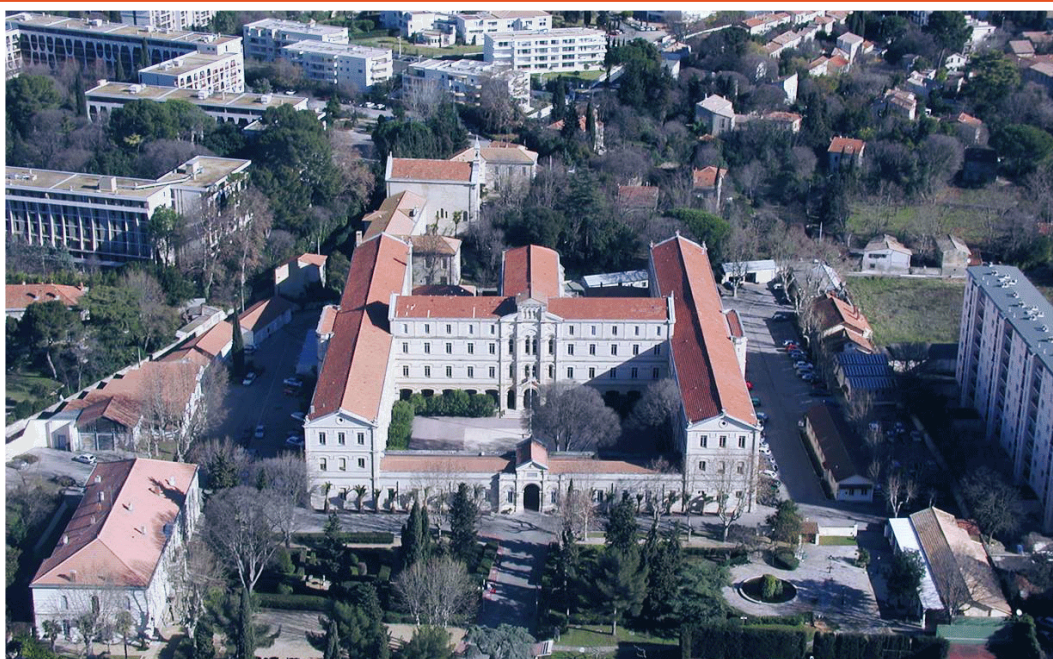




# Les internats d'excellence : un nouveau défi éducatif ?



*sous la direction de*  
**Patrick RAYOU**  
et **Dominique GLASMAN**

*Avec le concours de*  
A.-Marie Benhayoun, centre Alain-Savary  
Audrey Boulin, univ. Paris V  
Carole Daverne-Bailly, univ. Rouen  
Dieynebou Fofana, univ. Créteil  
Michèle Guigue, univ. Lille  
Anne Jorro, univ. Toulouse  
Séverine Kakpo, univ. Paris 8  
Laurent Lescouarch, univ. Rouen  
Françoise Lorcerie, univ. Aix-en P.  
Benjamin Moignard, univ. Créteil  
Catherine Pérotin, AQE  
Patrick Stéfani, centre Alain-Savary  
Patrick Picard, centre Alain-Savary  
Filippo Pirone, univ. Paris 8

## Synthèse

### L'INTERNAT, UN MOTEUR POUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE ?

Les internats d'excellence, entre tradition et nouveau défi éducatif.

*Synthèse du rapport de recherche réalisé avec le soutien de l'ACSE*

*Coordination :*  
Centre Alain-Savary,  
Institut Français de l'Éducation,  
Ecole Normale Supérieure de Lyon

# INTRODUCTION

## **A l'origine d'une recherche**

Un an après le lancement du programme « Internats d'excellence » concrétisé par l'ouverture de l'internat d'excellence (IE) de Sourdun, le Ministère de l'Education a fait démarrer plusieurs nouveaux IE, tout en poursuivant la labellisation de places dans des internats existants. Rappelons qu'il s'agissait, à travers ce programme, de permettre à des élèves « méritants » ou « à fort potentiel », qui ne disposaient pas dans leur milieu d'existence des conditions favorables au développement de leurs capacités et à la réalisation d'un parcours scolaire de réussite, de bénéficier de meilleures conditions dans un établissement qui se donnerait les moyens de les conduire vers l'excellence à laquelle ils pouvaient prétendre. Ce programme visait, de fait, des jeunes des quartiers populaires, et plus exactement des quartiers « Politique de la Ville ». A travers les IE, comme du reste à travers le programme Eclair, était visé un renouveau de l'« éducation prioritaire ».

A ce titre, il intéressait le Centre Alain Savary qui, au sein de l'IFE, est un centre de ressources sur les pratiques éducatives en milieux difficiles, souvent désigné du reste par « centre de ressources sur l'Education Prioritaire ». Un rapprochement s'est alors produit entre la DGESCO et le Centre Alain Savary : celui-ci proposait de suivre le développement de cette nouvelle structure mise au service des élèves des milieux populaires et de réfléchir aux ressources dont ils pourraient avoir besoin ; la DGESCO souhaitait que les équipes qui, dans les IE, le souhaitaient et étaient volontaires, puissent être accompagnées dans leur réflexion sur la mise en place de cette nouvelle structure totalement à inventer.

Un travail de recherche consistant à suivre la mise en place des IE a été proposé par Patrick Rayou, Professeur de Sciences de l'Education à Paris VIII, très vite rejoint par Dominique Glasman, professeur émérite de sociologie à l'Université de Savoie, pour assurer la codirection d'une équipe, constituée par l'arrivée successive d'enseignants-chercheurs appartenant à différentes universités, et ayant mené des travaux dans les domaines aussi divers que la profession enseignante (Anne Jorro, PR de Sciences de l'Education à l'Université de Toulouse, Laurent Lescouarch, MCF de Sciences de l'Education à l'Université de Rouen), la vie juvénile (Audrey Boulín, Doctorante à Paris V, Dieynebou Fofana, MCF à Créteil, Michèle Guigue, PR émérite de Sciences de l'Education à Lille), les devoirs ou le travail des élèves (Séverine Kakpo, MCF à Paris 8, Filippo Pirone, Doctorant à Paris VIII), la sociologie des établissements (Benjamin Moignard, MCF à Créteil), les filières d'excellence (Carole Daverne-Bailly, MCF de Sciences de l'Education à Rouen), les relations familles-école (Françoise Lorcerie, Directrice de Recherches au CNRS Aix-en Provence) ; des

étudiantes en Master 2 ont apporté leur contribution à la recherche (Claire Salmon, Bouchra Daoudi). La diversité des origines géographiques des membres de l'équipe était de nature à permettre d'enquêter sur des terrains variés et à en rendre plus praticable l'accès : enquêter à proximité de son université permet de faire et de refaire des séjours sur les terrains, à des fins d'entretiens ou d'observations. Du côté du Centre Alain Savary, ont pris une part essentielle à la mise en place de la recherche et à son fonctionnement Catherine Pérotin, Anne-Marie Benhayoun, Patrick Stéfani puis Patrick Picard.

Prenant connaissance de ce projet, l'ACSE a souhaité en être partenaire et l'a soutenu, permettant ainsi d'approfondir la partie de l'enquête concernant les rapports qui se sont noués avec les familles des élèves, leurs enfants, les équipes pédagogiques et administratives des établissements concernés.

## **Un objectif de recherche ainsi que d'accompagnement d'équipes**

L'objectif était donc double. D'un côté, il s'agissait de suivre le démarrage des IE, et de comprendre comment les équipes posaient les problèmes du recrutement des internes d'excellence, de leur accueil, de leur prise en charge dans le travail ou dans la vie quotidienne, comment les équipes entendaient le terme « excellence » et le traduisaient dans des dispositifs concrets, comment des élèves provenant des quartiers populaires trouvaient leur place dans des établissements en tous points éloignés de ceux qu'ils étaient accoutumés à fréquenter, comment évoluaient leurs performances scolaires, et quels effets le programme avait tant sur le fonctionnement des établissements que sur l'exercice des métiers d'enseignant et de CPE. D'un autre côté, les équipes « de terrain », prenant la responsabilité et la liberté, dans le cadre général dessiné par le programme, d'imaginer des solutions en fonction des situations et des ressources locales, étaient en attente d'une forme d'« accompagnement », non pas pour trouver des solutions aux problèmes qu'elles affrontaient - elles les ont trouvées toutes seules – mais pour pouvoir se confronter à un regard extérieur, plus distancié, de chercheurs qui n'étaient pas pris dans les urgences et les décisions du quotidien.

C'est sur cette base que s'est construite la recherche dont le rapport est présenté ici. Il est donc utile de préciser ce qu'elle n'était pas. Elle ne se donnait pas comme but une évaluation des IE, mais bien davantage une analyse des transformations que ceux-ci introduisent dans le paysage éducatif, pour les élèves des milieux populaires, pour leurs parents, pour leurs enseignants et pour tous les professionnels qui les prennent en charge. Rien de commun, donc, entre cette recherche et le travail réalisé, sur le même empan temporel, par l'Ecole d'Economie de Paris sur l'IE de Sourdon, même si l'évolution des résultats des élèves, centrale dans cette dernière recherche, nous a aussi, bien entendu, intéressés. Le type de questions que nous nous posions ne pouvait rentrer sous le terme d' « évaluation », à la fois

parce qu'en effet ce n'était pas cela qui nous intéressait, et parce que les réponses à beaucoup de ces questions (qui touchent parfois à l'intime de la relation pédagogique ou éducative) auraient été amplement obérées si les « acteurs de terrain » nous avaient identifiés comme des « évaluateurs ».

Nous tenions une position de chercheurs en même temps, on l'a dit, que d'« accompagnateurs », répondant au besoin et à leur demande aux sollicitations des équipes pour leur faire retour de ce que l'on observait, notait ou analysait. Pour autant, nous n'avons pas adopté une démarche dite de « recherche-action » : aucun de nous n'a été impliqué, à quelque moment que ce soit, dans la mise en place ou dans le fonctionnement d'un dispositif, pas plus qu'il n'a participé à une quelconque décision concernant l'IE. Il ne s'agissait pas pour les chercheurs d'être juges et parties, il nous fallait même l'éviter totalement. Mais, tout en gardant la distance nécessaire, notre choix était d'accepter de retourner aux professionnels, après élaboration par le processus de recherche et de prise de distance, des propositions d'interprétation et d'analyse dont le loisir est moins laissé à celles et ceux qui sont, jour après jour, « pris » dans l'urgence de l'action et se sont donc dits avides de tels retours.

## **Positionnement de l'équipe de recherche**

Notre positionnement a pu poser et nous poser question. L'IFé étant perçu, par la DGESCO, essentiellement comme un organe d'accompagnement de la mise en pratique des décisions ministérielles et de la mise en place des dispositifs innovants qu'elles appellent, il y avait un risque d'être engloutis dans l'action et, de ce fait, de se trouver dans l'incapacité de prendre la distance nécessaire à la recherche ; si nous n'en avons eu conscience, des remarques de nos collègues extérieurs à cette recherche auraient suffi à nous en rappeler l'exigence. En même temps, la distanciation critique, sans laquelle il n'y a pas d'activité de recherche, a pu apparaître parfois comme suspecte (sur la cible réelle de notre vigilance critique : un dispositif éducatif ou l'équipe politico-administrative qui l'impulsait ?) et être ressentie comme irritante (venant de chercheurs non « mouillés » dans l'action) par certains partenaires institutionnels.

A quelle distance se situe-t-on ici ? On ne pouvait ignorer, en commençant cette recherche sur la mise en place des IE, que ce dispositif nouveau intervenait dans une conjoncture de politique éducative marquée par les conséquences de la RGPP, et par la suppression corrélative de nombreux postes à tous les niveaux de l'enseignement primaire et secondaire, ainsi que dans les RASED. Une option aurait pu être de demeurer à distance du dispositif et de resituer son émergence dans une évolution plus large du système éducatif qui semble faire la part belle aux individus plus qu'aux collectifs, et à certaines notions (mérite, potentiel, classement) plus qu'à d'autres (progrès, promotion de tous, égalité). Cette option aurait

conduit à insister essentiellement sur la manière dont les IE s'inscrivent dans ce que JY Rochex a appelé « les trois âges de l'Education Prioritaire ». Certaines des réactions qui ont surgi au moment de la création des IE auraient pu nous y inviter, puisqu'elles jugeaient élitiste ce dispositif accordant beaucoup de moyens à une minorité d'élèves sélectionnés, elles dénonçaient ses retombées fâcheuses sur les établissements des milieux populaires vidés de leurs meilleurs éléments, et le risque de laisser ainsi partir à la dérive des élèves et des collègues nettement moins choyés.... N'ignorant pas ces critiques et ne contestant pas l'intérêt de ce type de positionnement, nous avons cependant considéré que l'on ne pouvait s'y limiter et s'exonérer d'un travail spécifique d'investigation plus proche et d'analyse : quoi que l'on puisse dire et penser de leur irruption dans le paysage éducatif, les IE existent, de fait ; à partir de là, on peut se demander ce qu'ils produisent. Que ce soit en termes de « gouvernance » des établissements et de mode de relation avec leur environnement, de prise en charge des apprentissages des élèves, d'ouverture culturelle, de contacts avec les parents des internes d'excellence ? Que font-ils « bouger », que remettent-ils en cause, dans le système scolaire en général, et dans les pratiques professionnelles qui concernent les élèves issus des milieux populaires en particulier ? De quoi, éventuellement, sont-ils révélateurs ?

## **Déroulement de la recherche, et aller-retour entre terrain et laboratoire**

Sur ces bases, voici comment l'équipe a travaillé. Des « terrains » d'observation ont été choisis, avec des critères de choix à la fois pratiques et fondés en raison. C'est ainsi que les cinq (la première année), puis sept (la seconde année) IE, ont été sélectionnés : des lieux géographiques différents, des territoires aux caractéristiques sociales et aux configurations politiques diverses, des combinaisons multiples pour ce qui concerne l'hébergement et l'enseignement (dans un même lieu, ou dans des collèges différents), nombre d'internes d'excellence (quelques petites dizaines ou plus d'une centaine), l'acceptation par les équipes de la collaboration avec des chercheurs, et bien entendu l'accessibilité de l'établissement pour des enseignants-chercheurs pris par ailleurs dans des tâches d'enseignement ou des responsabilités administratives au sein de leur université. Le nom de chacun de ces internats a été changé dans le présent rapport pour garantir l'anonymat.

Une première rencontre de cadrage d'ensemble a précédé le départ sur les terrains. Elle a servi d'abord à bien préciser et se mettre d'accord sur la posture présentée plus haut ; y ont été tracées également les lignes principales de l'investigation et de la méthode de recueil des données, afin de se donner, d'entrée, les moyens de la confrontation entre les différentes expériences. A la suite de quoi ont alterné, régulièrement au cours de l'année,

passages sur le terrain (répétés, parfois prolongés plusieurs jours durant) et réunions de mise en commun des matériaux recueillis, d'élaboration des analyses, et repérage des nouvelles pistes d'investigation qui semblaient apparaître et devoir être suivies. Trois ou quatre fois, au cours de chacune des deux années, l'équipe s'est ainsi réunie. Ce qui lui a rendu possible de participer activement, chaque année, à des journées de réflexion et d'échange organisées par l'IFé à l'intention des équipes des IE, et d'éclairer la réflexion collective avec des regards croisés. Ces journées ont représenté de nouvelles occasions de « retour » vers les équipes de terrain, elles ont aussi permis de leur soumettre des analyses et ainsi de les prolonger.

## **Questions de recherche**

Les IE présentent une situation relativement inédite. Généreusement dotés, accueillant des élèves « choisis », selon les termes du programme, pour être des élèves « méritants », « à potentiel », « ne disposant pas dans leur environnement quotidien des conditions favorables à la mise en valeur de leurs capacités », les IE offrent aux professionnels l'occasion de relever un défi, celui de la réussite d'élèves de milieu modeste et de leur accompagnement vers l'« excellence ». L'irruption d'un tel dispositif ne pouvait pas, du fait même de sa nouveauté et de ses caractéristiques autant qu'en raison de la forte impulsion institutionnelle dont il bénéficiait, ne pas susciter dans les établissements, tant pour son démarrage que pour son installation dans le quotidien, un certain nombre d'interrogations, de décisions, d'options, en matière de recrutement, d'accueil, d'organisation, de prise en charge, d'encadrement, d'accompagnement. Ce sont ces ébranlements qui constituent les questions initiales de la recherche. C'est avec cette idée qu'ont été interrogés les différents acteurs, qu'ont été conduites des observations diverses (en séance d'accompagnement du travail des élèves, en activités culturelles), qu'ont été recueillies des informations sur les dispositifs mis en place pour le soutien aux élèves, qu'ont été dépouillés des données statistiques ou des relevés de résultats (notes, évaluations 6<sup>e</sup>, Résultats au DNB).

Parmi les questions récurrentes auxquelles s'affrontent les « acteurs de terrain » figure celle du sens de l'« excellence ». Certes, il s'agit d'internats, mais d'« excellence » ; ce terme a suscité davantage d'interrogations et de débats que le terme « internats », alors même que, pour les élèves qui s'y retrouvaient comme pour leurs parents qui les y envoyaient, le fait d'opter, pour la première fois sans doute, pour le régime d'internat, était une nouveauté au moins aussi radicale. Toujours est-il que c'est l'idée d'« excellence » qui a été interrogée : excellence des élèves reçus (et en quoi : leurs performances scolaires, leur comportement, leur « potentiel ») ? Excellence des moyens mis à leur disposition pour leur permettre des progrès ? Excellence des résultats à la sortie et des orientations enfin osées et obtenues ? Excellence et fluidité des parcours ? Des réponses différentes d'un IE à l'autre, voire au sein

d'un même établissement, sont de nature à conduire vers des solutions différentes. De même, comment entendre ce terme de « potentiel », dont l'acclimatation dans des textes officiels de l'école publique semble être récente, après des décennies au cours desquelles l'« idéologie des dons » avait été battue en brèche par les travaux des sociologues de l'éducation ?

Comment la mise en place d'un tel programme s'est-elle opérée, alors que les autorités politiques et administratives en soulignaient l'urgence et le caractère quasi-prioritaire ? Comment ont été trouvées et affectées les ressources, humaines et budgétaires ? Comment ont-elles été distribuées, au sein d'un établissement, et mises au service des internes d'excellence ? Qu'est-ce que le débarquement de ces élèves inhabituels pour la plupart des IE a produit chez les enseignants et dans leurs pratiques pédagogiques ? La division des espaces pour le travail des élèves, qui, plus souvent pour le pire que pour le meilleur, marque l'enseignement français depuis un siècle, a-t-elle été, et de quelle façon, surmontée ? Les modes de faire sédimentés dans l'enseignement secondaire, selon une « forme scolaire » qui sépare les âges, les espaces, les temps, ont-ils été modifiés ? Les activités culturelles auxquelles les internes d'excellence sont volontiers invités à participer sont-elles des vecteurs d'apprentissage scolaire, des expériences de vie collective et de mobilisation citoyenne, de purs moments de détente ? Les relations entre les parents de ces élèves et l'établissement scolaire sont-elles repensées, reconsidérées ? Qu'est-ce qu'un tel dispositif fait aux élèves qui y sont reçus, aux enseignants, aux parents, au personnel, aux autres élèves ? Qu'est-ce qui, dans les Internats d'excellence, est particulier au regard d'autres structures d'accueil ou de scolarisation telles que : internats tout court, mais aussi établissements des quartiers populaires, etc. ? Autant de questions qui ont fait l'objet d'investigations dans chacun des IE au sein desquels les chercheurs ont enquêté, autant de questions qui constituent les têtes de chapitre du rapport qui est présenté ici.

## **Dépasser les spécificités locales**

Il reste bien sûr, au moment de tout rassembler, la difficulté classique de passer du particulier au général et, sans nier la singularité de chacune des situations rencontrées, de prendre suffisamment de hauteur pour dégager des lignes directrices, tirer des enseignements que l'on peut considérer comme communs. C'est entre autres à cette « montée en généralité » qu'ont servi les séances régulières de regroupement de l'équipe ; après une présentation de chaque « terrain », après une mise en commun de la moisson de données rassemblées au moyen des diverses méthodologies mises en œuvre, on s'est livré à cet effort de détachement des contingences locales pour partir en quête de l'essentiel. C'est ce que l'on s'efforce de faire dans les chapitres qui suivent. Le propos s'y place, délibérément, à un certain niveau de généralité, non pas déconnecté de tout ce que nous a appris le travail de

terrain, mais en s'efforçant de faire émerger ce qui, sous la bigarrure des situations locales appréhendées aussi précisément que possible, peut être retenu comme caractéristiques fortes de ce programme « Internats d'excellence ». Chacun des acteurs locaux devrait à la fois pouvoir « s'y retrouver », c'est-à-dire reconnaître que ce qui est dit concerne bien l'établissement où il travaille, et en même temps remarquer que, dans son environnement de travail habituel, les choses ont tendance à se spécifier de telle ou telle façon sans démentir pour autant la ligne générale qui est dessinée.

## **L'écriture de ce rapport de recherche**

Un mot enfin sur l'écriture de ce rapport. Au terme de nos investigations de terrain, des séances de travail ont permis de préciser les axes qui devaient structurer le rapport final. C'est ainsi qu'ont émergé les thèmes qui constituent autant de chapitres de ce rapport. Pour chacun des axes, les thèmes qui devaient nécessairement être abordés, et les orientations majeures de leur traitement, ont été définies. Chaque axe a ensuite été confié à la responsabilité d'un petit groupe, au sein duquel deux rédacteurs ont été désignés. Un premier texte de chaque chapitre a donc circulé au sein de ce petit groupe, a été ensuite « bouclé » par celles ou ceux qui s'étaient chargés de le rédiger. Puis il a été relu par les co-directeurs de la recherche.

Cette forme de partage du travail a permis de rendre possible la rédaction en répartissant la charge sur l'ensemble des membres du groupe, tout en assurant la cohérence globale du propos. Tous les chapitres sont articulés les uns avec les autres, et, même si l'on peut y reconnaître la « patte » des rédacteurs ou des rédactrices, c'est toute l'équipe de recherche qui peut y reconnaître son travail collectif.

Le propos emmènera progressivement le lecteur en plein cœur de l'IE. Il commencera par montrer comment ce programme s'inscrit dans l'institution en malmenant parfois les procédures installées, et comment il expérimente ce que l'on pourrait appeler de nouvelles modalités de gouvernance des établissements scolaires. Les autorités administratives sont très présentes dans le processus de lancement, et le demeurent encore parfois dans le recrutement des internes d'excellence ; cette opération est un enjeu capital pour le sort du programme dans chaque IE. Les parents eux-mêmes, sollicités par les directeurs d'école, les principaux de collège ou d'autres professionnels (travailleurs sociaux, CPE, ...) peuvent trouver dans ce programme et dans ce qu'il promet des raisons d'espérer un avenir scolaire meilleur pour leurs enfants, et pour cela de passer outre les réticences qui pourraient être les leurs de laisser leurs enfants s'éloigner d'eux. Une fois les internes d'excellence entrés, c'est toute une dynamique de mise au travail qui est enclenchée, dans ou hors la classe, et à laquelle, selon les établissements, participent peu ou prou les enseignants et les personnels de vie scolaire. Un fort enjeu réside aussi dans les heures et les espaces qui ne sont pas



consacrés au travail scolaire ; la vie juvénile au sein de l'internat, nourrie par une large palette d'activités culturelles ou sportives, est bien entendu un moment de confrontation des jeunes entre eux, et de construction de soi, dans un cadre qui n'est plus celui de leur existence quotidienne antérieure. Avec des adolescents à la fois sélectionnés et volontaires pour être internes d'excellence, les personnels sont, qu'ils le veuillent ou non, placés devant une sorte de défi, puisqu'ils sont généreusement dotés de moyens pour faire réussir ces élèves issus de milieux peu favorisés ; la professionnalité ne peut manquer d'être interrogée par une situation à bien des égards différente de celle qu'ils ont pu rencontrer dans d'autres établissements, ou même dans leur établissement actuel avant que n'y débarquent les internes d'excellence et que le label « excellence » n'ouvre aux professionnels un nouvel espace des possibles.

Bien entendu, tout n'est pas bouleversé par cette arrivée. La classe reste la classe, l'internat reste l'internat, et toute une série d'observations faites au cours de cette recherche sont un reflet de ce qui a pu être observé dans des recherches antérieures, que celles-ci portent sur le travail en classe, le travail à la maison, les relations avec les enseignants, l'implication des professionnels, la coopération des parents, la sociabilité adolescente à l'internat. Mais l'IE introduit de nouveaux dispositifs, stimule des mobilisations et des collaborations inédites, accueille un public pas tout à fait anodin recruté selon un processus également peu habituel ; il fait « bouger » les choses. C'est pourquoi, en dépit de ce qui, dans un IE, fait écho à ce qui se passe dans d'autres établissements, ce rapport aura à cœur de souligner et de mettre en exergue ce qui, dans les terrains enquêtés, doit justement à ce programme, ce qui, en d'autres termes, apparaît comme spécifique aux IE.

# 1 Des internats sous principes dérogatoires : une gouvernance de l'excellence au miroir de l'éducation prioritaire

**Benjamin Moignard, Dominique Glasman**

Les Internats d'Excellences (IE) auront disposé de conditions de mise en place tout à fait exceptionnelles. Présenté comme un outil efficace de promotion des élèves « méritants » issus de milieux populaires, ce dispositif marque une nouvelle forme d'intervention dans le registre de l'éducation compensatoire. Les politiques en la matière avaient jusqu'alors cherché à développer des actions sur des territoires ou des élèves dits en difficultés. Il s'agit plutôt de considérer ici une action délocalisée qui permettra un meilleur encadrement des élèves à « potentiels », dans des structures plus autonomes que les établissements ordinaires. Nous nous intéresserons donc dans ce chapitre aux statuts et aux modes et forme de gouvernance de ces établissements et à leur impact sur ce dispositif. C'est bien en effet sur une forme d'organisation dérogatoire que ces établissements ont été installés et gérés : que ce soit sur les moyens alloués, sur les formes de recrutement et le profil des personnels impliqués, sur la relation entre ces établissements et leurs académies et leurs conséquences en termes de gouvernance. Loin des canons habituels du système éducatif ordinaire ou de l'éducation prioritaire, c'est bien sur le principe de l'exception que l'ensemble du dispositif a été bâti. Cet aspect est sans doute un des points majeurs du caractère innovant de ce dispositif : il n'est pas soumis aux contraintes habituelles qu'elles soient administratives ou financières, il repose sur un certain nombre de principes qui dérogent aux habitudes de l'institution scolaire, et il est différent jusque dans le type d'élèves qu'il prend en charge. Nous nous intéressons donc à la manière dont les IE s'insèrent dans les transformations plus générales qui touchent l'éducation compensatoire aujourd'hui, en interrogeant en particulier l'implication de l'exécutif, des collectivités locales et de l'institution scolaire autour de ce dispositif. Nous verrons que si le portage institutionnel a été particulièrement fort, il n'a pas empêché que les équipes développent des formes d'autonomisation significative. Nous revenons en particulier sur le rôle des directions des IE qui ont été fortement mobilisées et porteuses de « l'esprit » des dispositifs tels qu'ils étaient souhaités par l'institution, alors que les équipes pédagogiques se sont positionnées de manière plus fluctuante, marquant l'avènement de nouvelles formes d'équipes autonomes dans un environnement particulièrement contraint.

## 2 « A nous de ne pas nous tromper quand on recrute quelqu'un » Le recrutement des internes d'excellence. Enjeux, logiques, pratiques et limites

**Carole Daverne, Séverine Kakpo**

S'il joue un rôle déterminant et constitue un moment clé de la vie du dispositif, le processus de recrutement des internes d'excellence ne relève pas pour autant de l'évidence, loin s'en faut. Les difficultés auxquelles se heurtent les acteurs en charge du recrutement sont à mettre en relation avec la plasticité du concept de « méritant ». Si recruter des « méritants patents » ne pose pas de difficultés majeures, il n'en va pas de même du cas des « méritants potentiels », dont le profil est très difficilement objectivable. Pour faire les bons choix, les membres d'une commission que nous avons observée (internat Charlemagne) s'efforcent de reconstruire la trajectoire des élèves et de repérer l'existence de « handicaps » qu'une entrée à l'internat pourrait permettre de dépasser. Ils tentent de recueillir des informations de « première main », dans la perspective de déjouer les stratégies parfois mises en œuvre par toute une série d'acteurs pour tenter de « biaiser le jeu » du recrutement et de favoriser leur intérêt propre. La commission s'efforce également d'évaluer la motivation des élèves et leur degré d'adhésion au projet éducatif de l'internat. Enfin, elle s'efforce d'évaluer le potentiel de mobilisation des parents, dont il est attendu non seulement qu'ils s'impliquent, mais aussi qu'ils fassent preuve d'une certaine docilité. Le travail mis en œuvre par la commission observée se heurte à des limites, qui nous sont apparues comme des problèmes plus ou moins gérés pour l'instant, car le nombre de demandes n'excède pas considérablement le nombre de places disponibles, mais qui pourraient poser d'importantes difficultés en cas de passage à une logique plus sélective.

### **Trajectoires d'internes, trajectoires d'élèves : du recrutement au départ de l'internat retour sur des parcours d'adolescents**

**Dieynébou Fofana**

Après un processus de recrutement dont les enjeux semblent parfois s'affirmer dans l'action. Nous proposons dans cette partie de nous attacher à ces élèves recrutés qui vont désormais inscrire leurs histoires scolaires singulières dans le cadre d'un dispositif collectif qui, d'une part leur confère un rôle : celui d'élève/interne et d'autre part leur fixe si ce n'est un objectif à atteindre au minimum une amélioration de leur situation à espérer.

Il va donc s'agir pour mieux appréhender ces différentes trajectoires d'internes de revenir sur les modalités, les raisons, et/ou les motivations invoquées par les uns et les autres comme étant à l'origine de leur présence au sein de l'IE. Pour être ensuite en mesure de mettre en perspective a posteriori ces éléments de discours avec les différentes situations observées qui révèlent en terme d'accompagnement social et éducatif des internes mais aussi d'évolution des pratiques et des attitudes de ces derniers, les forces et les faiblesses du dispositif : Internat d'Excellence.

### 3. Les parents d'internes d'excellence

#### **D. Glasman, F. Lorcerie**

Les parents des internes d'excellence appartiennent, majoritairement, aux milieux populaires, et une partie d'entre eux vit dans une véritable précarité. Cependant, on trouve aussi des parents appartenant aux classes moyennes, au moins aux fractions les plus modestes des classes moyennes. Les parents issus de différentes immigrations, d'Afrique sub-saharienne ou d'Afrique du Nord, représentent une proportion importante, bien que variable d'un internat d'excellence à l'autre. Ce qui distingue aussi les parents, c'est le modèle éducatif qu'ils mettent en œuvre. Une part d'entre eux – et parfois parmi les familles très précaires - sont très « cadrants », insistant beaucoup sur le contrôle des actes et des fréquentations de leurs enfants. D'autres parents font plutôt part de leurs difficultés avec leurs enfants.

Les attentes des parents à l'égard d'un internat d'excellence, ou les satisfactions qu'ils en retirent, ne sont pas très différentes de celles qu'expriment les parents d'internes de manière générale : l'internat est pour eux un cadre de vie qui va aider leurs enfants, où ceux-ci vont bénéficier d'une aide au travail ; et ils échapperont au collège du quartier. Toutefois, la désignation « excellence » a pu être de nature à rendre plus facile aux enseignants de proposer l'internat aux parents, et à ceux-ci de l'accepter. Il reste que le terme « excellence » a pu alimenter des espoirs parfois démesurés, même si les parents ont pu être séduits, après coup, par la richesse de l'offre d'activités culturelles.

Les relations réciproques entre l'IE et les parents sont plutôt marquées par la confiance mutuelle. Du côté des parents, on note une certaine reconnaissance, voire une reconnaissance certaine à l'égard des personnels qui prennent en charge les internes d'excellence. Les contacts semblent plutôt plus faciles, et plus chargés positivement, que les échanges habituels entre professionnels de l'école et parents d'élèves.

La présence d'un enfant à l'internat d'excellence produit des effets sur la famille. Certains parents, rassurés, ou déchargés du fardeau financier et de la préoccupation quotidienne du contrôle de l'enfant, reprennent un travail, se lancent dans une formation professionnelle ; l'IE rend service aux parents. Il n'est pas rare qu'ils expriment une certaine fierté de voir leurs enfants pris en charge dans une telle structure. S'il fait du bien à leurs enfants, il est vraisemblable que l'IE fait également du bien aux parents. Et le coût modique allège le budget familial, ce qui est très sensible dans les familles les plus précarisées. D'autres effets sont à noter, même s'ils ne diffèrent pas de ce que l'on observe chez beaucoup d'internes, d'excellence ou pas : les relations avec les parents s'apaisent, ne serait-ce que parce que l'essentiel du travail scolaire se fait à l'internat, alors que c'est justement sur l'accomplissement du travail que les conflits éclatent facilement entre parents et enfants ou adolescents.

## 4 Réussite scolaire, apprentissages, activités

**Filippo Pirone, Patrick Rayou**

Ce chapitre s'intéresse à la réussite scolaire, à l'apprentissage et aux activités des ie. Il part d'un examen des résultats obtenus par ces élèves et tente de les référer aux exigences spécifiques des apprentissages scolaires. Il propose une typologie des dispositifs mis en œuvre dans les IE et formule des hypothèses sur leurs effets en termes de réussite scolaire. Il présente enfin trois portraits d'élèves jugés significatifs de manières de s'inscrire dans les dispositifs mis à leur disposition.

Après un « choc docimologique » qui affecte à la baisse les moyennes de la plupart des ie arrivant dans leur nouvel établissement, ceux-ci réussissent généralement à rétablir la situation et à obtenir progressivement des résultats proches de ceux des élèves « autochtones ». La plus grande quantité de travail liée à l'effet de cadre de l'internat en est vraisemblablement un facteur important. Ceux pour qui cette augmentation de la contrainte scolaire n'apporte pas de progrès tangibles tendent à lui imputer la raison de leurs échecs.

L'inscription des élèves dans un registre scolaire stable leur assure une scolarité « normale ». Un cadre gratifiant, des règles protectrices, une communauté de visée avec les pairs, un établissement jugé de bon niveau leur permettent de s'engager désormais pleinement dans les tâches scolaires. Mais ce « travailler plus » semble cependant une condition nécessaire mais non suffisante du succès. La scolarité ultérieure, surtout si elle vise l'excellence comme formation des élites, exige en effet de construire des dispositions cognitives qui permettront de faire face à des contrats didactiques de plus en plus exigeants. Une motivation dans la durée, une autonomie intellectuelle de plus en plus affirmée sont nécessaires et requièrent des postures d'apprentissage que la simple re-scolarisation dans des établissements de bon niveau ne suffit pas toujours à construire.

Lorsque leurs candidatures sont volontaires, le simple fait d'avoir été choisis apporte aux ie et à leurs parents un sentiment de reconnaissance sociale qui apaise des rapports familiaux parfois dégradés par l'échec ou l'absence de réelles perspectives. L'éloignement de pairs qui pouvaient distraire de l'étude, la connaissance d'autres avec qui on fait bloc à l'internat, la rencontre d'adultes manifestement dévoués à leur réussite favorisent l'adhésion à la nouvelle communauté.

La volonté institutionnelle de donner à ces jeunes les compléments culturels nécessaires à une scolarité épanouie et souvent peu présents dans les milieux d'origine se traduit, selon les sites, par des offres sensiblement différentes. Néanmoins le constat de la difficulté à en susciter une réelle assimilation est partagé par tous. Le passage à des formes culturelles jugées de haut niveau peut en effet plonger les jeunes issus des « quartiers » dans des conflits de loyauté par rapport à leur milieu d'origine. L'apport massif de ce type d'activité peut également et paradoxalement détourner des tâches scolaires.

Les activités proposées aux ie sont de plusieurs natures. Elles peuvent être explicitement corrélées à des objets scolaires comme l'étude, le suivi individualisé ou les cours faits hors classe. Elles peuvent

être plus périphériques et s'organiser dans des dispositifs extrascolaires ou mixtes comme l'étude, le suivi individualisé ou encore les clubs-ateliers, les activités sportives, les sorties culturelles le tutorat ou les « éducations à ». Il est à noter que l'importance de ce dernier type d'activité tend à décroître dans l'offre des IE et à être proposé plus qu'imposé aux élèves.

Les effets de ces activités sur le développement de l'autonomie des élèves comme facteur essentiel de leur réussite semblent largement fonction du type de liaisons qu'elles instaurent ou non entre, d'une part, leurs dispositions cognitives et l'organisation spatio-temporelle des dispositifs qui les contiennent et, d'autre part, entre ces derniers et les établissements-sources de l'internat. L'acquisition de dispositions cognitives stables requiert en effet une progression maîtrisée sur la durée qui inclue des moments disponibles pour une réélaboration personnelle. De même, une organisation de l'espace qui veille à la fluidité d'accès aux dispositifs offerts comme à l'existence de zones de liberté des ie semble requise.

Trois portraits d'élèves veulent illustrer les effets différents qui peuvent, selon nous, s'exercer dans une même structure. Naoline nous semble illustrative des cas d'élèves pour lesquels l'accès à l'IE constitue surtout un effet de carte scolaire qui leur permet, par l'accès inespéré à un établissement de qualité, d'exercer et de construire à la fois une autonomie qui leur assure la mobilisation maximale des dispositifs offerts. Muriel, proche du décrochage dans son ancien collège, bénéficie quant à elle d'un effet propre de l'internat qui l'aide à retrouver le conteneur qui lui faisait défaut auparavant. Éléonore et Lucas sont victimes de l'effet pervers d'une politique l'IE qui, dans ses premiers temps notamment, a pu favoriser, par le volontarisme de sa démarche, des intégrations à contre-emploi aggravant la situation scolaire déjà précaire de ceux qu'elle espérait au contraire sauver.

## 5 La vie juvénile en internat d'excellence. Cadre, contournement et vie sociale

**Audrey Boulin, Michèle Guigue**

Les internats d'excellence, même si ce sont des organisations contrastées, ont tous en commun quelques points forts qui colorent la vie collective quotidienne des élèves. Ce sont des établissements de scolarisation qui proposent un cadre structurant, favorable aux apprentissages scolaires, au développement de goûts culturels et à la conduite d'un projet professionnel ambitieux et, pour cela, tous les professionnels recrutés appartiennent au système scolaire ou à sa mouvance. De plus, poser sa candidature dans un internat d'excellence suppose le montage d'un dossier particulier, une condition est donc essentielle : que cette inscription soit non seulement acceptée, mais souhaitée par les familles dont c'est la volonté de trouver, pour leur enfant, un cadre à la fois stimulant et ferme, mais aussi qu'elle soit acceptée et souhaitée par les jeunes eux-mêmes, même si c'est avec ambivalence. Ce projet prend appui sur des conceptions qui sont estimées partagées du fait de l'adhésion explicites des différentes parties en présence : les vertus du travail, de l'application, de la concentration. Il s'agit donc d'un projet de vie, et cela doublement, au quotidien pour les prochaines années par le choix de ce mode de scolarité, pour l'avenir par la construction d'un itinéraire scolaire et social ambitieux.

La vie juvénile dans les IE est cadrée par un règlement intérieur. Celui-ci s'apparente aux règlements intérieurs des établissements scolaires, mais justement on peut se demander s'il prend en compte les spécificités qui découlent de l'hébergement. C'est un point sensible pour ce qui concerne le port du voile et donc la reconnaissance de la chambre comme un espace privé ou non. Plus globalement, c'est le pragmatisme du règlement intérieur qui est en jeu : est-il applicable et, par conséquent, est-il source de « repères » pratiques solides pour les uns et les autres ?

Du point de vue de la vie quotidienne (précisons : les études et les différentes formes de soutien scolaire ne sont pas notre objet), quels moyens l'IE met-il en place, pour contribuer à l'excellence de ses élèves ? L'internat d'excellence est pensé comme un lieu de travail scolaire qui place en retrait, à l'abri des sollicitations et des divertissements, voire des préoccupations de toutes sortes. Dans ce contexte, les aspects concernant la vie quotidienne semblent réduits au statut de transitions pour passer d'un jour à l'autre, tout en restant mobilisé sur les apprentissages et sur l'école.

C'est ainsi que ces établissements fonctionnels, mais surtout récents, ne disposent souvent que de lieux de documentation pauvres. Les stratégies de transmission misent plus sur des situations formelles d'apprentissage, sans vraiment compléter par une immersion dans un environnement en lui-même riche de possibles et de stimulations (bibliothèque, magazines, TV, radio...).

Si l'organisation spatiale semble tout à fait secondaire dans la réflexion pédagogique, l'organisation de la journée et de la semaine correspondent à une double fonction. C'est une réponse, claire et ferme, à

l'idée d'un besoin de limites temporelles, c'est aussi une réponse à une problématique du déficit ou de la défaillance. Il s'agit donc de faire rattraper et d'aider si bien que les temps d'études peuvent se doubler en deux plages horaires, où sont proposées de nombreuses activités très structurées, auxquelles s'ajoutent de nombreuses « sorties » qui initient à la « haute culture » (théâtre, opéra ...). Toutefois la densité des emplois du temps planifiés contribuent à faire, souvent, apparaître ces activités comme des temps contraints, des excroissances du scolaire.

Les temps de détente, libres, sont comptés, d'autant plus qu'ils constituent un réservoir pour des punitions. Les activités sportives peuvent être aussi prises dans un système de tensions entre visée de bien-être ou de bonne santé, entre défoulement et dépassement. La place de la télévision est emblématiques, héritière d'un ensemble de préventions solidement ancrées chez les professionnels de l'école, elle est très rigoureusement réglementée, quand elle n'est pas carrément totalement bannie. Cette restriction peut être interprétée comme une sorte de sevrage, comme s'il fallait se couper du monde pour accéder à un autre monde que celui d'où l'on vient. Toutefois, il peut y avoir des exceptions, ici ou là, pour des émissions instructives choisies par les professionnels. Ou encore, dans plusieurs internats, une exception a plus de succès : les (plus ou moins grands) matches de football dont, à tout le moins, la première mi-temps semble incontournable.

Durant ces premières années d'existence des IE, combler un déficit et éviter des vides s'opère sous la forme d'un encadrement dense et contraignant, même s'il est porté par un volontarisme bienfaiteur. Cependant on peut s'interroger, en référence aux discours sur la conquête de l'autonomie, sur la place faite à l'implication active de ces jeunes dans la construction de ces offres et à des modalités participatives comme « La maison des lycéens ».

Dans ce monde assez resserré et densément planifié qu'est un internat d'excellence, les jeunes qui ont adhéré n'avaient pas anticipé toutes sortes de détails de la vie quotidienne : le rythme journalier, l'importance de l'extinction du téléphone portable... Néanmoins ils contournent ou biaisent, plutôt discrètement. La vie clandestine n'émerge (bien entendu par définition) que ponctuellement quand un équipement est endommagé ou dysfonctionne, ou bien quand l'un ou l'autre se fait prendre à boire, à fumer, à lire après l'heure du coucher, à téléphoner hors des heures prévues, à se retrouver dans des lieux interdits...

Les contraintes spatio-temporelles constituent un cadre fort pour la conduite de la vie juvénile. L'éloignement, les restrictions sur le téléphone portable contribuent à reconfigurer les relations des internes, de façon variable selon les élèves. Les « mauvaises fréquentations » du quartier tendent à faire place aux bavardages de la vie en chambrée. Une sélection s'opère dans « les amis d'avant ». Les relations qui se nouent et se développent dans les IE tendent à montrer le poids de différentes appartenances, groupe d'origine, groupe classe, groupe déterminée par l'année d'arrivée, mais aussi du genre, sur l'émergence d'affinités.



Il est bien tôt, après seulement deux années d'existence, pour faire un bilan de l'impact social du projet et de la structure Internat d'Excellence. Néanmoins, incontestablement, l'interconnaissance s'est développée et on peut penser que la vie collective, somme toute paisible et studieuse, de ces internats s'appuie sur toutes sortes de pratiques quotidiennes minuscules de compromis et de tolérance qui, même si elles passent inaperçues, participent à l'intériorisation des valeurs de base de la vie en commun.

## 6 Professionnalité, accompagnement des élèves, division du travail

**A. Jorro, L. Lescouarch, A-M. Benhayoun.**

La professionnalité des acteurs est une question cruciale dans le fonctionnement de l'internat d'excellence. Selon les régions, les établissements, les équipes enseignantes, les différents personnels, l'impact de la professionnalité des acteurs sur le dispositif IE est différent. Nous avons étudié les potentiels de déplacements des pratiques habituelles des agents éducatifs enseignants ou non enseignants, notamment au regard des spécificités de certains sites.

L'accent mis sur un renforcement de l'accompagnement des élèves dans le cadre de l'internat d'excellence implique des organisations nouvelles au sein des dispositifs pédagogiques dans le cadre des établissements scolaires et dans le cadre des internats (lorsque ces derniers se situent en extériorité par rapport à l'établissement).

Tous ces agents éducatifs tentent de construire des modèles pédagogiques singuliers selon les caractéristiques des projets locaux. D'un site à l'autre, les mêmes domaines peuvent ainsi relever du travail des enseignants ou du travail d'agents non-enseignants, ce qui rend difficile une analyse générale des évolutions. Les modèles ne sont pas unifiés et selon les contextes, les évolutions de professionnalité peuvent concerner des catégories d'acteurs différents.

Pour les enseignants, les évolutions sont différentes selon leur niveau d'investissement dans le projet. En effet, du fait de la juxtaposition du dispositif d'encadrement à l'internat et du dispositif d'enseignement, la perception de besoin de compétences spécifiques pour les enseignants non investis dans le projet est réduite. Par contre, nous constatons un déplacement de l'activité professionnelle pour les professeurs dédiés ou investis spécifiquement dans le dispositif et pour les personnels de vie scolaire. Pour cette catégorie d'enseignants comme pour les personnels de vie scolaire des nouvelles missions sont investies et impliquent une évolution de leurs compétences professionnelles notamment dans la prise en compte dans les actions du rapport aux familles et de l'encadrement du travail scolaire.

Ainsi, la professionnalité enseignante de ceux qui sont investis dans les dispositifs évolue vers la prise en compte des élèves, des profils d'apprentissage, des méthodes de travail. Cependant, même s'ils s'éloignent de leurs pratiques usuelles, ces enseignants ne basculent pas pour autant dans ce que l'on pourrait qualifier de pédagogies alternatives et leurs pratiques restent inscrites dans la forme scolaire classique.

En revanche, nous constatons des déplacements importants dans la professionnalité des personnels de vie scolaire. Les CPE notamment jouent ainsi un rôle essentiel de coordination entre l'espace

scolaire du collège et l'internat mais sont également les référents de l'organisation du travail d'accompagnement scolaire ou des sorties culturelles.

L'internat est positionné comme un tiers lieu éducatif nécessitant donc des compétences spécifiques des accompagnateurs qui se construisent essentiellement empiriquement. Les agents ont conscience de ces limites et la question de la formation et des compétences nécessaires pour encadrer du travail scolaire est posée.

Au niveau des équipes de direction, des changements sont également identifiables et nous pouvons observer une complexification de la tâche avec la gestion de multiples partenariats, la recherche de financements et l'intégration de critères de recrutement et le portage de l'innovation par rapport aux équipes.

Sur le plan des innovations pédagogiques, la plupart des sites proposent des sorties au théâtre et dans les musées, des projets spécifiques (Classes à horaires aménagées Théâtre sur le site Monet par exemple) visant à contribuer à faire découvrir aux jeunes des nouveaux modes d'expression et de communication. La systématisation de ces approches pédagogiques dans tous les dispositifs constitue potentiellement les prémises d'une pédagogie centrée sur la culture, une culture qui structurerait les savoirs eux-mêmes et faciliterait l'accès à ces savoirs pour les élèves concernés.

Sur le plan de l'encadrement du travail scolaire, en rupture avec une représentation initiale sur les dispositifs IE, l'encadrement du travail scolaire est fréquemment dévolu à des personnels non enseignants que nous qualifierons d'« accompagnateurs scolaires » (sauf dans les sites où des personnels enseignants dédiés sont affectés à cet accompagnement). Ces interventions fonctionnent pour la plupart sur ce que nous pourrions qualifier de « pensée magique de l'apprendre » renvoyant les interactions à un tryptique : Faire travailler / surveiller / expliquer qui ne constitue pas une innovation professionnelle en soi.

Dans les situations observées, le modèle du soutien individualisé et du préceptorat domine et les propos des enseignants comme des accompagnateurs se caractérisent par une croyance dans l'efficacité de l'entraînement systématique et de la reprise scolaire. Toutefois, une évolution importante est repérable car le moment de l'accompagnement scolaire est désormais pris en compte dans la plupart des dispositifs comme un moment pédagogique à réfléchir spécifiquement. Dans le cadre de la construction d'un dispositif formel explicite. Cette dimension pourrait avoir des effets importants à terme sur les évolutions de professionnalité des acteurs engagés car elle pourrait conduire de fait à considérer l'action pédagogique différemment : les phases de compréhension, de structuration et d'automatisation des apprentissages en dehors des cours devenant potentiellement un objet pédagogique réfléchi par les équipes en dépassant la rituelle invocation du travail personnel à effectuer par les élèves.

Le troisième domaine d'accompagnement repéré impliquant des évolutions est celui de la socialisation. En organisant la vie en collectivité, en définissant les règles et usages sociaux, les AED ou les référents sont des agents de socialisation importants par leur action d'accompagnement des élèves dans cette vie collective. Cependant, cet aspect des projets reste relativement implicite, la structure étant pensée avant tout comme un lieu d'hébergement devant être organisée pour permettre favoriser le travail scolaire. La mission « éducative » des encadrants à l'internat est à la fois peu mise en avant et peu théorisée en dehors de la fonction de contrôle social des adultes à l'égard des enfants accueillis.

L'ensemble de ces éléments relatifs à l'accompagnement mobilisent des personnels de statuts divers et le dispositif IE pose en terme de professionnalité la question d'une nouvelle division du travail éducatif dans des dynamiques partenariales et collaboratives. De nouvelles dimensions des métiers sont à envisager avec la construction de compétences dans les registres relationnels mais également dans le montage de projets et la connaissance des pratiques des acteurs d'autres champs. De plus, la relation avec les familles comme partenaires éducatifs dans une perspective de co -éducation pourrait également être une autre dimension professionnelle en évolution mais sur la plupart des sites, les interactions avec les familles restent très réduites et peu d'éléments sont observables sur ce plan.

Si l'institution présente ce dispositif comme un moyen de faire évoluer les pratiques enseignantes, cette dynamique n'est pas effective sur beaucoup de sites. Lorsqu'elle apparaît, elle concerne une minorité investie dans le projet du fait d'une division du travail éducatif spécialisant certains personnels sur le dispositif. De façon générale, le dispositif IE induit une redéfinition des positionnements de chacun, un éventuel déplacement des missions et des frontières entre professionnels. La question centrale étant bien celle la collaboration éducative au sein de l'établissement scolaire.

## CONCLUSION

S'il est possible, au terme de deux années de fonctionnement des quelques IE enquêtés, de tirer un premier bilan en ce qui concerne les internes d'excellence, celui-ci apparaît comme largement positif. En effet, pour la majorité de ces adolescents et adolescentes, les résultats scolaires ont eu plutôt tendance à s'améliorer, leur implication dans le travail s'est intensifiée, leur confiance en eux semble s'être affermie, et l'on peut même parler pour eux d'un certain bien-être à l'école. Les adultes qui les prennent en charge, payant de leur personne et s'affrontant à de nouvelles questions ou à des situations pour eux inédites, trouvent une indéniable satisfaction à accompagner, encourager, soutenir, stimuler, des élèves qui, pour beaucoup, font preuve d'une bonne volonté scolaire voire d'un enthousiasme qu'ils déplorent de ne pas rencontrer plus souvent dans le cours ordinaire de l'enseignement. Et les chefs d'établissement jouissent, avec les IE, d'un espace de liberté et donc d'inventivité plus grand car assoupli de certaines des limitations administratives ordinaires. Quant aux parents des internes d'excellence, la présence de leur enfant dans cette institution semble combiner pour eux quatre effets : soulagement (de voir leur enfant éviter l'établissement du quartier et les risques à sa périphérie), satisfaction (de le voir pris en charge par une équipe compétente et motivée), fierté (d'avoir vu leur enfant sélectionné dans un dispositif sélectif) et espoir (de réussite scolaire). On note aussi des modifications sensibles dans les relations mutuelles entre ces acteurs : entre établissement et parents se construisent peu à peu des rapports de confiance, les élèves savent qu'ils peuvent compter sur le soutien des enseignants ou des adultes qui les encadrent et qu'ils sont invités à les solliciter en cas de besoin ; des collaborations inédites se nouent entre professionnels qui, peu à peu, entrent dans le jeu (du soutien, de propositions d'activités...) ; on pourrait résumer en disant que tout ceci contribue à créer un climat de disponibilité mutuelle. Du point de vue des acteurs directement concernés par la mise en place et le fonctionnement des IE, ce programme peut être considéré comme un succès.

Certes, il coûte cher à la collectivité, mais somme toute un ie ne lui revient pas plus cher qu'un élève de CPGE, pourtant en moyenne nettement plus favorisé socialement. Certes, c'est parfois au détriment de certains établissements (éventuellement eux-mêmes en difficulté) que des postes ont été attribués aux IE. Certes, encore, on peut souligner tout ce que les IE doivent à une conception de l'éducation et de l'égalité des chances loin de faire l'unanimité puisqu'elle cible davantage des individus méritants que des groupes défavorisés. Ces réserves méritent d'être entendues et prises en compte, mais elles n'invalident pas,

nous semble-t-il, ce résultat essentiel. Pour la plupart des internes d'excellence, c'est un programme « qui marche », et qui, peut-être plus encore, leur redonne confiance dans une école publique qui ne leur paraissait plus être en mesure de tenir ses promesses. Beau succès, donc, dont les bénéficiaires mais aussi les promoteurs du programme et tous ceux qui l'ont mis en œuvre, à quelque niveau hiérarchique que ce soit, peuvent à bon droit se féliciter.

Toutefois, ce bilan appelle deux précisions, qui ne le démentent pas mais le tempèrent. D'une part, il est simplificateur de considérer sans distinction « les internes d'excellence ». L'enquête permet de distinguer, en gros et avec des variations d'un établissement à l'autre, trois catégories d'élèves. Une première catégorie recouvre ceux des internes d'excellence qui correspondent tout à fait à l'idée que l'on a envie de se faire d'eux : des élèves aux bons résultats, qui aiment l'école, comprennent ses codes et ses exigences, et, sans pour autant paraître tous promis à un brillant avenir scolaire, tirent un parti important de ce qui leur est offert. Une seconde catégorie d'élèves, plus moyens et plus incertains dans leur passion scolaire, mais « pleins de bonne volonté », comme disent les enseignants ou ceux qui les prennent en mains ; ces élèves, globalement, progressent à l'IE même s'ils n'atteignent pas des sommets. La troisième catégorie est composée d'élèves qui sont plutôt en difficulté, peu en phase avec les attentes de l'école tant en termes de travail que d'attitude, et dont on pourrait dire qu'ils correspondent davantage à un recrutement pour les anciens « internats de réussite éducative » que pour les « internats d'excellence » ; l'apport réel de l'IE à ces derniers élèves est plus problématique ; s'ils ne sont pas dépourvus d'une certaine envie de réussir, ils ne semblent pas bien saisir le sens de l'école et de ses attentes, et le sens des activités extrascolaires ou moins scolaires censées leur ouvrir l'esprit paraît autant les dérouter que les éclairer.

D'autre part, et sans rien retirer à ce constat favorable, la recherche conduit en même temps à pointer certaines limites, qui tiennent parfois aux ressorts même de la réussite. Ce qui permet une efficacité du dispositif est aussi parfois ce qui en révèle des insuffisances, des ambiguïtés ou des impasses. C'est ce qui va être développé dans les paragraphes qui suivent.

## **Un effet « carte scolaire » et ses conséquences**

En sortant des adolescents et des adolescentes de leur établissement d'origine, pour les scolariser à l'écart et dans un tout autre cadre, les IE leur permettent d'échapper aux contraintes de la « carte scolaire », avec tout ce que celles-ci, dans certains contextes de scolarisation, peuvent avoir de pesant, tant pour les élèves que pour leurs parents. Toute une part des évolutions constatables chez les internes d'excellence, en termes de résultats scolaires (une fois recalés par rapport aux nouvelles exigences), en termes d'engagement

dans le travail ou encore de congruence avec soi-même (on a ici le droit de se vouloir et d'être « bon élève » sans paraître trahir ses copains) peut être imputée à un effet « carte scolaire ». Certes, l'engagement des professionnels, les dispositifs mis en place pour encadrer et soutenir les élèves, ne sont pas pour rien dans ces évolutions, mais on peut conjecturer que, du seul fait d'avoir changé de cadre scolaire, ces élèves sont mis en position de progresser. Du reste, ils le disent : « ici, je travaille plus, plus régulièrement, je m'intéresse, les autres ne nous dérangent pas », à quoi ils ajoutent « on m'aide, je peux demander un coup de main si j'en ai besoin ». Effet « carte scolaire » qui se double d'un effet « internat » : ce que disent les internes d'excellence ne diffère pas fondamentalement de ce qu'expriment les internes « ordinaires » quand on les interroge sur ce que leur a permis l'internat ; simplement, pour une partie au moins des internes d'excellence, le contraste est (ressenti comme) encore plus vif entre l' « avant » et le « maintenant », et ils ne manquent pas, dans les entretiens, de le souligner avec insistance. En d'autres termes : l'effet carte scolaire joue un rôle puissant, mais sa conjugaison avec l'effet internat achève l'édifice ; le premier pallie le contexte scolaire, le second le contexte juvénile-familial. Mais cela suppose des élèves suffisamment autonomes pour se contenter d'un cadrage assez large. D'où le cocktail de la réussite : un bagage scolaire suffisant pour que le premier effet fonctionne ; un comportement scolaro-compatible pour bénéficier du second. Tout cela sans que des remédiations fondamentales aient besoin de se mettre en place : on est là devant un ajustement réciproque des « habitus », puisque des enseignants en attente et en capacité de faire travailler des élèves faisant preuve d'une appétence scolaire trouvent effectivement ceux-ci devant eux, ou puisque des personnels de « vie scolaire » plus portés à la guidance qu'au « redressement » pourront avec ces élèves jouer comme ils le souhaitent leur rôle éducatif. Cet ajustement, dû essentiellement à un recrutement bien conduit, est une condition essentielle de félicité du programme, dont la réussite doit beaucoup à l'effet assez « naturel » de causes ordinaires. Il en est autrement quand le recrutement a été moins heureux et a drainé vers l'IE des adolescents moins dotés des dispositions pour en tirer profit.

On peut se demander s'il n'y a pas là, dans cet effet « carte scolaire », une source de malentendu. Ce dont les élèves et leurs parents se réjouissent, c'est d'abord et avant tout, si ce n'est exclusivement, de ces nouvelles conditions offertes pour faire des études. Conditions qui n'étaient pas remplies antérieurement, et qui le sont à l'IE. Bien des parents interrogés, et bien des élèves, se reconnaîtraient sans doute dans ce propos maternel : « Ce que je voulais d'un collège normal, on me le propose à l'internat d'excellence ». Alors que le programme insiste sur l'excellence, alors que c'est elle qui mobilise les professionnels, alors que c'est elle qui justifie l'octroi de moyens substantiels, les dérogations aux règles habituelles et l'affectation de personnels hors des grilles habituelles de la DHG, ce n'est pas

la recherche de l'excellence qui « motive » d'abord internes et parents. Travail, certes, réussite, bien sûr, mais excellence ? Le qualificatif « excellence » semble avoir surtout pour vertu de faciliter la proposition d'internat par les enseignants ou travailleurs sociaux du lieu d'origine et de permettre aux parents d'envisager plus volontiers l'inscription d'un enfant en internat. Usagers et professionnels de l'IE ne poursuivent pas exactement le même objectif, comme ils le poursuivent par exemple dans les CPGE, ou encore, en d'autres contextes sociaux, à l'Ecole des Roches, ou au Pensionnat des Oiseaux. En conséquence, ce qui, aux yeux des professionnels, apparaît comme une condition de l'excellence – l'ouverture culturelle, les activités auxquelles les internes n'ont pas accès chez eux – apparaît aux yeux de ces derniers ou de leurs parents comme un « plus », une aménité agréable dont il faut cependant veiller à ce qu'elle vienne pas amputer le temps consacré à la seule chose qui vaille ici, le travail scolaire.

Peut-être pour la même raison est-il difficile de prendre des distances avec la forme scolaire. Car celle-ci, toute étroite et stérilisante qu'elle paraisse à ses critiques les plus acerbes depuis Freinet jusqu'à Neil ou Illich, a pour elle d'assurer des progressions vérifiables et de rassurer les élèves qui acceptent de s'y couler. Jusqu'alors entravés dans l'exercice de leur foi scolaire, ces petits pèlerins du Mayflower ont en l'IE trouvé leur Amérique ; ils n'attendent pas d'abord que l'on y change les croyances et les rites, c'est-à-dire que l'on bouleverse la forme scolaire. C'est du reste ce dont semblent prendre conscience – au moins dans les faits, sinon dans les discours – les équipes qui consacrent la plus grande attention et une part majeure de leur temps à tout ce qui concerne la mise au travail des élèves et leur entrée dans un cadre : on pense ici, en particulier, à l'exemple sans doute le plus extrême d'un IE visité dans lequel l'emploi du temps des élèves et le contenu de leurs séances de travail est prévu par le menu.

## **Les contours restreints de l'excellence**

Offrir aux élèves des conditions de travail incontestablement et incomparablement meilleures que celles dont ils disposaient dans leur collège, ou plus généralement dans leur environnement quotidien, est le moyen que se sont donné les IE pour les conduire à l'excellence. Au vu de l'évolution des résultats scolaires, on peut dire que, pour la majorité des élèves, l'objectif est en vue : après un « choc docimologique » lié au changement d'établissement, de niveau d'exigence ou de critères de notation, les ie parviennent à s'adapter et, grâce à un travail régulier et intensif, à améliorer leurs notes. Voilà un résultat propre à satisfaire à la fois les élèves eux-mêmes, leurs parents, et les équipes qui les prennent en charge. Il est trop tôt pour le dire, peut-être certains d'entre eux parviendront-ils à intégrer des filières prestigieuses, à accéder à une CPGE voire à réussir un concours.



De fait, l'excellence a été recherchée du côté de l'amélioration des notes, sans doute parce que c'est elle qui est le but le plus facilement identifiable tant par les élèves que par les enseignants, et le plus repérable par les parents.

Le succès du thème de l'individualisation (des parcours, du suivi, de l'accompagnement) semble manifeste au sein des IE. C'est bien chacun des élèves qui fait l'objet de l'attention de l'équipe, en particulier dans les temps de travail hors de la classe, ou encore dans les temps de « vie scolaire ». Chacun des ie apprécie ce temps qui lui est offert, et savoure cette attention qui lui est accordée, voire cette exclusivité qui lui est un moment réservée par l'adulte. Le contraste avec une situation où l'on pouvait se sentir perdu au milieu de nombreux élèves, ou peu épaulé dans le travail si ce n'est par le contrôle parental, ou encore privé d'espaces conçus pour la mise et le maintien au travail, est, pour beaucoup d'ie, trop fort pour ne pas être vu comme un bienfait majeur de l'IE. Le propos des ie s'organise d'ailleurs volontiers selon une opposition « avant / maintenant », « « là-bas / ici » : en leur offrant cet encadrement proche, on allait presque dire, paraphrasant Durkheim, cet « enveloppement permanent », l'IE leur permet enfin d'être ou de devenir ce qu'ils souhaitent être : de bons élèves dont la progression n'est plus entravée.

Ce résultat, dû au travail des élèves et à la mobilisation des équipes, est si précieux qu'il risque de conduire à sous-estimer deux dimensions de l'excellence, dont il faut bien reconnaître, cependant, qu'elles ne sont pas aujourd'hui, dans le système scolaire français, les plus mises en avant, mais dont on sait aussi que, de fait, elles sont peu ou prou présentes dans les parcours d'excellence accomplis par les adolescents issus de catégories plus favorisées. Elles ressortissent toutes deux à un même thème : à tant insister sur l'individualisation, il se pourrait que l'on néglige le fait que l'excellence s'atteint aussi par le collectif et suppose une aptitude à s'inscrire dans un collectif. Et ceci de deux points de vue.

Il s'agit d'une part du travail en équipe, qui, à ce que l'on a pu observer dans les IE enquêtés, ne semble pas avoir retenu l'intérêt des professionnels comme une voie d'apprentissage ; or, le travail en équipe est riche à la fois de stimulation réciproque voire d'émulation, d'organisation du travail, de coordination, d'appui et d'encouragement mutuels, ainsi que d'invitation à trouver et à tenir sa place, et est pour cela une des voies d'accès à l'excellence (pensons, par exemple, aux groupes de travail pour préparer un dossier, au lycée ou à l'université, ou encore aux « écuries » dans les CPGE ou chez les étudiants en médecine). Plus précisément, les ie parlent volontiers sur le collectif qu'ils constituent pour se donner le moral et s'encourager au travail ; ils comptent moins sur les offres de remédiation qu'ils trouvent souvent inadaptées si elles ne sont pas en phase directe avec ce qu'ils ont à faire dans le moment (par exemple : reprise de points de grammaire comme la distinction entre « et » et « est »), un peu comme les « clients » de l'accompagnement scolaire associatif n'apprécient guère les détours vers « les bases » qui s'opèrent au

détriment apparent de la réalisation immédiate des devoirs. Par ailleurs, ils ne semblent pas vraiment s'appuyer les uns sur les autres, et encore moins sur d'autres qu'eux, en matière cognitive. A l'IE, s'il arrive que l'on travaille avec les camarades, tout se passe comme si l'on ne pouvait apprendre qu'avec les enseignants ou les adultes qui encadrent.

Il s'agit d'autre part des engagements dans des collectifs. Si de nombreuses activités culturelles sont proposées aux ie, elles semblent plus souvent de l'ordre de l'assistance à un spectacle que de la participation à la création collective ; les activités sportives sont davantage proposées dans des disciplines individuelles que dans des sports collectifs (comme c'est, du reste, tendanciellement le cas aujourd'hui dans les centres de vacances, où le VTT, le tir à l'arc, les sports de glisse sur eau ou sur neige, ont peu à peu remplacé le football, le rugby, le volley, ou les jeux collectifs – épervier, ballon prisonnier...-). Des activités « citoyennes » sont cependant parfois organisées, auxquelles d'autres que les seuls internes d'excellence sont conviés à participer, comme par exemple la protection de l'environnement (à de Beauvoir), mais elles semblent plus rares. Autrement dit, on peut se demander si n'est pas laissée de côté, dans les IE, toute la part de l'excellence qui repose essentiellement sur des apprentissages sociaux, qui consiste aussi en la construction et la mise en valeur d'un « capital social » (au sens de Putnam, plus qu'au sens de Bourdieu). L'excellence y est pensée comme l'excellence de chacun, ou de tous mais les uns à côté des autres plus que les uns avec les autres, encore moins les uns par les autres. En d'autres termes, le collectif ne semble guère pris ici comme une ressource, un peu comme si l'urgence était avant tout d'accorder toute son attention à des individualités jusqu'alors corsetées pour leur permettre de se déployer. Et le collectif est pensé et utilisé surtout comme un élément de socialisation, comme un facteur d'autonomie comportementale, mais rarement comme un moyen de développement cognitif.

La question de l'intégration dans l'établissement ou dans l'internat est davantage envisagée comme une exigence ou un souhait en termes de vie collective que comme une condition de l'excellence. Expliquons-nous. Dans certains IE, on est frappé par l'intensité de l'entre-soi dans lequel vivent les internes d'excellence. En général pour des raisons très matérielles d'organisation (des lieux d'hébergement, des transports, de l'enseignement dans différents établissements), parfois aussi parce qu'ils entretiennent délibérément cette séparation avec les autres élèves ou internes, les internes d'excellence ont tendance à vivre entre eux. Ils forment un groupe, rassemblé par la « mêmeté » : ils se ressemblent socialement (et éventuellement se distinguent autant des autres élèves), ils « vivent la même galère » (que les autres ignorent totalement) comme disent et pensent certains ie interrogés. La faible mixité est déplorée par les professionnels, mais on relève peu de tentatives d'association d'élèves différents dans un même projet. Ni entre eux ni encore moins avec les autres élèves, ils ne semblent, même de manière fugitive, former une équipe, rassemblée autour

d'un même but, d'un même projet partagé, dont la réalisation suppose davantage de tableur sur des différences et sur des compétences complémentaires que sur la ressemblance. Le tableau est délibérément excessif, pour faire comprendre l'idée ; de fait, il est des moments, des occasions, où, au moins pour certains des internes d'excellence, il y a engagement dans une équipe, constituée d'ie seuls, ou bien avec d'autres élèves. Mais ces moments et ces occasions semblent plutôt rares.

## **Pédagogie de la rupture et discours de la métamorphose**

Ce qui est le plus souvent et le plus volontiers souligné, s'agissant des IE, est le fait qu'ils extraient un jeune de son milieu. Pour l'institution scolaire, l'élève est retiré d'un environnement familial et amical peu propice à l'épanouissement de ses talents ; pour les parents et pour le jeune, l'IE offre surtout la possibilité d'échapper à l'établissement du quartier. L'IE, dans son principe même, représente une rupture.

Mais c'est également au sein des IE qu'un processus de rupture est engagé. Des adolescents - que l'on sait ou que l'on soupçonne accrochés à la télévision et à toutes sortes d'émissions - ont de fait relativement peu accès à la télévision, voire pas du tout. Ils sont maintenus à l'écart des écrans sur lesquels tant d'entre eux, particulièrement les garçons, jouent interminablement à toutes sortes de jeux. Les seuls écrans devant lesquels l'IE les installe, ce sont ceux qui, en salle de travail, proposent des logiciels d'apprentissage (en français, en anglais, en maths, en histoire...) ou des fiches de suivi. On peut parler, comme le fait le chapitre consacré à la « vie juvénile », d'une tentative de sevrage, d'autant plus visé que la télévision ou les jeux vidéo sont souvent vus, par le corps enseignant, comme l'anti-modèle de l'apprentissage scolaire, et des machines à gaspiller son temps. L'IE donne l'occasion de rompre avec ce qui peut apparaître comme une addiction funeste. Plus encore, il impose cette rupture, comme condition de la concentration sur l'« excellence ».

Sans doute aimerait-il aussi les voir abandonner l'habitude d'user à tout bout de champ de leur téléphone portable, d'envoyer des SMS ou de visiter des pages « Facebook ». Peine perdue, semble-t-il, les adolescents, quand ils le peuvent techniquement, contournent sans vergogne l'interdiction du portable et certains en possèdent deux de manière à rendre inopérante la confiscation. C'est un signe supplémentaire du sens différent qu'internes et professionnels logent dans l'IE : pour ceux-ci, l'excellence, qui pourrait supposer une forme d'ascèse, pour ceux-là des conditions de travail « normales » qui n'imposent pas pour autant de se priver de tout et de se couper des relations auxquelles on tient.

L'élève n'est pas dans un IE pour y « perdre son temps ». Tout doit y être tendu vers l'objectif de l'excellence. En conséquence, l'emploi du temps des ie est singulièrement rempli. A la différence de ce qu'ils connaissaient avant de venir, ils trouvent à l'IE peu de temps vide, peu de temps non affecté à une activité scolaire ou autre, peu de temps à « rouiller » entre

adolescents. Sur ce point également, l'IE opère une rupture, et semble aussi aller bien plus loin que les internats « ordinaires » dans lesquels les jeunes sont plutôt portés à déplorer les temps morts et le temps perdu. Tout se passe comme s'il ne fallait pas, en IE, laisser un instant inoccupé.

La rupture peut concerner aussi les codes vestimentaires, les nouveaux venus arborant progressivement et d'eux-mêmes la tenue des adolescents « autochtones ». Plus encore, c'est du mode de relation qui permettait de vivre ou de survivre dans un espace social que l'IE les invite à se défaire ; la teneur en agressivité des gestes, du langage, à laquelle beaucoup d'ie se croyaient condamnés, diminue. La manière de parler prend quelques distances avec les sociolectes des quartiers ou des établissements d'origine, qui pourront être récupérés au cours du weekend, gage peut-être de fidélité.

La rupture concerne enfin le « régime » culturel. La sous-nutrition ou la malnutrition culturelle doit donc trouver à l'IE de quoi être compensée. D'où une offre abondante et variée, au moins dans les premiers temps, c'est-à-dire avant que ne soient opérées dans plusieurs IE des rectifications tenant davantage compte des attentes des ie. Ce « bourrage » est une réponse quantitative ; il n'est pas certain que les IE se soient donné les moyens d'une approche plus qualitative nécessaire à la remédiation ; car il ne suffit pas à ces élèves de travailler plus (ce qu'ils font sans conteste, et beaucoup d'entre eux sans guère de contestation). Les journées de fête des IE, organisées en Juillet 2011 à Valbonne, puis en Juillet 2012 à Montpellier, ont fourni une illustration de ce changement de régime culturel : elles se sont caractérisées, aux dires des adultes présents, par une profusion d'activités de toutes sortes sur lesquelles les adolescents étaient mobilisés toute la journée. Certes, ces journées étaient aussi destinées à servir de vitrine des IE, mais le choix de mettre en vitrine une telle richesse, réelle, d'activités, montre bien que l'IE veut leur offrir tout autre chose, en termes culturels, que ce dont ils ont l'habitude.

La prise de distance avec les pratiques antérieures, le changement de cadre et de rythme de travail, la valorisation non entravée de l'attention au scolaire, sont assez nets pour que les internes d'excellence – dont on dirait volontiers, en forçant le trait, que certains semblent presque être entrés en religion – développent tout un discours sur le fait qu'ils ont changé, qu'ils ne sont plus les mêmes que ceux qu'ils étaient voici encore peu de temps. C'est un véritable discours de la métamorphose que font entendre certains internes. Non seulement, à l'évidence, le déroulement de leur existence quotidienne soutient cette transformation ; mais eux-mêmes se disent partie prenante, d'autant qu'ils ne sont nullement là contre leur gré ; ils se saisissent de ce qui leur est offert pour prendre des virages qui n'attendaient que les conditions favorables pour être pris. Les internes d'excellence sont en « demande d'institution », ils créditent l'IE de ce qui, chez eux, a changé.

Ce sont aussi les professionnels, enseignants, CPE, qui soulignent la véritable métamorphose opérée par certains élèves, au bout d'un temps qui a pu être bref – après une phase d'adaptation et d'appropriation des codes sociaux en vigueur dans l'espace de l'internat, et d'abandon de façons d'être importées d'autres espaces – ou plus long – quand c'est l'adolescent qui semble peu à peu « se déplier », s'épanouir, apprendre à sourire, à sortir de son isolement ou de sa maladroite absence de confiance en lui.

Ceci dit, changeant de cadre physique et organisationnel, les internes d'excellence changent aussi de cadre social. Si un certain nombre d'entre eux parviennent sans trop de mal à se glisser dans la peau d'un bon élève qui s'autorise à l'être sans avoir à s'en justifier ou à s'en excuser auprès des autres, ce n'est pas pour autant que les choses sont faciles. Quand les internes disent « j'ai changé », ils expriment peut-être ce qu'ils ressentent, c'est-à-dire qu'ils sont en train de changer et sont en voie de l'accepter. Mais, temporairement, ce remaniement identitaire n'est pas simple. Ils cherchent en effet à avoir une identité d'élève « normal » dans l'établissement ; une identité de membre du groupe d'internes d'excellence à l'IE et une identité de weekend lorsqu'ils continuent à fréquenter les « amis d'avant » ; ce remaniement, qui tient de la combinatoire, est d'autant moins aisé que l'identité est toujours, à la fois, « pour soi » et « pour les autres », et que les autres, ou certains d'entre eux (copains du quartier, mais aussi camarades de classe appartenant à d'autres milieux sociaux), peuvent exercer peu ou prou des forces de rappel (à l'ordre) en direction de quelqu'un qui est en train de changer.

## **La durée nécessaire à l'intériorisation de dispositions durables**

Le déplacement dans l'espace aide à rétablir les frontières « normales » de la forme scolaire, mais il ne lève pas la difficulté à accélérer avec autant de succès le temps de la création de dispositions chez les élèves. On le voit dans le double sens de l'autonomie : l'autonomie comportementale peut être rapidement acquise ; en revanche, l'autonomie cognitive demande plus de temps ; plusieurs acteurs adultes font une différence entre externes depuis longtemps habitués à se prendre en mains intellectuellement et internes trop « scolaires ». Les équipes voient bien la contradiction dans laquelle elles se placent en quadrillant les élèves pour conjuguer effet-carte scolaire et effet-internat et en prenant le risque de faire – surtout de ceux qu'elles appellent des « consommateurs d'aide » - des assistés qui se contenteront peut-être d'une scolarité moyenne.

Car la question se pose bien entendu de la continuité de ces effets. Si, autant qu'on puisse l'observer, les internes prennent ici de « bonnes habitudes » relativement au travail, intègrent-ils des dispositions durables, des « habitus », qui sauront agir alors même que les conditions offertes par l'IE auront disparu ? On peut penser que, pour ceux des élèves qui sont arrivés à l'IE avec les dispositions (face au travail en particulier) déjà construites ou en germe, le

séjour à l'IE aura été de nature à les affermir, à les confirmer. En revanche, il est beaucoup plus incertain que le séjour à l'IE, surtout s'il est de courte durée, permette que s'installent des dispositions favorables survivant à cet accompagnement rapproché.

La question de la création de dispositions émerge aussi dans le cas des offres culturelles parfois surabondantes ou surdimensionnées. Si ces offres honorent ceux qui les présentent, dans la mesure où ils entendent faire profiter des jeunes de milieux populaires des plus hautes réalisations culturelles auxquelles ils font accéder leurs propres enfants, les effets de cette sensibilisation sont incertains, car ils supposent du temps. Même si les internes d'excellence bénéficient d'une place de spectacle, acquise pour eux sur les fonds de l'IE, il est moins certain qu'ils y trouvent leur place. Le déplacement culturel que cela suppose ne s'opère pas en peu de temps, et on constate encore une fois par là que la constitution des habitus est le résultat d'une exposition prolongée à une action pédagogique. Raison de plus, dira-t-on, pour commencer, seul moyen de ne plus être sujet à la sidération en abordant les rivages d'une autre planète culturelle. Mais l'assistance à un spectacle (théâtre, musique, lecture publique, ...) prend d'autant plus sens que les individus ont été eux-mêmes amenés à se projeter, par la pratique, dans le monde de l'expression artistique. Il y a des chances pour que l'imprégnation culturelle offerte aux internes d'excellence soit d'autant plus marquante pour eux, qu'elle vient en contrepoint de réalisations (théâtre, lecture publique, atelier d'écriture, atelier d'expression, ...). L'implication dans des réalisations est cependant, pour une part des ie, retenue du fait que, pour eux, la priorité identifiable, lisible, porteuse de sens immédiat, est l'implication dans le travail scolaire bien plus que dans toute forme de « détour ».

Au fil des mois, ces questions n'ont pas manqué d'émerger dans les IE. Elles n'ont pas toujours été formulées, mais, dans les propos des professionnels, dans les entretiens avec les internes d'excellence, parfois avec leurs parents, il semble qu'elles aient déjà commencé à percer. Si les IE doivent avoir un avenir dans le nouveau contexte politique et administratif, il sera difficile de ne pas s'y affronter directement et explicitement. Ceci dit, si elles interrogent le programme IE et les différentes modalités de sa mise en œuvre, elles ne le disqualifient nullement. Malgré les limites dont il a pu être fait état dans cette recherche, il serait dommageable d'oublier ce que les IE ont, globalement, apporté aux adolescents et adolescents qui en ont jusqu'ici bénéficié. Comme l'a montré ce rapport, les IE sont peut-être moins un dispositif innovant (au sens où l'on entendait l'innovation dans les années 1980) qu'un dispositif qui élargit les horizons, qui « pousse les murs » dans la prise en charge des élèves de milieu populaire, ce qui n'est pas à négliger. L'articulation n'est pas toujours plus simple qu'ailleurs entre Vie Scolaire et Enseignement ou travail scolaire ; néanmoins, sur ces deux derniers points, les IE ont exploré des voies (certains dispositifs de travail, mode de

relation entre parents et professionnels, contenu de leurs conversations ou encore entrée progressive dans les mœurs quotidiennes d'échanges « en temps réel » sur les élèves...). Il est possible que la réussite des IE tienne aussi au fait qu'ils permettent d'expérimenter et de mettre au point des remédiations qui pourront, ensuite, être déployées sur une échelle plus large que celle des seuls élèves des IE. Cet apport spécifique des IE à la lutte contre les inégalités scolaires et aux évolutions de l'Education Prioritaire demande cependant à être approfondi et analysé plus avant.

Que les bénéficiaires directs ou les acteurs impliqués « trouvent leur compte » dans un dispositif ne signifie pas pour autant que celui-ci, à un niveau plus global, ne pose pas des questions massives au système dont il fait partie (par plus, par exemple, qu'une réduction massive des impôts, répartie sur de larges fractions des contribuables, toute satisfaisante qu'elle soit pour chacun d'entre eux, ne serait du même coup automatiquement favorable à la collectivité). En raison même des résultats dont ils aiment se prévaloir ou dont on peut les créditer, les IE tendent un redoutable miroir à l'école publique. En effet, les internes d'excellence ne sont pas tous excellents, loin de là, et ne le deviendront pas, ils restent et resteront vraisemblablement des élèves aux performances « honnêtes » et « honorables » plus que brillants ; pour le dire autrement, leur excellence sera d'avoir accompli un parcours de bon élève, d'avoir été en mesure de choisir une orientation plutôt que de devoir la subir, et cela – ce n'est pas rien – dans une certaine sérénité. Il n'est pas certain qu'ils auraient pu y parvenir sans l'encadrement de l'IE, sans tout ce que l'IE leur a apporté. En conséquence, on ne peut que s'interroger : pourquoi ce qui est possible dans le cadre de l'IE n'est-il pas possible dans un collège ou un lycée « ordinaire » ? Qu'est-ce que l'existence des IE évite ou semble épargner de traiter dans l'ensemble du système et plus particulièrement dans les établissements situés dans les zones les plus frappées par la crise sociale ? Renvoyer aux seules conditions sociales et familiales des élèves l'absence de soutien et d'accompagnement du travail, en semblant sous-estimer ou accepter la déréliction du contexte de scolarisation dans lequel collégiens et lycéens des « zones sensibles » sont placés, en prenant aussi comme une sorte d'acquis voire de fatalité les effets multiples de la ségrégation urbaine sur les histoires familiales et la croissance des enfants ou des adolescents, c'est risquer de sacrifier le grand nombre pour sauver quelques « happy few » ; c'est risquer d'abandonner la majorité à son sort, plus volontiers indexé sur l'indignité des individus – faible « potentiel », peu de volonté de s'en sortir, démission parentale, ...- que sur ce qui, dans l'organisation scolaire autant qu'urbaine, détermine si lourdement les destinées des collégiens et des lycéens. Et en même temps, les IE indiquent et balisent des chemins empruntables, en matière de suivi du travail, d'attention à la personne des adolescents et de bien-être à l'école, en matière aussi de relation avec les parents. Cela avec des moyens, avec un engagement des professionnels, et une attention institutionnelle constante. La

fonction objective des IE au sein du système éducatif peut, selon ce que l'on en fait, être de servir d'alibi aux insuffisances de l'école publique dans certaines zones et de justifier une approche de plus en plus individualisante de l'action éducative et des destins scolaires, ou de constituer un terrain d'expérimentation de solutions potentiellement transférables au bénéfice de l'ensemble du système.

Si, en raison des limites évoquées plus haut ou, plus encore, en raison des critiques qui peuvent lui être faites, le programme IE devait être abandonné, il serait cependant incompréhensible et inacceptable, pour les élèves qui y sont entrés et pour les parents qui espèrent tant en ses promesses, que les internes d'excellence ne puissent aller au terme du cycle d'études qu'ils y ont entrepris. C'est la continuité de l'Etat – réaffirmé en l'affaire comme Etat éducateur – qui se trouve ici engagée.





## **Présentation succincte des sept internats (anonymés)**

Pseudonyme		De Beauvoir	Carnot	Charlemagne	Copernic	Lully	Monet	Pouchkine
Nombre d'élèves	2010 2011	42 collégiens	29 places labellisées pour collégiens	22 collégiens et 34 lycéens	50 élèves de la 4e à la 2nde	136 collégiens et Lycéens	19 Collégiens	30 Lycéens
	2011 2012	53 collégiens 10 lycéens (étaient ie l'année précédente)	39 places (l'IE est complet)	42 collégiens, 90 lycéens et 24 étudiants en CPGE	100 élèves de la 4e à la 1ère	152 (52 + 100)	80 Collégiens et lycéens	42
	2012 2013	67 collégiens 13 lycéens (étaient ie l'année précédente)	39 places (l'IE est complet)	36 collégiens, 74 lycéens, 34 étudiants en CPGE	140 élèves de la 4e à la terminale	200 (70+130)	120-160	54
Site de l'internat		Colonie de vacances située à 600 mètres	Collège/ Internat bâti dans l'enceinte du collège en 2010	Ancienne caserne	Ancienne EN de garçons	Ancien institut national	Locaux dédiés construits par le CROUS en centre ville	Un étage d'Internat de lycée
Établissements		1 Cité scolaire comprenant Collège et Lycée	1 CLG	2 Clg, 1 Lgt, 1LP 1 lycée a la responsabilité pédagogique	Internat intégré dit « lycée d'excellence »	1 Clg 4Lgt	1 Clg support Lycéens logés pour aller dans différents établissements	1 Lgt très majoritairement
Dispositifs d'aide		Études surveillées Soutien personnalisé (en tous petits groupes), en français dès la première année, puis en mathématiques Études encadrées. Les études sont, de plus en plus, ouvertes à tous les internes et pas seulement les ie.	Aide aux devoirs encadrés par des enseignants volontaires tutorat soutien scolaire encadré par une polytechnicienne maîtresse d'internat	Aide ciblée aux devoirs Aide méthodologique Soutien scolaire Approfondissement Études encadrées par enseignants ou assistants pédagogiques	Études surveillées et encadrées, en proportions variables d'une année à l'autre, par des AED, des enseignants, avec priorité aux enseignements scientifiques. Groupe de soutien pour les faibles Tutorat Inscription dans le projet de préparation à sciences po.	Études dirigées Études surveillées Études encadrées Tutorat SOS (1 professeur disponible 1h/semaine) Enseignements dans 5 disciplines)	Aide ciblée aux devoirs  Approfondissement/ remédiations en soirée  Études encadrées par enseignants ou assistants pédagogiques	Aide aux devoirs. Aide au travail personne. Tutorat entre pairs. Professeurs référents. Ateliers de méthodologie en français et en mathématiques.
Critères de recrutement		Comportement plus que résultats	une volonté de travailler dans des conditions particulières (loin du quartier) plus que les résultats et l'implication des parents dans le projet	Comportements et résultats	Motivation, résultats et contexte social. Consultation dossier (Soutien des professionnels du collège d'origine).	Comportements et résultats	Motivation, comportements et résultats	Comportement, résultats, contexte social

Pseudonyme	De Beauvoir	Carnot	Charlemagne	Copernic	Lully	Monet	Pouchkine
Personnel affecté à l'IE	<p>1 professeure référente pédagogique à plein temps 1 CPE à temps quasi complet Des AED à temps partiel dont certains y font l'essentiel de leur service. 1 infirmière à plein temps pour la cité scolaire, mais surtout pour l'IE 1 AS scolaire à 3/5 temps pour la Cité scolaire Aucun poste d'ATOSS spécifique (puisque Région opposée au programme IE),</p>	<p>Il n'y a pas de personnel dédié à l'exception des 2 étudiants polytechniciens recrutés en 2011 comme maître et maîtresse d'IE. Mais seule 26 enseignants en plus de la direction, la vie scolaire et les IATOSS sont impliqués dans le tutorat et/ou l'aide aux devoirs.</p>	<p>2 CPE 1 directrice des études 1 enseignante d'EPS à temps plein 1 infirmière à temps plein 1 agent administratif à mi-temps 6 assistants d'éducation 2 assistants pédagogiques Personnel en appui complémentaire: 5 professeurs des lycées et collèges pour l'accompagnement pédagogique chaque soir de la semaine (projet « Connecting classroom »).</p>	<p>L'augmentation progressive a permis l'obtention, à la rentrée 2012, d'un poste de proviseur adjoint. L'équipe enseignante s'est aussi étoffée, mais à peu près une moitié est en poste sur deux établissements. L'équipe d'assistants d'éducation comprend une coordinatrice, ils ont été recrutés principalement sur des mi-temps pour donner de la souplesse dans la gestion des nuits.</p>	<p>1 chef d'établissement rattaché au collège support 1 CPE, puis 2 la seconde année 4 enseignants dédiés sur 2 temps pleins 1 infirmière 1 AS scolaire 1 gestionnaire 1 assistante de direction 1 secrétaire administrative Une trentaine d'AED (20 postes à temps plein) 4 agents de service et d'entretien</p>	<p>1 chef d'établissement rattaché au collège 27 enseignants Sur site 4 AED 4 services civiques 2 CPE 1 Coordonnateur 10 personnes par soirée + 3 AED Aide aux apprentissages + enseignants qui passent. + "Coach étudiants (1 enfant / 1 parrain) 1 infirmière 1 AS scolaire 1 gestionnaire 1 assistante de direction</p>	<p>1 proviseur adjoint 5 professeurs dédiés : français, anglais, mathématiques, EPS, arts plastiques 4 AED 1 infirmière qui intervient au lycée aussi 1 assistante sociale à 0.3 ETP</p>
Activités	<p>Ouvertes à tous les élèves, ie ou non Cette ouverture est de plus en plus affirmée au fil des années. En fait, selon les activités, le mixage est plus ou moins réalisé.</p>	<p>2010-2011 boxe, BMX, atelier d'écriture slam à quoi s'ajoute en 2011-2012 un atelier de calligraphie chinoise (organisé par l'étudiant polytechnicien chinois), des sorties au théâtre, au cinéma le mercredi, des courses d'orientation dans le bois tout proche. Un journal, des sorties culturelles avec des « parrains » de l'ESSEC (en bibliothèque, spectacle...)</p>	<p>Course d'orientation, renforcement musculaire, Step, course endurée, capoiéra Nouveauté 2011/2012 : rugby et escrime théâtre, danse, musique, arts plastiques et patrimoine Un atelier scientifique et un atelier restauration de motos anciennes en 2011/2012.</p>	<p>- Atelier Théâtre (scène nationale) - Atelier scientifique, accueil exposition : « les déchiffreurs » (cinquantenaire de l'Institut des Hautes Etudes Scientifiques). - Projet justice pour les 2des : assistance à trois jours d'audience - Activités sportives diversifiées : judo, full contact, tir à l'arc, escrime, canoë kayak et aviron, hockey sur gazon, course d'orientation, cross, tennis. - Déplacements : Paris, Londres, Espagne</p>	<p>Activités physiques et sportives Partenariat avec orchestre classique et centre dramatique Ressources numériques d'un CRDP</p>	<p>-Des pratiques sportives et culturelles L'approfondissement d'une langue avec une section européenne anglais -Des ateliers : pratique instrumentale d'instruments à cordes et TICE - Approfondissement de la maîtrise des TICE ; -Des « activités d'excellence » pour rendre chaque jeune acteur de son ouverture culturelle (partenariats avec le centre chorégraphique national, l'école supérieure d'arts, la ville)</p>	<p>Découverte des sites culturels et patrimoniaux locaux. Voile, ski, escalade, escrime de spectacle. « Connecting classroom s » avec le Pays de Galles, la Hongrie, la Roumanie. Atelier de zététique</p>



École Normale Supérieure de Lyon

Institut Français de l'Éducation

15 parvis René-Descartes

BP 7000 - 69342 Lyon cedex 07

Tél. +33 (0)4 26 73 11 00

Fax +33 (0)4 26 73 11 64

<http://ife.ens-lyon.fr> – [aqe.ife@ens-lyon.fr](mailto:aqe.ife@ens-lyon.fr)



RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

**l'acse**

l'agence nationale  
pour le supérieur  
social et l'égalité des territoires