le registre culturel**

**Le registre cognitif**

**Les dispositifs revisités**

**Les dispositifs, leur mise en œuvre et leur activation**

**Des mobilisations différentielles des dispositifs offerts**

## Conclusion

**Des réussites**

**Des soutiens raisonnés**

**Des ressources à mobiliser**

**Des aides à stabiliser**

**De l'exceptionnel à l'ordinaire**

**Entre bienveillance et exigence**

# Introduction

---

Quand des élèves, accueillis dans un établissement ou un dispositif scolaire, réussissent, qu'est-ce qui leur permet de réussir ? Peut-on, au-delà de la seule évocation des qualités propres de l'élève ou de ses dispositions à l'apprentissage, comprendre ce que les a soutenus dans leur parcours ? Ou, pour le dire autrement, comment les soutiens qui leur ont été offerts ont été utilisés, mobilisés, par les élèves ?

Cette question est importante car elle permet d'entrevoir le fait que, d'une part, c'est dans la rencontre entre un (des) élève(s) et un dispositif que se construit une réussite, d'autre part qu'un dispositif n'est pas, en soi, de nature à aider un élève. Autrement dit, il ne suffit pas qu'un dispositif existe pour porter des fruits. Il n'est pourtant pas rare que les évaluations s'attachent davantage à décrire le fonctionnement d'un dispositif, à décompter la fréquentation et l'assiduité des élèves qu'à en mesurer les effets précis.

La recherche a porté sur des établissements ou des dispositifs qui conduisent vers la réussite des élèves dont les caractéristiques socio-culturelles ou le passé scolaire ne laissaient pas, statistiquement, entrevoir majoritairement pour eux une issue favorable. Deux « internats d'excellence », deux établissements visant à « raccrocher des décrocheurs », un collège-lycée expérimental (accueillant aussi quelques anciens décrocheurs), un collège en RRS (Réseau Réussite Scolaire). Le constat de départ était que ces établissements offrent en leur sein des dispositifs divers et que, au terme du parcours, une majorité d'élèves peut être dite en réussite. Qu'est-ce qui l'a rendue possible ? Mais, également, puisque tous les élèves ne réussissent pas, comment expliquer que les soutiens auxquels tous ont eu accès n'aient pas suffi à les conduire tous à la réussite ?

La recherche a été conduite par une équipe constituée d'universitaires appartenant à diverses universités et laboratoires. Chaque terrain a été investi, par une équipe, pendant environ deux années. Elle y a mené des entretiens avec les personnels, les élèves, parfois les parents, elle a observé des séances de travail en classe, en « soutien », et ce dans différents moments de la journée ou de la semaine, elle a pris connaissance de travaux réalisés par les élèves, ou a assisté à la présentation publique des travaux d'ateliers divers (théâtre, vidéo, architecture, ...), elle a visité des lieux (salles de professeurs, salles d'études, ...) où se donnaient à voir une organisation et un encadrement du travail, ou un mode de relation entre adultes et jeunes. S'en tenir à cette présentation ne rend cependant pas justice du travail en commun réalisé entre les ainsi-nommés « acteurs de terrain » et les chercheurs. Une réflexivité a été mise en oeuvre à travers échanges et confrontations. Façon de dire que ce travail, loin de porter des jugements sur des pratiques, s'essaie à une prise de hauteur qui permet aux uns et aux autres de progresser dans la compréhension des processus de réussite.

# 1. La réussite

---

## Une notion polysémique

Si le terme « réussite » est l'un des plus volontiers utilisés dans le vocabulaire scolaire, ce n'est pas pour autant qu'il recouvre et désigne des réalités entièrement claires et dotées d'un même sens pour tous. Il apparaît en conséquence important de préciser la manière dont, dans cette recherche, nous considérons les choses.

La réussite désigne à la fois un état et un processus. L'état est celui auquel un élève parvient au terme d'un parcours, quand il est en mesure de s'orienter dans la filière de son choix, quand il passe avec succès les épreuves d'un examen (le DNB, le baccalauréat), quand sa moyenne générale ou dans telle ou telle discipline a progressé. Le processus, c'est le cheminement qui conduit l'élève à cet état, être sur la voie de la réussite fait partie de la réussite.

La réussite est toujours une aventure individuelle, même si elle se construit dans un contexte social qui contribue à la rendre possible et dans lequel l'élève va être en mesure de puiser ce qui lui est nécessaire. Toute réussite est donc d'abord celle d'un élève et, comme telle, elle est source de satisfaction pour lui, pour ses parents, pour les enseignants et autres adultes qui l'ont accompagné. C'est la raison pour laquelle on doit prendre en compte des réussites diverses, qui prennent sens dans le parcours (scolaire ou de vie) d'un jeune, même si toutes les réussites ne sont pas également prestigieuses scolairement, valorisées socialement et monnayables sur le marché du travail.

Mais, tant pour l'établissement que pour les chercheurs, la question est aussi de savoir combien d'élèves réussissent, quelle est la part de ceux qui réussissent, ou qui ne réussissent pas, et l'ampleur de cette réussite. En ce cas, c'est un regard statistique que l'on porte sur la réussite, et non un regard biographique. Ce sont deux regards, l'un et l'autre légitimes et qu'il serait dommageable de ne pas porter ensemble.

## La réussite d'un élève ne s'épuise pas dans la réussite scolaire

Tous les aspects de la réussite ne ressortissent pas à la stricte « réussite scolaire », si l'on entend par là les résultats aux évaluations finales évoqués ci-dessus. A plusieurs égards, le jeune connaît aussi une réussite qui ne peut s'exprimer dans les mêmes termes, qu'on désignerait davantage comme une « réussite éducative », et qui peut être, du reste, une condition nécessaire pour l'obtention de résultats favorables aux examens ou lors des procédures d'évaluation. En voici quelques aspects. On notera au passage que ces différents aspects de la réussite ne sont pas isolés, ils tendent plutôt à faire système.

La capacité de l'élève à construire un projet, et à obtenir ensuite l'orientation qui lui

permet de le mener à bien, est à la fois un moyen de reprendre confiance en lui-même, et le signe qu'il a commencé à rebâtir cette confiance. Réussite éducative aussi chaque fois que le jeune trouve sa place, que ce soit dans l'école ou dans le monde social, alors que, longtemps, il n'y a pas eu de place, ne s'en est vu reconnaître aucune, ou n'était pas en mesure d'occuper celle qui lui était faite, ne se « sentant pas à sa place ». Cela va avec un changement dans la relation à autrui, adulte ou autre jeune ; en particulier pour des élèves qui ont connu une période de dissidence avec l'école, ne plus voir les adultes en général et les enseignants en particulier comme des personnes malintentionnées à leur égard est un pas important qui en annonce d'autres. On a vu certains élèves prendre, au fil des mois, la mesure de leur « métier d'élève », et comprendre mieux ce qu'ils étaient censés faire dans un établissement scolaire, comprendre mieux ce qui était attendu d'eux et la manière dont ils pourraient y satisfaire. La réussite, ce peut être enfin l'émancipation du jeune, émancipation intellectuelle de celui ou de celle qui, se frottant aux savoirs, apprend à penser par lui-même ou par elle-même ; mais aussi émancipation des pesanteurs du groupe (la bande de copains, la « communauté » d'appartenance) dont il parvient à prendre la mesure et à ne pas être prisonnier.

Tous ces aspects de la réussite ne sauraient être ni confondus avec la réussite proprement « scolaire » (les résultats), ni être sous-estimés au motif que seule cette dernière compterait. Car, justement, il n'y a pas que la réussite scolaire qui compte, le jeune peut – voire doit pouvoir - trouver dans l'école bien d'autres choses à réussir qui lui permettent de se construire. Il reste, bien entendu, que c'est la réussite « scolaire » (les résultats) qui, à la fois, est la plus aisément « objectivable » et mesurable (même si l'on sait quels problèmes cela soulève) et est la plus intensément recherchée (explicitement au moins) tant par les élèves que par leurs parents et leurs enseignants.

### **Que nous disent les résultats scolaires constatés dans les établissements ?**

En nous penchant sur les résultats scolaires proprement dits, nous mettons 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 ; tandis que, dans d'autres établissements (les Internats d'Excellence) 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.

On remarque, par exemple, en examinant de près les résultats scolaires, que 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, que les réussites sont diverses et que les filières ne sont pas également convoitées par les élèves des différentes origines sociales. 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 quelques questions fondamentales. Dans un parcours scolaire tramé 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-elles de ce fait utiles à leur parcours scolaire ?

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 oeuvre, ce qu'on pourrait considérer comme des « invariants », qui contribuent à permettre aux élèves de réussir. C'est à répondre à ces questions que vont être consacrées les pages qui viennent.

## 2. Les dispositifs offerts : des invariants

---

Tout divers qu'ils soient, les établissements dans lesquels nous avons enquêté présentent un certain nombre de traits relativement récurrents. De l'un à l'autre, on trouve, plus encore que des modes d'organisation, des principes d'action semblables mis en œuvre de manière assez systématique, ce qui nous conduit à parler d'« invariants ».

### Des étayages proposés qui font système

#### Les aides au travail

Ce n'est pas l'innovation pédagogique qui domine le paysage. Les pédagogies, telles qu'on a pu les observer, sont relativement « classiques ». Toutefois, on constate que des pratiques d'enseignement variées cherchent à garantir le suivi des programmes tout en articulant des situations à caractère disciplinaire avec des formes de travail interdisciplinaire, qui constituent une rupture. Les élèves sont invités à envisager les connaissances dans une perspective plus transversale.

Les pratiques de différenciation pédagogique sont moins remarquées en classe, dans le quotidien des enseignements, que hors la classe. Mais ce qui émerge nettement, c'est l'« attention accordée à chacun » : elle est centrale dans tous les dispositifs étudiés, et se traduit par des pratiques de soutien plus individualisées permettant un accompagnement des élèves dans leur singularité. Toutefois, celle-ci n'est pas forcément repérée avec une grande précision, en termes de lacunes à combler ou de méthode de travail à acquérir ; en sorte que cette personnalisation du soutien consiste plus en un appui constant (encouragement, stimulation) à la personne de l'élève qu'en une adaptation à ce qui lui serait le plus utile sur le plan des apprentissages.

Dans les moments où les élèves sont mis au travail, en dehors même de la classe, ils sont fortement encadrés : aide aux devoirs, études, tutorats méthodologiques. Travail de groupe, travail individuel, en vue de la préparation d'un contrôle en classe, ou d'une épreuve d'examen : cette pratique est très fréquente. Avec, de plus, un travail d'explicitation des attendus scolaires, pour permettre aux élèves de mieux échapper aux « malentendus scolaires ». Toutefois, l'urgence conduit, plus souvent que les enseignants de ne souhaiteraient, à délaisser le travail de fond (sur les lacunes, sur les méthodes...) au bénéfice des échéances immédiates (le contrôle à venir, le rendu d'un devoir pas encore fait).

## **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 une compensation de type culturel.

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. 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. Les activités sont souvent justifiées didactiquement par des acquisitions en relation au curriculum formel.

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. 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 favorable à l'apprentissage.

## **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 contribuant à mobiliser les élèves, à les aider à se positionner positivement dans les apprentissages, à penser leurs orientations.

### **Une visée d'exigence dans la bienveillance**

Parmi les discours qui se sont répandus depuis l'émergence de la thématique sociale de l'échec scolaire, 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. 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.

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. 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, on accepte que les travaux soient rendus avec une, deux, trois semaines de retard sur l'échéance initiale).

Cette attitude bienveillante se concrétise aussi par un statut particulier dévolu à l'erreur. 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.

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. Le « droit de recommencer » est également un marqueur de ces structures avec la possibilité laissée aux personnes d'expérimenter, de se tromper pour prendre conscience des limites de leurs démarches, d'améliorer leurs productions pour répondre aux attendus.

Cependant, nous pouvons observer que cette posture face à l'erreur se caractérise essentiellement par une absence de stigmatisation de l'élève et l'encouragement à « rebondir », mais 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.

## **Le fonctionnement de l'établissement**

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.

## **Le positionnement particulier des professionnels, les partenariats et collaborations**

Les équipes travaillent 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 ou dans des sous-équipes (comités de pilotage liés aux dispositifs) 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.

## **La place des familles**

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.

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.

### **Un statut différent pour les élèves et une visée de réussite**

Le fonctionnement particulier de ces structures est rendu possible par leur statut éventuellement 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 on l'a vu plus haut, 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 de l'élève. Cela passe par un changement de statut symbolique dévolu aux élèves.

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 décloisonnements des savoirs dans des perspectives interdisciplinaires, une variation de formes 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 en matière de soutien scolaire, de renforcement et d'entraînement systématique, qui concourent à entretenir ces malentendus par la valorisation d'attitudes scolaires très procédurales (souci de « rentabilité scolaire » par la maîtrise de « trucs » plus que de compréhension réelle). Mais 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 », selon laquelle la multiplication de dispositifs de renforcement et d'accompagnement produirait d'elle-même 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. Ce qui va être fait ci-après.

### 3. Réussites et soutiens en acte

---

#### *Des registres pour apprendre*

##### **Les registres de l'apprentissage scolaire : cognitif, culturel, symbolique identitaire**

Un des présupposés de notre recherche est que la notion de « soutien » ne peut s'appliquer indistinctement à toutes les difficultés d'apprentissage que les élèves peuvent connaître. La difficulté scolaire est aussi ancienne que l'école, mais elle se spécifie selon les époques et les constructions curriculaires auxquelles celles-ci procèdent. Nous considérons cependant qu'apprendre à l'école rend nécessaire la mobilisation pertinente de ce que nous appelons des registres de l'apprentissage et que, de ce fait, une réflexion sur les possibles soutiens exige comme préalable l'élucidation de leurs nature ainsi que de leurs possibles ajustements ou désajustements.

Le registre *cognitif* relève des fonctions intellectuelles qui permettent d'apprendre, de réfléchir, d'élaborer, de construire selon des modalités propres à l'école (dans les écoles comme la nôtre, un style « rationnel-légal » qui impose de procéder par règles impersonnelles, un type particulier de rapport à l'écrit...) ; Le registre *culturel* 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 registre *symbolique-identitaire* est lié à ce que l'accès à un savoir requiert et construit un certain type d'identité personnelle et relie à une communauté pour laquelle il vaut et à laquelle l'élève est enjoint à adhérer.

L'analyse des conduites des élèves à l'aide de 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. Grille d'analyse de ce qui est requis pour apprendre à l'école, ces registres peuvent l'être aussi des logiques d'aide et de soutien existantes et à apporter dans l'école d'aujourd'hui. Car certains soutiens, certains dispositifs d'aide (sur) valorisent parfois un registre aux dépens des autres, d'une façon arbitraire ou correspondant davantage aux représentations plus ou moins spontanées de l'équipe éducative qu'aux logiques d'apprentissage et de travail des élèves. C'est le cas des soutiens qui, à l'entrée dans les dispositifs, visent surtout 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.

### Des évolutions curriculaires

S'interroger sur ce qui soutient les élèves dans l'école contemporaine, c'est notamment prendre la mesure des modifications curriculaires qui sont intervenues sur ces trois plans. Le temps n'est plus en effet où le jeune scolarisé n'était en classe qu'un élève censé apprendre et restituer des savoirs intemporels acquis en écoutant l'enseignant. Il est, de fait, sollicité non seulement sur ce qu'il sait sur une question, mais sur sa capacité à mobiliser des connaissances et compétences acquises 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. 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 aux disciplines, 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. Par ailleurs, le développement 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, ce qui suscite de sa part une capacité à se situer du point de vue d'un sujet cognitif autonome qui ne coïncide pas avec son identité d'adolescent et de jeune. 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.

### Des sources de malentendus

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 sont de possibles sources de malentendus et de difficultés scolaires chez certains élèves, en particulier 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 ne voient pas que lorsque l'école travaille sur des objets du monde, elle le fait dans le cadre d'une culture scolaire qui implique leur disciplinarisation ; 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. En revanche, d'autres gagnent en développement et en apprentissage dans ces nouvelles situations de travail car ils savent, du fait de leur socialisation extra-scolaire, familiale sans aucun doute, ou parce qu'ils ont rencontré dans l'école des aides adaptées à leur situation, en identifier les enjeux, hiérarchiser ce qui est à convoquer tout en mobilisant les éléments hétérogènes intéressants, construire le point de vue attendu.

## Les régimes de l'apprentissage scolaire : mineurs et majeurs

Il y a donc différentes manières de s'inscrire dans ces registres que nous avons plus particulièrement étudiées dans les structures de retour à l'école de notre enquête car les lycéens nous y semblent 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 apprentissages.

### Une dynamique au sein des registres

Nous nous appuyons pour cela sur l'hypothèse que ces registres, affectés par la façon dont une époque considère ce qu'il est légitime et utile d'apprendre à l'école, le sont aussi par des évolutions des attentes du système scolaire au long du cursus des élèves. Une tendance de celui-ci est en effet de demander aux élèves toujours plus de réflexivité, de capacités à transformer en culture générale des objets rencontrés à l'école mais aussi à l'extérieur d'elle, d'aptitude à se forger une subjectivité scolaire qui fasse coïncider l'affirmation de la personne et le respect de règles universelles. Cette dynamique définit donc, au sein de chaque registre, ce que nous appelons des « régimes », mineurs et majeurs. Une telle dénomination ne connote en rien l'infériorité en soi d'un régime par rapport à une autre, mais veut seulement indiquer que ce qui, à un moment donné de la scolarité, a été considéré comme une acquisition majeure, se trouve de fait minoré par la nécessité d'accéder à un stade supérieur des apprentissages selon une dialectique en droit inachevée. Une des raisons, selon nous décisive, de la difficulté scolaire consiste, pour nombre d'élèves, dans l'incapacité à saisir une telle dialectique et ce qu'elle implique de réajustements non seulement à l'intérieur de chaque registre, mais dans la configuration que leur ensemble constitue.

### Le soutien cognitif, fin ou moyen

Les élèves qui se situent dans le régime mineur du registre cognitif sont souvent à la recherche de procédures qui leur permettraient de se mettre en règle avec les attentes des enseignants. Ils sont alors mis en échec par des types d'exercice qui les contraignent à décontextualiser et recontextualiser les connaissances acquises, voire à en forger de nouvelles. Leur vision plus quantitative que qualitative du travail à effectuer les conduit à répondre à l'élévation de la difficulté des apprentissages par une seule augmentation du temps passé à l'étude. Craignant pour leur vie juvénile, ils sont alors tentés de limiter le temps de leurs investissements en quoi ils voient pourtant le seul moyen de réussir. Ils apprécient particulièrement le grand nombre de dispositifs de soutien qui leur sont offerts dans les structures qui les accueillent. Ils les collectionnent, les complètent même, lorsqu'ils les pensent insuffisants, par des achats de manuels ou la recherche de documents disponibles en ligne.

Ceux qui parviennent à s'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 de cette conviction semble être qu'ils admettent

une continuité 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. 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.

### La culture, entre acquis patrimonial et développement de soi

Les activités culturelles offertes aux élèves dans de nombreux dispositifs de soutien visent à les aider à se doter de la culture générale qu'exige l'école sans qu'elle puisse directement l'enseigner. Censés faire leur miel de ce qui leur est offert, les élèves peuvent là aussi mobiliser ces soutiens selon des régimes plus ou moins scolairement exigeants. Leurs préoccupations identitaires sont souvent telles qu'ils voient surtout dans cette sortie de la classe une occasion privilégiée de tisser des liens avec des élèves d'autres classes. Ils disent souvent également que la venue de professionnels dans l'établissement montre qu'ils sont jugés dignes d'intérêt par des personnes qui sont elles-mêmes reconnues hors du monde clos de l'école. Ils voient aussi dans ces activités une possibilité de faire retomber la « pression » que leur conception quantitative du travail leur fait ressentir. Ils en apprécient l'« ambiance », le fait qu'on y « rigole ».

Pour d'autres en revanche, les éléments et pratiques culturels offerts peuvent être mobilisés de façon complémentaire aux activités scolaires proprement dites. Comme les élèves sont souvent associés à l'organisation d'événements culturels, ils acquièrent en particulier un sens de l'initiative qui développe l'autonomie appelée par les curriculums contemporains. Les éléments patrimoniaux que véhicule toute culture peuvent être assimilés, non pour eux-mêmes mais pour leur pouvoir d'enrichissement, d'émancipation des personnes et réinvestis scolairement avec une motivation plus grande selon des procédés de « métabolisation » par lesquels il devient possible de penser le monde et de se penser soi-même.

### Entre affirmation de soi et autonomie intellectuelle

Le registre de l'identité est, pour les élèves, le plus sensible. C'est très certainement vrai pour les adolescents en général, mais *a fortiori* pour les élèves qui fréquentent des structures de retour à l'école. Requalifiés symboliquement parce que rescolarisés, ils peuvent cependant ne pas développer une identité telle que celle attendue par l'école, 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 en cause leurs identifications antérieures. 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.

A l'inverse, d'autres élèves parviennent davantage à 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 ». 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, les adultes de l'établissement ne sont pas seulement perçus comme des personnes qui ont tendu la main au moment où on en avait grand besoin, ils sont aussi des professionnels porteurs d'exigences et de règles avec qui échanger à égalité de droits dans la sphère des savoirs.

La référence à des registres de l'apprentissage et à leurs régimes nous semble une aide pour entreprendre des activités de soutien, en fait d'étayages, plus pertinentes que celles qui sont souvent proposées. Ainsi, entre des élèves qui, bien dotés familialement d'un point de vue culturel, ayant de bonnes « bases » scolaires, mais victimes d'accidents de vie qui leur ont fait perdre le fil de leur scolarité et d'autres, tout aussi décrocheurs mais à cause de faiblesses qui émarginent à d'autres registres, les différences de trajectoires sont importantes et appellent des remédiations différentes. De même, les parcours d'élèves non décrocheurs, maintenus dans le système scolaire parce qu'ils s'inscrivent dans les registres d'apprentissage mais selon des régimes qui préparent peut-être leur éviction prochaine peuvent être analysés selon les catégories proposées et il devient plus facile de les aider à comprendre la nature des exigences des registres et celle de leur inéluctable évolution. Dès lors, on comprend que les soutiens ne peuvent être prédéfinis, mais offerts dans leur variété avec la possibilité que les étayages 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.

### *Registres et itinéraires d'élèves*

Les itinéraires des élèves, si divers soient-ils, peuvent être étudiés à travers la grille des registres de l'apprentissage que nous proposons. Sans entrer ici dans les études de cas que comporte notre rapport, il est possible de voir comment, sur nos cinq terrains, les différents types de soutien les prennent en charge et participent en la balisant à la construction des trajectoires d'élèves.

## Le registre symbolique-identitaire

Au fil d'une étude de plusieurs années, c'est le plus évoqué, quels que soient les terrains et les acteurs, élèves ou professionnels. Les élèves pensent massivement qu'il est pris en compte car les soutiens dont ils bénéficient en la matière les font se percevoir comme acteurs de leurs parcours. C'est en particulier le cas de ceux qui ont pu choisir l'établissement dans lequel ils étudient en considérant qu'il leur donnerait les meilleurs moyens pour réussir. Mais, dans l'ensemble, 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. 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, qui tiennent notamment à l'environnement de travail proposé : des effectifs réduits, des professionnels à l'écoute.

### 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. Les relations étroites et chaleureuses qui s'ensuivent avec les adultes sont mentionnées en des termes peu habituels pour parler de l'école : « *un petit cocon* », « *comme une deuxième famille* ». Dans ces établissements les élèves se sentent en confiance, de petits groupes d'ami(e)s s'y constituent. Dans les internats, loin de sa famille, soucieux de réussir ses études, on se rassure mutuellement en coopérant pour le travail, en s'encourageant à travailler, parfois en s'expliquant certains points quand il y a un devoir à faire. On peut ici, sans peine et sans combat, s'assumer comme élève travailleur et savourer de connaître enfin ce qui semble normal.

### 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 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. Être encadré, c'est donc avoir moins à lutter contre soi-même, contre les 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.

### Se percevoir dans le monde

À distance de leur quartier, du collège ou du lycée de leur secteur ou des années de petits boulots ou de galères, 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. Celle-ci peut être développée par la prise de responsabilités, celle de délégué, notamment. Une telle perspective est offerte dans tout établissement, mais elle prend ici une autre signification du fait de la multiplication des interactions réelles et de l'intensité des relations qu'elles suscitent. Les dispositifs autorisent aussi une vision plus réaliste de son orientation. De manière générale, les élèves semblent assez bien informés des filières et des cursus envisageables. Cela ne les empêche pas, au contraire, d'exprimer des souhaits d'orientation et de professions ambitieux : ingénieur, juge ou avocat, médecin, photographe... et de les formuler sans que cela choque personne. Cela permet à certains de prendre acte de leurs difficultés et de quitter l'établissement pour rejoindre une option qui n'est pas offerte là où ils sont. Certains quittent pour cela l'internat, sans amertume, gardant des souvenirs « extraordinaires » et soulignent que, dans un autre établissement, ils n'auraient peut-être même pas pu aller jusque-là.

## Le registre culturel

### Des expériences de culture classique diversifiées

Beaucoup de dispositifs, les internats d'excellence en particulier, ont proposé ou proposent une offre culturelle nombreuse et variée. Les élèves y sont mis en position de spectateurs pour des œuvres théâtrales ou cinématographiques exigeantes travaillées auparavant et qu'ils ont ensuite tout loisir de discuter avec leurs accompagnateurs. Mais ils sont aussi placés en position active, comme acteurs, photographes ou réalisateurs. Cependant, dans les internats d'excellence en particulier, le temps consacré à des activités non strictement scolaires a diminué, au bénéfice du travail scolaire et on en parle moins. 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, peuvent être perçues plus comme des distractions que comme du travail.

### Des pratiques sportives et des confrontations à d'autres règles

Le sport est également très présent, les activités de l'UNSS 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, exige l'apprentissage de l'effort et du respect des normes. Les élèves font état de leçons prises lorsqu'ils ont

méconnu les règles élémentaires ou découvert que la « tchatte » ne peut y susciter des arrangements. Le passage d'épreuves pour devenir arbitre est perçu comme valorisé et valorisant, les élèves y démontrent une maîtrise des règles et de leur observation dans le flux de l'action, pas seulement verbalement. Ils y gagnent aussi un statut. Dans les bulletins scolaires, on peut noter le poids des activités physiques et sportives dans la moyenne générale, il est important pour de nombreux élèves.

### Une ouverture sur des milieux socioprofessionnels particuliers

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. Ils ont pu fréquenter les tribunaux de la ville et leurs professionnels, endosser lors de simulations des rôles professionnels du système judiciaire, coopérer avec une journaliste pour réaliser un documentaire et bénéficier pour cela de formations régulières. Bien que pas précisément explicités les parallèles avec les exigences et les contraintes des exercices scolaires, par exemple la dissertation, sont frappants. Ces actions sont aussi l'occasion, de découvrir les enseignants accompagnateurs dans une position proche de la leur, contraints de s'adapter aux normes d'un contexte autre que l'école. Cette démarche qui fait la part belle à des détours culturels, peut avoir de multiples effets : une transformation des relations et des hiérarchies, une mise en évidence de ce qu'est apprendre et de ce qu'on apprend toute sa vie. Enfin, en faisant découvrir des domaines divers, elle donne des idées d'insertion professionnelle. La découverte de la complexité et de la diversité de cultures autres que les élèves côtoient dans leur quartier participe à un apprentissage qui ne remplace pas leur manière de voir le monde, mais, qui, en y ajoutant d'autres mondes, complexifient leurs manières de voir et les entraînent à ne pas s'y sentir déplacés. Se pose néanmoins la question, de savoir si et jusqu'à quel point ces pratiques d'ouverture culturelle se transfèrent et à quelle échéance dans leurs capacités à maîtriser les apprentissages scolaires *stricto sensu*.

### Le registre cognitif

Les apports en la matière semblent d'abord être ceux d'un cadrage. 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.

### 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, 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. Les élèves aimeraient y faire la totalité de leurs devoirs et ont parfois du mal à comprendre, en Terminale notamment, que cela ne suffit pas et qu'il faudra travailler aussi chez soi.

### Des « soutiens » aux contenus variables et différemment perçus

Si l'on s'attache au *point de vue des élèves* sur ce qui les soutient, il apparaît que c'est surtout la qualité de l'encadrement : l'individualisation rendue possible, la complémentarité de cette aide avec les cours, la proximité et la disponibilité des enseignants hors des horaires institutionnels sont généralement très appréciés. Les discours des professionnels sont assez différents. Pour eux, les séances de soutien en petits groupes sont, de fait, bien davantage de l'accompagnement pour apprendre les leçons ou de l'apprentissage de techniques de travail intellectuel que des moments réels d'apprentissage. Ils perçoivent les inquiétudes et les attentes des élèves, ils considèrent qu'elles conduisent à des demandes non pertinentes, instrumentales, mais ils s'y plient avec une sorte de fatalisme, en invoquant l'urgence. 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.

Pour les enseignants, les dimensions spécifiquement cognitives sont parasitées par un écheveau de tensions. Pour l'adulte les soutiens sont d'ordre trop général, faute 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.... Les tensions sont aussi entre les besoins immédiats et les besoins futurs qui, paradoxalement, supposent un ancrage dans le passé permettant de revenir sur des acquis fragiles, voire absents. Mais même cet apprentissage des techniques de travail se trouve entravé par l'urgence des contrôles à venir ou par la nécessité de finir les devoirs. L'adulte se trouve en quelque sorte piégé par ces séances où il n'y a guère de place pour les apports disciplinaires ni le temps de revenir vers des lacunes anciennes et pénalisantes. Les enseignants chargés du soutien regrettent également que la visibilité des notes l'emporte, pour les élèves et leurs familles sur la maîtrise des savoirs, que les demandes prioritaires portent sur ce qui permettra aux élèves de « s'en tirer », avec une note convenable. Ils perçoivent cet enjeu et les notes sont pour eux aussi un marqueur d'efficience, ils ne sont pas dupes, mais ils entrent malgré tout dans le jeu.

Bien que consensuelle, cette notion de cadrage est ambiguë au sens où elle peut insister sur la composante relationnelle du soutien ou le versant proprement cognitif

des apprentissages.

## *Les dispositifs revisités*

### **Les dispositifs, leur mise en œuvre et leur activation**

#### **Des dispositifs nombreux et variés**

Sur l'ensemble des terrains d'enquêtes, les équipes éducatives cherchent, en offrant des dispositifs nombreux et variés, à répondre aux besoins du plus grand nombre tout en prenant en compte la diversité des élèves. Les aides apportées y conjuguent des éléments relevant des registres cognitif, culturel et identitaire. Néanmoins, qu'on soit dans une configuration où les élèves peuvent se saisir librement des aides qu'on leur propose ou qu'ils se voient offrir un dispositif qui semble correspondre à un besoin précis, on recueille dans les entretiens une profusion d'informations sur la manière dont sont organisées ces aides, beaucoup moins sur ce qui s'y fait concrètement et sur les éventuels effets sur les élèves. En d'autres termes, le levier organisationnel semble plus facile à activer que le levier pédagogique. Il est relativement aisé de fixer un lieu, un temps, un cadre, de prévoir quels adultes vont participer, quels travaux seront à réaliser, beaucoup moins aisé de savoir si la mise sur pied de dispositifs est d'elle-même susceptible d'étayer et pour quels élèves elle est ou non efficace.

#### **Une double logique des dispositifs**

Les équipes que nous avons rencontrées partagent souvent une conception de la réussite des élèves et de l'aide à leur apporter fondée sur quelques principes. Tout d'abord, une double logique semble guider leur action. La première veut que « *si l'élève travaille plus, il va réussir mieux* » et que « *pour que l'élève travaille plus et mieux il doit être réconcilié, heureux et en confiance dans 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. Une telle conception pourrait bien reposer sur l'idée d'un « effet magique du soutien » pour laquelle les savoirs et l'entrée dans ces derniers, ainsi que les liens et les tissages entre les différents registres vont de soi.

#### **Un engagement dans l'action plus qu'une réflexion**

Les pratiques pédagogiques observées sont finalement peu différentes au sein des dispositifs de ce qu'elles sont en classe et, même quand la forme varie ou que des enseignants « co-interviennent », il s'agit souvent de reprendre, de soutenir la

méthode et les procédures ordinaires avec l'élève. L'idée du « travailler plus pour réussir mieux » appelle une logique du soutien qui veut surtout que les enseignants bienveillants s'occupent davantage de chacun. Or ceci implique nécessairement un arbitrage entre le temps utilisé à analyser les difficultés des élèves et celui passé avec les élèves. Ainsi faute de temps, l'analyse de l'aide apportée est souvent sacrifiée au profit du temps passé avec les élèves. Les équipes, se situent d'ailleurs dans une véritable logique qui privilégie l'action : « *Si on offre du soutien, les élèves vont progresser et c'est ce que l'on cherche* ». Conscientes de la diversité des besoins, elles savent que tout ce qui est fait pour soutenir ne soutient pas nécessairement. Elles espèrent qu'en offrant la palette d'étayages la plus large possible, les élèves s'en saisiront pour répondre aux exigences de leurs enseignants.

### Des doxas qui orientent l'utilisation des dispositifs

La doxa selon laquelle être en confiance est une condition nécessaire à l'entrée dans les apprentissages est très forte chez les enseignants. Elle conduit souvent à mobiliser le registre cognitif sur un mode mineur (apprendre des procédures, des « trucs » pour passer efficacement une épreuve). Des séances offertes aux élèves, dans le but de travailler plus en profondeur, de combler des lacunes peuvent être de fait consacrées à la préparation d'un contrôle à venir, voire à de l'aide à achever des devoirs. L'utilité de ces actions peut n'être que très ponctuelle, mais cela peut aider certains élèves à « faire face aux exigences – au moins les plus formelles – de l'école et les réconcilier avec un « statut d'élève » normal. De la même manière, les nombreuses activités culturelles offertes (accès à des spectacles, prestations et même stages) à des élèves pour qui elles étaient hors de leur espace des possibles (en termes culturels, financiers ou même territoriaux) ont certes un puissant effet de requalification symbolique, mais tous ne font pas spontanément un lien 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. 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.

### Temporalités et attentes

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 sont des facteurs importants de l'utilisation réelle des dispositifs. Les tensions entre les différents objectifs que peuvent constituer la réconciliation des élèves avec le monde scolaire, le développement de leurs compétences ou les enjeux de certification et d'orientation, s'intensifient selon les agendas scolaires et imposent, à certains moments, des reconfigurations du soutien offert et de la manière de le mobiliser ou non. Les élèves 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 deux 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 par des objectifs de resocialisation vers des attentes plus cognitives d'entrée dans les apprentissages appelés par l'examen. Ainsi, le passage en Première implique de nouvelles adaptations des élèves et des enseignants. Les micro-lycéens par exemple, notent ainsi un changement significatif : alors que la Seconde était accueillante afin de raccrocher 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...), 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. Au collège, les élèves de 3e se voient pour leur part proposer une aide différente qui, bien que prenant en compte les trois registres, 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 toujours d'ordre symbolique puisqu'on accorde beaucoup de temps aux élèves, y compris avec des partenaires extérieurs et des éducateurs, mais la volonté affichée et observée est désormais de travailler sur les procédures, les contrôles et l'amélioration de la moyenne en vue d'une orientation qui se fonde que sur les dossiers et les notes des élèves.

Les attentes des élèves interfèrent également avec la manière dont ils mobilisent les soutiens offerts.

Ils peuvent ainsi ne les utiliser que partiellement et/ou en lien avec d'autres soutiens qu'ils se procurent lorsqu'ils estiment que ceux de l'établissement sont insuffisants ou inadéquats, soit parce qu'ils n'y parviennent pas à faire baisser leurs inquiétudes liées à la montée des exigences liées aux examens ou à l'orientation, soit parce qu'ils ne correspondent pas toujours à ce qu'ils attendent de l'aide, de ce qu'elle leur dit sur eux-mêmes en lien avec leur identité d'élève. Ils évoquent alors, 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.

Pour ces différentes raisons, les multiples dispositifs offerts ne peuvent être utilisés de manière univoque. Leur variété est un gage de soutien pour peu que les jeunes soient capables de faire leur miel des ressources mises à leur disposition, celles qui leur sont particulièrement attribuées comme celles qu'ils importent. Mais en raison de toutes les contraintes et attentes variées évoquées, les mobilisations possibles sont très différentes et peuvent susciter différents types de raccrochage et de réussite, voire ne rien changer aux situations de non-réussite.

## **Des mobilisations différentielles des dispositifs offerts**

### **Emplois et contre-emplois**

Par leur possible prise en charge de tous les registres de l'apprentissage, les



dispositifs de soutien sont des supports très pertinents pour améliorer la situation scolaire des élèves qui les fréquentent. A condition toutefois qu'ils fassent eux-mêmes quelque chose de ce qui leur est proposé. Idéalement ils peuvent aider à apprendre à apprendre, à se former par la culture et à se construire comme personne, mais cette réussite complète suppose des approches toujours contextualisées et personnalisées qui amènent à mobiliser de façon judicieuse ceux qui sont les plus pertinents pour soi.

Dans le cas d'élèves dont l'identité suffisamment reconstruite leur permet d'assumer le choix d'un retour à l'école, il peut s'agir de décliner les offres de resocialisation scolaire essentiellement tournées vers la restauration d'image et la requalification symbolique pour se tourner davantage vers ce qui répond aux exigences curriculaires et académiques. Pour d'autres élèves, qui souhaitent avant tout (re)devenir enfin élèves pour s'en tirer socialement et ne plus « *avoir la honte* », ce qui est proposé comme « utile aux apprentissages scolaires » peut être à l'inverse mobilisé de manière essentiellement identitaire. 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 : ils ont le sentiment de compter pour les adultes et qu'« *ici on s'occupe de nous* ». En découle, pour eux, une confiance dans ce qui leur est offert. 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 toujours à amorcer ou réamorcer l'entrée dans les apprentissages. La confiance restaurée fait plus et mieux en matière d'absentéisme et d'attitudes peu scolaires que les avertissements, sanctions et exclusions, car la nouvelle situation créée peut aussi les conforter dans une attitude relativement passive, voire assistée par rapport aux exigences scolaires. Pour nombre d'élèves soutenus sur nos terrains de recherche, la rencontre s'est faite avec une aide qui a été mobilisée. On peut considérer que l'institution a atteint son but lorsqu'elle leur a permis de se maintenir dans le système éducatif et d'y rester « accrochés », mais cela ne signifie pas que d'autres modalités de soutien n'ont pas à être recherchées et mises en œuvre pour faire progresser dans les acquisitions cognitives et culturelles.

### Se mobiliser pour mobiliser

La réussite des soutiens dépend de la mobilisation qui est faite des dispositifs, mais celle-ci dépend fondamentalement d'une mobilisation de soi. Certains élèves déclinent l'offre scolaire parce qu'ils considèrent qu'en l'acceptant ils confirment qu'ils ne sont pas des élèves « *normaux* » ou bien ils estiment que cette aide ne correspond pas à leurs attentes et à ce que travailler scolairement et réussir veut dire pour eux. Ils sous-estiment souvent leurs lacunes, attendent des enseignants « qu'ils expliquent », « *qu'ils donnent les réponses* ». Leur choix de séries générales se heurte souvent à ce que sont leurs possibilités au moment où ils le formulent et procède d'une pensée magique qui rend très aléatoire la possibilité de soutenir en eux ce qui a besoin de l'être.

C'est là sans doute une limite des dispositifs qui, tout en présentant une très riche

palette d'étayages possibles, fonctionnent essentiellement sur le modèle de l'offre et supposent finalement résolue la construction d'une autonomie suffisante pour discerner ce qui convient le mieux à chacun. On ne se demande pas toujours comment faire vivre ces dispositifs et, finalement, les élèves auxquels ils sont spontanément les mieux adaptés sont de fait 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 un appui. Les plus fragiles peuvent soit refuser d'entrer dans les dispositifs, soit les utiliser dans un sens qui les maintient à flot mais sans nécessairement anticiper les changements de régime nécessaires pour atteindre leurs buts.

## Conclusion

---

### Des réussites

Nous avons, sur nos différents terrains, constaté beaucoup de réussites. Leurs acteurs obtiennent des objectivement 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. 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.

### 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.

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.

### **Des ressources à mobiliser**

Une approche en termes de ressources à mobiliser semble plus opportune que celle qui vise essentiellement à « motiver » ou « remotiver » les élèves 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. 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.

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. 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, 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.

### **De l'exceptionnel à l'ordinaire**

En quoi l'exceptionnel des établissements de notre enquête 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 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. 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.