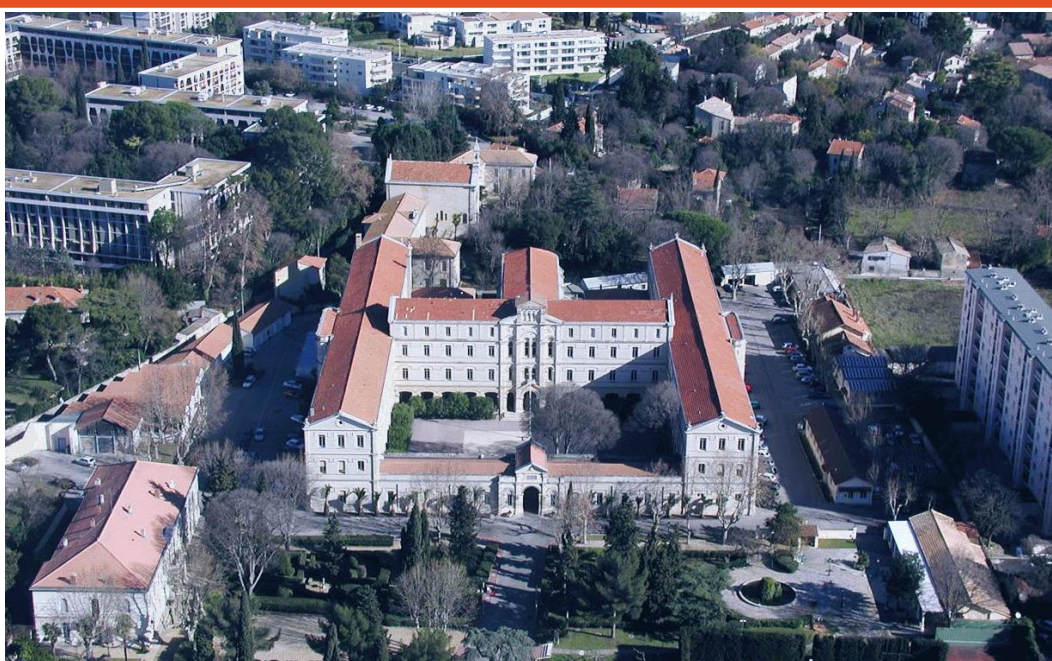




# Les internats d'excellence : un nouveau défi éducatif ?



*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 Picard, centre Alain-Savary  
Patrick Stéfani, centre Alain-Savary  
Filippo Pirone, univ. Paris 8

**L'INTERNAT, UN MOTEUR POUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE ?**  
Les internats d'excellence, entre tradition et nouveau défi éducatif.

*Rapport de recherche réalisé avec le soutien de l'ACSE*

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



<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>1 Des internats sous principes dérogatoires : une gouvernance de l'excellence au miroir de l'éducation prioritaire</b> .....	<b>9</b>
1.1. Un dispositif privilégié comme levier de changement ? .....	9
1.2. Des établissements sur la voie de l'autonomie ? .....	15
<b>2 Recrutement et trajectoires des internes d'excellence</b> .....	<b>23</b>
2.1. Le recrutement. Enjeux, logiques, pratiques et limites .....	23
2.2. Les trajectoires d'internes, trajectoires d'élèves : retour sur des parcours d'adolescents .....	44
<b>3 Les parents d'internes d'excellence</b> .....	<b>58</b>
3.1. Diversité des familles des internes d'excellence .....	58
3.2. Internat d'excellence, ou internat ? .....	61
3.3. Les rapports entre l'internat d'excellence et les parents, entre les parents et l'internat d'excellence .....	66
3.4. Effets familiaux .....	69
<b>4 Réussite</b> .....	<b>73</b>
4.1. Réussite scolaire, apprentissages, activités .....	73
4.2. Activités : entre dispositifs « scolaires » et dispositifs « extra scolaires » .....	92
4.3. Trois portraits d'élèves.....	113
<b>5 La vie juvénile en internat d'excellence : cadre, contournement et vie sociale</b> .....	<b>118</b>
5.1. Le règlement intérieur des internats d'excellence .....	119
5.2. Un espace quotidien pour l'excellence ? .....	123
5.3. Une organisation temporelle programmée pour l'excellence .....	127
5.4. Réactions face à des contraintes envahissantes.....	132
5.5. La vie sociale des internes : diversification et émiettement .....	137
<b>6 Professionnalité, accompagnement des élèves, division du travail</b> .....	<b>152</b>
6.1. Professionnalité : De nouvelles missions et fonctions .....	153
6.2. Une professionnalité émergente ? .....	160
6.3. Accompagnement des élèves.....	167
6.4. Division du travail éducatif et pratiques collaboratives .....	171
6.5. Le clair-obscur de la professionnalité : perspective de recherche et enjeu de professionnalisation des acteurs.....	177
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>179</b>
Un effet « carte scolaire » et ses conséquences.....	180
Les contours restreints de l'excellence.....	182
Pédagogie de la rupture et discours de la métamorphose.....	185
La durée nécessaire à l'intériorisation de dispositions durables .....	187
<b>Bibliographie</b> .....	<b>191</b>
Présentation succincte des sept internats (anonymés).....	195



# 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 Boulin, 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 Sourdun, 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 avions 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 de cent), 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.

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°, 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 le principe d'une forme d'organisation dérogatoire que ces établissements ont été installés : 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.

## **1.1. Un dispositif privilégié comme levier de changement ?**

Les internats d'excellence ont été marqués par un principe dérogatoire dans leur mise en place comme dans leur gestion. 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.

### ***1.1.1. Les internats d'excellence : une « nouvelle » forme d'éducation compensatoire ?***

Les IE s'inscrivent dans une tradition française de lutte contre les inégalités de réussite à l'école marquée par plus de 30 ans de politiques publiques visant plus particulièrement à lutter contre l'échec scolaire. Il faut rappeler que ces politiques d'éducation prioritaire (PEP) se sont d'abord structurées autour d'un impératif de démocratisation de l'enseignement en

France (Demeuse et al. 2009). La massification de l'enseignement secondaire dans les années soixante-dix s'accompagne d'une sensibilité nouvelle pour la question de l'échec scolaire, qui devient une préoccupation sociale et politique majeure des politiques d'éducation dans les années quatre-vingt. La lutte contre l'échec scolaire s'impose comme thème central dans la définition des premières formes de politiques d'éducation prioritaire en France au travers de la mise en place des ZEP en 1981 (Isambert-Jamati 1985). L'ambition est alors de réduire l'échec scolaire dans des zones défavorisées pour assurer la « réussite de tous dans l'école de la République ». Initiée dans un contexte optimiste et volontariste, la politique ZEP s'est fondée sur l'incitation des acteurs de l'école et de ses partenaires locaux à la mise en place de nouvelles formes d'intervention pédagogique et à l'élaboration de projets, sans pour autant que ces mêmes acteurs ne soient formés à ce type de démarche qui repose sur leur seule appréciation (Bouveau et Rochex 1997). Reste que la lutte contre l'échec scolaire, comme révélateur des inégalités sociales de réussite scolaire, inspire la mise en place des ZEP qui constitue alors une nouvelle forme de politique d'éducation en faveur de la démocratisation scolaire.

Rapidement pourtant, l'enjeu de la démocratisation passera au second plan de ces politiques qui se poursuivent et se diversifient, en cherchant plutôt à promouvoir la lutte contre les exclusions. Les politiques d'éducation prioritaire au premier rang desquelles figurent toujours les ZEP, renforcées par de nouvelles dispositions, se détachent peu à peu des seuls enjeux scolaires pour s'articuler à des politiques de lutte contre les exclusions portées en particulier par le ministère de la ville. Les zones couvertes par les ZEP sont redéfinies à partir des territoires d'intervention de la politique de la ville, alors que cette dernière administration promeut des dispositifs d'éducation prioritaire spécifiques externalisés de l'école. En d'autres termes, les PEP vont rapidement devenir un outil parmi d'autres, de gestion des problèmes sociaux, alors que les enjeux scolaires sont relégués au second plan des ambitions de ces politiques (Lorcerie 2006).

Le développement de cette dynamique de rapprochement entre problèmes scolaires et problèmes sociaux a été constant et a abouti en 2005 à un virage des PEP que l'on pourrait qualifier d'individualisant, qui ne vise plus à intervenir sur des zones défavorisées mais à promouvoir de nouvelles formes d'efficacité en éducation au travers d'une action tournée vers les individus (Frاندji et al. 2011). La mise en place des réseaux « ambition réussite » marque en effet clairement une montée en puissance d'une logique de l'individualisation des parcours là où l'approche par zone était jusqu'alors favorisée. On ne consacre plus une action ciblée sur un territoire, mais plutôt le développement de la potentialité de chaque élève.

Ce virage est sans doute essentiel pour comprendre comment les IE ont pu s'implanter comme une très bonne illustration des nouvelles politiques d'éducation compensatoire. Il y aurait sans doute une erreur d'appréciation à réduire ce dispositif à une stricte dimension nationale alors qu'il s'insère dans un mouvement de transformation assez généralisé en Europe où les dispositifs d'éducation prioritaire français étaient assez marginaux sur leur principe. Jean-Yves Rochex rappelle ainsi qu' « *associé aux conceptions et aux idéologies, économiques et sociales, propres aux formes d'individualisme contemporain, ce recentrage a ouvert la voie à ce qui peut apparaître aujourd'hui comme un nouvel objectif, ou un nouvel âge des PEP, désormais invitées à se focaliser sur les besoins spéciaux ou spécifiques de catégories d'élèves ou de populations dont le nombre est de plus en plus important et dont les caractéristiques paraissent de plus en plus hétérogènes, et à se fixer l'objectif, non plus seulement de prévenir ou de réparer l'exclusion des plus fragiles mais de reconnaître la diversité des talents et des potentiels de chacun pour en maximiser les possibilités de réalisation, scolaire et sociale.* » (Rochex 2008). Il ne s'agit donc plus de considérer les modalités de construction sociale des désavantages scolaires pour définir de nouvelles formes et moyens d'action pour les réduire, mais de favoriser une logique de promotion des meilleurs élèves qui assure de la valeur méritocratique de l'école.

C'est dans cet esprit que nous lisons la circulaire de mars 2006 qui explique ainsi que « l'école doit pleinement jouer son rôle pour mieux accompagner les élèves en difficulté, davantage individualiser leurs parcours et encourager leurs talents ». Certaines mesures marquent en particulier une attention nouvelle pour les élèves les plus méritants, prémices de l'identification de la nouvelle cible de ce que seront les internats d'excellence :

*« Dès la rentrée 2006, les élèves des collèges "ambition réussite" ayant obtenu une mention très bien au diplôme national du brevet auront la faculté de demander leur affectation dans un lycée de leur choix parmi les lycées de leur académie. Ils bénéficieront de l'augmentation du nombre de bourses au mérite ainsi que les élèves boursiers de l'éducation prioritaire qui se sont distingués par leur effort dans le travail scolaire au cours de la classe de troisième ».* (extrait de la circulaire n° 2006-058 du 26 mars 2006).

Même si l'on sait par ailleurs que la fuite des meilleurs élèves des établissements de ZEP accentue la difficulté de ces établissements et des élèves qui y sont scolarisés (Broccolichi et al. 2005 ; Oberti 2007), il semble bien qu'il ne soit plus possible, ou tout au moins plus souhaitable, que les très bons élèves soient aujourd'hui scolarisés en ZEP. Ils doivent avoir les moyens de développer ailleurs leurs potentialités en accédant à des établissements plus favorisés dont on considère qu'ils sont mieux adaptés pour favoriser la réussite des élèves. Une telle approche favorise finalement un élargissement du profil sociologique des élites, principe d'ouverture effectivement difficilement condamnable. Les initiatives de certaines grandes écoles comme Science Po Paris, qui mettent en place, pour les meilleurs élèves de

certaines établissements de ZEP, un certain nombre de modalités d'accompagnement spécifiques pour préparer leurs concours d'entrée, se situent tout à fait dans cette logique (Oberti et al. 2009). Les IE s'inscrivent donc dans cette transformation récente des politiques d'éducation compensatoire française marquée par un double mouvement d'individualisation des dispositifs et de promotion d'un nouveau mode de ciblage des élèves les plus méritants. On comprend mieux dès lors les enjeux de promotion d'un tel dispositif qui a fait l'objet d'une attention toute particulière des pouvoirs publics.

### ***1.1.2. Le poids politique et la mobilisation de l'institution : un dispositif particulièrement bien doté***

Rarement dispositif d'éducation compensatoire aura bénéficié d'une telle promotion médiatique et d'un portage politique aussi déterminé sur une surface aussi concentrée. Il faut en effet rappeler qu'après la mise en place d'un internat expérimental à Sourdu, c'est le Président de la République lui-même qui a annoncé l'ouverture des onze nouveaux internats d'excellence en 2009, dans le cadre du Grand Emprunt et des investissements d'avenir. Mis en place parallèlement au programme ECLAIR, les IE sont présentés comme le fer de lance de la politique d'éducation prioritaire avec un objectif annoncé de 20 000 places disponibles à court terme. Le rapport de l'Inspection Générale sur « la mise en place des premiers internats d'excellence » note d'ailleurs que les moyens engagés sont considérables et que « l'opération est coûteuse, tant en investissement qu'en fonctionnement ou en personnels. La loi de finances rectificative pour 2010 a créé le programme 324 « Internats d'excellence et égalité des chances », doté de 500 M €, dont 200 M € pour les internats d'excellence ». (Delahaye et Dulot 2011, p. 14). Au total et sur les 13 internats d'excellence répertoriés en 2011, ce sont effectivement plus de 200 millions d'euros de crédits d'investissements qui sont programmés. Les internats bénéficient donc d'un effort d'investissement particulièrement significatif, qui marque une implication au plus haut niveau de l'Etat dans la mise en place du dispositif.

De fait, il est tout à fait remarquable que ce dispositif soit un pur produit de l'exécutif, à la différence de beaucoup d'autres programmes d'éducation compensatoire. La plupart d'entre eux sont nés du terrain, ou en tout cas appuyés sur des dynamiques locales. Les dispositifs de raccrochage comme les micro-lycées, les GAINS d'établissements (Groupes d'Aides à l'Insertion), les différentes déclinaisons de dispositifs d'éducation prioritaire se sont largement appuyés sur des dynamiques locales. Mais tous ces dispositifs étaient plutôt soucieux de développer des modalités d'accueil et d'encadrement adaptées aux élèves en difficultés, alors que celui-là renverse ce principe en s'attachant à sécuriser le parcours d'élèves méritants sur un principe dérogatoire d'accès à des établissements plus favorables



à la réussite scolaire. Le dispositif n'utilise pas les ressources disponibles sur une zone difficile, il délocalise l'action pour bénéficier d'autres dynamiques dans des espaces plus favorisés.

C'est là sans doute l'un des aspects innovants du dispositif : son pilotage a été particulièrement relayé sur le terrain avec l'implication souvent personnelle des représentants de l'Etat, que ce soit les recteurs ou parfois aussi les préfets de région. Chaque internat a bénéficié d'une cellule de pilotage académique spécialement dédiée, avec un référent clairement identifié au niveau rectoral. Le recteur en personne est membre du Conseil d'Administration de l'établissement dans un certain nombre de sites comme Sourdon, Montpellier ou l'IE *Pouchkine*. Le rapport de l'inspection générale note également que « si les visites des corps d'inspection ont été effectuées à une fréquence variable selon les sites, dans quelques cas, les IA-IPR ont été plus fortement impliqués : ainsi, à Langres, un inspecteur « établissements et vie scolaire » (EVS) est le responsable du projet ; à Simone de Beauvoir, un inspecteur d'EPS est spécifiquement chargé de mission ; à Montpellier, l'inspecteur EVS assure le suivi de l'utilisation des moyens ; à Pouchkine, celui d'arts plastiques a participé au recrutement d'un professeur ; à *Sartre*, celui de sciences physiques suit les activités de l'atelier « sciences » » (Delahaye et Dulot 2011, p. 16). Ce dispositif a donc bénéficié d'un soin particulier et fait l'objet de nombreuses attentions de la part de l'institution. Plus que les seuls effets du dispositif qui sont, eu égard au nombre d'élèves concernés, relativement limités, c'est bien la défense d'un nouveau principe d'action éducative qui est ici valorisée. Les IE sont une vitrine de l'action gouvernementale illustrant une nouvelle forme d'intervention auprès du nouveau public que constitue cet ensemble assez flou « d'élèves méritants ».

Nombreux sont les acteurs de terrain à percevoir ces enjeux et à les signifier assez clairement :

*« M. R., Principal : (...) Il y a un enjeu fort autour de ces internats. Il est clair que ça nous dépasse complètement, et qu'à la fois nous sommes indispensables à la bonne marche du projet. La réalité c'est que c'est un gros plus pour l'établissement. En fait, depuis que nous avons l'internat, nous sommes devenus « différents » (il fait avec les mains le signe des guillemets). Pas meilleurs que les autres, mais différents ».*

**Enquêteur :** *en quoi vous sentez-vous différents ?*

**M. R., Principal :** *et bien je dirais, je dirais que c'est en termes d'attention en fait. Avant, nous avions les mêmes interlocuteurs que n'importe quel établissement. Nous étions bien vus déjà bien sûr, mais maintenant nous ne sommes plus noyés dans la masse. Je vous donne un exemple : avant pour les montages de projet spécifiques, ou de projet de voyage d'étude, je remplissais les mêmes dossiers que tout le monde. Maintenant, je passe par Mr R. qui est notre interlocuteur au rectorat sur l'internat, il se renseigne, et il me donne des conseils.*

**Enquêteur :** *et ça marche mieux ?*

**M. R., Principal :** *c'est pas que ça marche mieux, je ne dirais pas ça. C'est que nous sommes mieux traités parce que nous sommes différents. Et il faut reconnaître que les moyens*

*dégagés sont impressionnants ! Alors en fait, l'arrivée de cet internat d'excellence, ça bénéficie aux internes bien sûr, mais presque aussi à tous les élèves, en quelque sorte. »*

Cet extrait d'entretien avec le principal d'un internat d'excellence inséré dans un établissement ordinaire favorisé met en évidence à la fois la forme de pression ressentie autour de la mise en place du dispositif, mais aussi les avantages qu'il lui octroie. L'IE a un effet distinctif qui semble très favorable pour éviter les pesanteurs habituelles sur un certain nombre de points. Et de fait, nombreuses sont les équipes pédagogiques qui soulignent les moyens très significatifs dont il dispose, et au-delà, « l'attention » toute particulière dont elles font l'objet nous y reviendrons. C'est là aussi un aspect à ne pas négliger dans la crédibilité du projet : là où habituellement un fossé pouvait être ressenti entre les annonces et les moyens effectivement attribués aux terrains, nous sommes dans le cas des IE face à une situation presque inversée : ce peut être le « trop » de moyens qui est à l'origine de difficultés, nous le verrons bientôt. Le poids de la prise en charge nationale du dispositif est d'autant plus significatif que les collectivités locales ont été finalement assez peu impliquées dans le développement de ce dispositif.

### ***1.1.3. L'implication des collectivités : la place incertaine de l'espace local dans un projet national***

L'enthousiasme avec lequel les autorités locales ont répondu est, on ne s'en étonnera pas, lié à l'adhésion ou au contraire au refus d'un tel type de programme : pour les uns, chance exceptionnelle pour des élèves méritants, dans le cadre d'une « vraie » politique d'égalité des chances ; pour les autres, crainte d'effets ravageurs sur les établissements ainsi vidés de leurs meilleurs éléments au nom d'une conception trop individuelle de la réussite et de la promotion. Bref, les positionnements politiques des uns et des autres – certains diront les postures politiciennes – ont pesé parfois lourd dans le processus de mise en place des IE. Par exemple, l'appui de la commune et du département a été sans réserve à *Pouchkine*, mais la Région PACA a refusé son soutien à l'IE *Simone de Beauvoir* comme à celui de *Pouchkine*. Dans ce dernier cas, le démarrage a été d'autant plus difficile que la Région a refusé de mettre à la disposition de l'IE des personnels TOS qui ont été finalement pris en charge par la municipalité elle-même. Le rapport de l'inspection générale précitée note également que si des considérations liées à des oppositions politiques sont à prendre en compte, il n'en reste pas moins que dans un certain nombre de cas, le financement des IE a été délibérément envisagé au seul niveau de l'état : « ainsi, pour l'internat de Sourdun, le projet a été entièrement conduit par l'État sans relation organisée avec la région. Ainsi encore, à Montpellier, les collectivités locales n'ont pas été sollicitées « puisqu'il s'agissait

d'un projet d'État » a-t-on dit aux inspecteurs généraux. La région, qui a mis en place son propre programme de rénovation des internats pour lequel elle dépense six cents millions d'euros par an, dit regretter de ne pas avoir été associée au projet, tout en manifestant par ailleurs une opposition de principe à la création de l'internat d'excellence. Il s'en suit un financement de l'internat assuré presque exclusivement par l'État, la DGESCO finançant les postes TOS pour un montant de 760 000 € par an. De même, la région Lorraine regrette d'être sollicitée a posteriori pour un projet auquel elle n'avait pas été associée. Ce projet, porté de surcroît par la politique de la ville, est considéré par la région comme inadapté, en partie, à une spécificité lorraine, à savoir « le poids important des zones rurales désindustrialisées où se cumulent les problèmes sociaux. » (Delahaye et Dulot 2011, p. 17, 18) Tous ces éléments sont une marque supplémentaire de l'attachement de l'exécutif à piloter directement ce dispositif. Seules les municipalités ont finalement été plutôt impliquées, en remobilisant parfois les ressources allouées pour pallier des difficultés locales dans la gestion de leurs équipements scolaires. À *de Beauvoir, Lully* ou *Sartre*, l'arrivée de l'IE a ainsi été l'occasion de préserver les cités scolaires en place ou d'assurer leur pérennité. Dans d'autres villes comme celle du lycée *Carnot* (100% places labélisées excellence), ces internats ont été considérés comme une bonne occasion de valoriser les établissements et l'attraction de la ville en matière d'innovation pédagogique et de qualité des enseignements. Contrairement à un certain nombre de dispositifs d'éducation prioritaire qui sont perçus comme stigmatisants par les établissements, les équipes ou les familles, les IE sont souvent parvenus à contourner cette difficulté ordinaire de l'éducation compensatoire. Rares sont les internats qui n'ont pas eu droit à une couverture médiatique locale voire nationale souvent très favorable. Les murs de certains sont tapissés d'articles de presse souvent enthousiastes qui évoquent « la chance » offerte à ces élèves au travers de ce dispositif. La mise en scène autour de l'excellence et du recrutement d'élèves « méritants » a été sans doute un élément essentiel de cette bonne publicité. Elle a même été si efficace, que de nombreux établissements ont été surpris par le profil des adolescents accueillis qui ne correspondait pas toujours à cette image d'Epinal du bon élève issu de milieux défavorisés, nous y reviendrons. Un décalage que l'on retrouve entre les injonctions nationales et les tentatives plus ou moins réussies d'autonomisation des établissements au travers du dispositif.

## **1.2. Des établissements sur la voie de l'autonomie ?**

Nous l'avons pointé dans d'autres parties de ce rapport : la situation des IE est assez hétérogène pour ne pas glisser dans une perspective globalisante qui serait forcément

réductrice. Cette précaution vaut aussi lorsque l'on souhaite interroger le degré d'autonomie de ces établissements, alors que ce dispositif laisse assez paradoxalement une large place à l'initiative des équipes. Nous faisons même l'hypothèse que c'est plutôt du point de vue de son mode de gouvernance et de ses formes d'organisation interne que le degré d'innovation du dispositif est le plus marqué, bien avant les formes de mobilisation pédagogiques ou les transformations éventuelles de la forme scolaire traitées dans d'autres chapitres.

### **1.2.1. Des directions aux avant-postes : ressources incontournables ou évitement des réticences locales ?**

Les directions de ces établissements, quelle que soit leur forme, sont très généralement l'objet de sollicitations spécifiques et particulières des rectorats, voire du ministère lui-même au travers de la DGESCO. Le degré d'adhésion au projet est généralement particulièrement fort, non pas sur la base de proximités forcément politiques, mais bien plutôt eu égard au principe républicain d'égalité des chances censé justifier la mise en place d'un tel dispositif. Les chefs d'établissements interrogés dans le cadre de cette enquête font souvent état d'un même attachement à cette mission particulière liée aux IE : faire réussir les élèves méritants qui ne le pourraient pas du fait de conditions d'apprentissages défavorables dans d'autres établissements. Nous aurons l'occasion de voir qu'un certain nombre de débats animent les équipes pédagogiques sur les formes de l'excellence et de ses traductions pédagogiques, mais les directions de leur côté se retrouvent, à quelques exceptions près, dans une acception assez partagée de l'excellence comme une forme d'élitisme assumée adressée dans le cas présent aux élèves de milieux défavorisés. Il y a donc là plus qu'un simple programme d'action, une véritable mission d'intérêt général et républicaine à laquelle ils adhèrent particulièrement. Ainsi, les chefs de ces établissements sont rarement choisis au hasard des nominations habituelles : soit ils sont directement sollicités pour assumer ces directions et porter ces dispositifs dans de nouveaux établissements, soit ils sont invités à ouvrir, au sein de leur établissement d'origine, un IE. Cette forme de nomination dérogatoire les expose particulièrement puisqu'ils disposent nous l'avons dit de contacts spécifiques et privilégiés avec le rectorat. C'est là finalement une condition assez classique du développement de dispositifs innovants, à ceci près que c'est là encore l'administration qui a nommé ces directions, et non pas un projet du terrain qui a été légitimé dans un second temps par celle-ci. Certains chefs d'établissement ne se cachent pas d'être en capacité de contourner plusieurs niveaux d'échelons hiérarchiques si nécessaire : les appuis académiques sont nombreux et l'échec interdit. De fait, on peut retrouver dans cette forme de nomination une démarche relativement habituelle dans d'autres pays où le degré d'autonomie des établissements est nettement plus significatif qu'en France. Le modèle et la

sollicitation de ces chefs d'établissements sont ainsi assez orientés autour d'un modèle de leadership fortement prononcé qui pourrait se rapprocher des « super chefs d'établissements » anglo-saxons mobilisés dans les établissements les plus sensibles (Leithwood et al. 2010). On pourrait d'ailleurs s'étonner de cette orientation vers une très forte sollicitation des chefs d'établissements au détriment de mobilisations plus larges sur l'ensemble des équipes. Nombreuses sont les recherches sur la question qui pointent l'efficacité de modèles de leadership plus collaboratif, dans lesquels de nombreux pays comme la Finlande, la Nouvelle Zélande ou le Royaume-Unis semblent s'engager. C'est peut-être une des limites importantes de ces dispositifs : à défaut de mobilisation collective autour d'équipes déjà constituées et adhérentes au projet, les pouvoirs publics ont dû compter sur l'implication des chefs d'établissements pour porter ces IE dans un modèle managérial qui semble un peu dépassé (Macbeath 2008 ; Roegman et al. 2012). Mais c'est sans doute aussi le prix d'un dispositif très marqué par l'exécutif et par l'urgence imposée, ce dispositif a eu du mal à trouver des relais et les espaces de légitimations nécessaires à une audience plus large. Un aspect que l'on retrouve dans la mobilisation relative des équipes autour des IE.

### ***1.2.2. Des équipes mobilisées mais difficiles à constituer***

Deux cas de figure prévalent dans les formes d'organisation des équipes des IE. Elles sont souvent constituées de manière autonome au regard de l'établissement de rattachement : les enseignants et l'équipe de vie scolaire et les assistants d'éducation sont spécifiquement dédiés à l'IE. Dans l'autre cas, elle s'appuie sur des établissements de rattachement et la plupart de ses membres continuent d'exercer sur les deux établissements en même temps. Les recrutements spécialement dédiés aux IE ont été proposés à partir de postes à profil. Nombreux sont les établissements qui n'ont pas eu de réponses suffisantes ou satisfaisantes à ces appels à candidature, même si certains rectorats ont pris le parti de solliciter des enseignants déjà identifiés pour pallier ces difficultés. Les enseignants sont donc censés être volontaires et s'engagent sur un dispositif innovant où la co-construction d'un accompagnement éducatif est déterminée par un double enjeu : celui de l'entrée dans l'étude des élèves, celui d'une activité professionnelle ajustée à la situation éducative. Sur le site de *Pouchkine* par exemple, la recherche a mis au jour quatre marqueurs d'une professionnalité enseignante spécifique autour de ces postes qui seront développés dans un autre chapitre : l'engagement professionnel des acteurs, la conception d'un métier différent, l'accompagnement éducatif, les interfaces professionnelles. Si ce modèle n'est pas applicable dans tous les internats, reste qu'il réunit de nombreux aspects d'un rapport aux professionnalités enseignantes relativement innovantes que l'on retrouvera souvent. Les

enseignants mobilisés sur les IE ne sont pas dans les standards habituels de l'institution, de par leur capacité à se mobiliser sur des tâches éducatives plus larges et sur une capacité de travail en équipe plus conséquente.

Mais là où ces formes de recrutements ont été relativement aisées dans des établissements innovants ciblant plutôt les publics en difficultés (Goémé et al. 2012), il a été difficile de trouver les mêmes ressources au niveau des IE. Si la majorité des personnels ont intégré les équipes des IE avec volontarisme, nombreux sont aussi ceux qui affirment être arrivés dans ces équipes « par hasard » : si certains sont attachés au caractère expérimental du dispositif, d'autres sont attirés par le profil d'élèves peut-être plus sensibles aux apprentissages que les autres, alors que certains reconnaissent que ce sont d'abord les aménagements horaires qui ont attiré leur attention avec un fonctionnement de journée libérée qui pouvait être intéressant. Dans certains établissements, les enseignants ont été des moteurs du projet en adhérant pleinement aux postulats éducatifs qu'il pose, sur des registres de proximité avec la direction. Mais dans la plupart des cas, on repère quelques tensions entre les tenants d'une approche traditionnelle de l'éducation compensatoire visant la réussite d'élèves en difficulté scolaire qui s'inscrit plutôt dans la dynamique de la réussite éducative, et les promoteurs d'une vision plus élitiste de l'accompagnement éducatif. Cette tension peut, du reste, traverser un même enseignant ou d'autres membres de l'équipe pédagogique, confrontés à des positionnements contradictoires en la faveur desquels il peut leur être difficile de trancher.

La première approche considère plutôt ce dispositif comme un espace de scolarisation privilégié pour des élèves en difficulté scolaire qui restent « récupérables », pour reprendre un terme utilisé régulièrement par les personnels. Cette approche s'inscrit plutôt dans la lignée des internats de réussite éducative et participe d'une démarche compensatoire qui vise à une prise en charge spécifique d'élèves à besoins particuliers. Les élèves ne sont pas alors considérés comme ayant de véritables difficultés scolaires : c'est bien leur condition sociale qui les empêche de réussir. L'enjeu de scolarité pour ces élèves n'est pas tant qu'ils deviennent d'excellents élèves, que de bons élèves d'un établissement ordinaire.

*« Pour moi c'est un établissement qui permet d'accueillir dans de meilleures conditions des élèves en difficultés scolaires. Attention hein, pas des élèves complètement décrochés parce que là ce sont d'autres dispositifs. Mais des élèves qui ont du mal parce que leur environnement les bloque à un moment, voire les handicape. Ici je crois que ce sont plutôt ce genre d'élèves que nous avons : ils vont trouver dans l'internat les moyens de mieux réussir, de combler des lacunes, de travailler la méthodologie, etc... Le but, c'est pas d'en faire des Einstein hein ! C'est qu'ils retrouvent une scolarité ordinaire, et pour certains le goût de l'école ».* (M. T. CPE)

La seconde approche considère que l'internat d'excellence s'adresse à des élèves déjà bien dotés scolairement. Le dispositif vise dès lors à renforcer des savoirs traditionnels et

développer des habitus plutôt liés aux pratiques culturelles dominantes. Les élèves accueillis doivent être déjà de bons élèves et l'internat doit leur permettre d'atteindre « l'excellence », à l'école comme ailleurs.

*« Pour moi l'excellence, ce sont de bons élèves qui doivent devenir très bons, très très bons. Ils n'ont pas les moyens de développer un certain nombre de compétences dans leur milieu et dans leur famille. Même dans leur collège d'origine c'est presque impossible. Il ne faut pas se voiler la face ni jeter la pierre aux collègues, mais la réalité c'est que dans un certain nombre d'établissements, les gamins ne peuvent plus travailler. Donc cet internat d'excellence, c'est pour moi une bonne réponse pour répondre aux besoins de ces gamins là. Ils trouvent enfin un espace adapté pour réussir leur scolarité et accéder au meilleur par la suite. » (Mme M. Professeur de Français).*

Les équipes sont dans l'ensemble assez peu au fait des textes et des circulaires qui précisent et délimitent ces internats. Si des échanges entre collègues sur la finalité et le sens des internats existent, les débats sont plutôt sereins et mobilisent peu les membres de l'équipe. Les différentes approches cohabitent plus qu'elles ne s'opposent, ce qui n'est pas d'ailleurs sans poser quelques difficultés dans la prise en charge des élèves ou le choix de leur profil lors des recrutements. Les membres de l'équipe éducative appréhendent généralement ce dispositif dans la droite ligne de la conception qu'ils ont de leur métier et des missions de l'école. Pour les uns, l'école doit permettre la transmission d'un « certain niveau de savoirs » pour reprendre les termes d'un enseignant, et ce dispositif est un moyen de mobiliser des élèves « adaptés » pour qu'ils accèdent à ces savoirs. Pour les autres, ce dispositif doit s'adresser à toutes les catégories d'élèves, y compris les plus en difficulté, et viser à une certaine forme de réussite académique, en mobilisant un certain nombre d'actions autour de démarche éducative plus large que les seuls savoirs scolaires. Le type de public accueilli reste une préoccupation constante, pour l'ensemble des acteurs de ces dispositifs avec des ambiguïtés qui seront abordés dans le chapitre sur le recrutement des élèves.

Au moins pouvons-nous d'ores et déjà signaler en quelques mots que le profil des élèves, comme le manque de cohérence regretté par l'équipe lors du recrutement, est souvent perçu comme l'une des difficultés majeures de la gestion de l'internat et de l'accompagnement de la réussite des élèves. On retrouve en fait une angoisse relativement forte autour du manque d'homogénéité entre les élèves, qui recoupent assez bien cette préoccupation permanente de gestion d'une école démocratique. A l'échelle de l'internat, l'hétérogénéité est perçue comme un problème central dans la mise en place d'un dispositif qui, s'il prône le suivi individualisé, n'en reste pas moins inséré dans une marche collective. A l'inverse, l'homogénéité des profils fait figure d'Eldorado pédagogique dans ce qu'il permettrait de dépasser nombre de difficultés rencontrées par l'équipe. Un souci auquel les nouvelles formes de recrutement des élèves sont censées répondre. L'élève en difficulté d'un côté,

l'interne méritant de l'autre : deux figures renvoyant à deux projets sans doute très différents qui se côtoient dans de nombreux IE. Il semble difficile d'ailleurs pour l'équipe de développer un projet qui permettrait d'articuler les deux démarches et qui répond aux attachements distincts des membres de l'équipe pour l'une ou l'autre de ces options pédagogiques lourdes de sens.

De manière générale, on peut donc dire que de nombreux personnels impliqués dans la mise en place de ces IE ont des formes d'adhésion au projet initial relativement limitées. Si les directions déclinent les objectifs de ces dispositifs de manière très cohérente, beaucoup d'acteurs se raccrochent à une vision plus traditionnelle de l'accompagnement éducatif qui vise à une prise en charge globale des élèves, et en particulier de ceux qui, si ce ne sont pas les plus en difficultés, restent contraints par leur environnement. Les tenants d'une vision plus élitiste de la prise en charge éducative qui se retrouvent dans un mode de ciblage et d'accompagnement plus en lien avec les perspectives portées par l'exécutif sur ce dispositif mettent aussi toujours en avant l'adhésion à un projet républicain porteur de chances pour les élèves concernés. S'ils regrettent souvent que des moyens comparables ne soient pas attribués à d'autres types d'établissement dans le besoin, ils soulignent les bénéfices réels que leurs internes pourront tirer de cette scolarité. Il y a souvent au détour de cette approche une vision pragmatique revendiquée qui cherche à se distinguer des postures bienveillantes du milieu, considérées comme relativement utopiques et peu efficaces.

Reste que malgré ces distinctions, les procédures de recrutement et les modalités de travail en équipe aboutissent à une relative stabilité des équipes en place. Beaucoup d'IE parviennent finalement à développer une culture d'établissement spécifique, même si de nombreuses contradictions traversent les projets éducatifs et pédagogiques énoncés. C'est bien aussi sans doute un enjeu essentiel de ce type de dispositif : la liberté qui est laissée aux acteurs permet de jouer sur de multiples formes d'ajustement qui assurent la pérennité du projet. Plus encore, c'est souvent la forme même de l'équipe, le cadre de travail plutôt privilégié (petit groupe, vie collective, moyens conséquents...) que le projet en lui-même qui est l'objet d'une adhésion. Les personnels appartiennent à un collectif, avant de se considérer comme les outils d'application d'une politique pourtant très clairement située. C'est sans doute là aussi l'un des effets de la centralisation d'un certain nombre d'éléments, contre lesquels les équipes s'inscrivent parfois en faux.

### ***1.2.3. Des équipes autonomes dans un environnement contraint***

Quel que soit le degré d'adhésion des équipes au projet tel qu'il est proposé par l'institution, elles se sont mobilisées et ont fait preuve d'un niveau d'implication très significatif. Tantôt en valorisant des formes d'intervention assez traditionnelle de prise en charge des élèves en



difficulté issus des milieux populaires et en bénéficiant de moyens beaucoup plus significatifs que dans l'éducation prioritaire ordinaire. Ou bien, fortes d'une adhésion au projet et à sa dimension plus ciblée et élitiste, elles se sont donné les moyens de porter localement cette ambition. En d'autres termes, si le portage institutionnel a été particulièrement fort, il n'a pas empêché que les équipes développent des formes d'autonomisation significative. Au final, beaucoup de choses se sont décidées en dehors même des établissements : les lieux d'implantation, les élèves que l'on recevrait (lycéens ou collégiens), les critères de recrutement, voire la distribution des différentes populations d'internes (d'excellence ou non) dans l'internat. Les chefs d'établissement, ou les équipes qu'ils ont alors constituées, ont cependant été, peu ou prou, consultées sur le recrutement des internes d'excellence (ie), ils y ont participé, ont fait valoir leurs priorités. Mais le mode de lancement permet de comprendre que des choix faits ailleurs que dans l'établissement aient pu avoir des effets sur l'IE lui-même. Par exemple, la conception de l'excellence : un recteur peut ainsi insister essentiellement sur la « fluidité » des parcours, qui peut ensuite faire débat au sein du collège ou du lycée. Autre exemple : le lieu d'implantation de l'IE, dans un collège ZEP à *Sartre*, dans un lycée pour *Pouchkine* peut contribuer à expliquer ici le très large éventail d'activités proposées aux élèves, et à expliquer la bonne intégration des IE au sein du collège où ils côtoient d'autres adolescents qui leur ressemblent socialement. Dernier exemple : le choix d'installer les ie dans un bâtiment situé à 500 mètres de la cité scolaire de *Simone de Beauvoir* a procédé d'une volonté de rendre visibles ces élèves pour lesquels des « sponsors » avaient accepté d'abonder le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse. Les IE sont donc, dans leur mode de gouvernance et dans les mobilisations qu'ils ont suscitées, un bon exemple de la capacité des équipes à naviguer sous le double régime de la contrainte institutionnelle forte, et du développement d'une activité propre en lien avec les ressources immédiatement disponibles dans l'établissement et les choix pédagogiques et éducatifs qui y sont portés. Le dispositif, de par son caractère expérimental, a réussi à mobiliser les acteurs locaux, même si les décalages entre les prescriptions institutionnelles et la réalité des projets d'un certain nombre d'IE sont notables. La capacité de mobilisation de l'espace local est présentée depuis les années 1980 comme une ressource indispensable à la modernisation de l'administration publique et à l'amélioration de l'efficacité en éducation, en alimentant d'ailleurs de nombreuses injonctions parfois contradictoires (Pons, 2011). C'est dans ce contexte d'une spatialisation croissante des politiques éducatives, qu'émerge en France ce que Choukri Ben Ayed appelle un « nouvel ordre éducatif local », qui remet en cause le socle républicain égalitaire de l'école (Ben Ayed, 2009). Et c'est justement le principe dérogatoire de ce dispositif et son inscription locale qui ont parfois été remis en question dans un certain nombre d'établissements, dans ce qu'il révèle la faillite de l'institution dans sa visée égalitaire. Plusieurs enseignants ou membres de l'équipe

pédagogique, à l'intérieur même des établissements d'accueil, ont pointé le hiatus entre une disponibilité de moyens d'autant plus étonnante que d'autres établissements, confrontés à de fortes difficultés dans l'accueil de tous les publics, étaient de moins en moins bien dotés. Sur le fond, la promotion de ces établissements et leur efficacité éventuelle dans l'accueil de certains, signent de fait la limite des établissements ordinaires et donc de l'institution scolaire dans sa capacité à faire réussir les élèves quel que soit leur milieu. Le succès des IE dans la mobilisation des équipes qu'ils ont permise, fait apparaître en creux un problème de gouvernance au niveau des autres établissements qui ne peuvent pas porter cette même ambition. Réduire le succès de ce dispositif à une stricte question de moyens, serait sans doute faire le jeu d'une promotion qui visait sans doute à assurer tout autant la visibilité d'une politique, qu'à garantir la réussite des élèves. Ce n'est pas tant d'ailleurs les difficultés de ces derniers qui sont en jeu puisque nous avons vu dans d'autres chapitres que leurs performances scolaires étaient plutôt bien établies avant leur arrivée à l'IE. Ce sont donc plutôt les établissements d'origine qui ne semblent plus en capacité de les faire réussir correctement. Un postulat qui, s'il était avéré, poserait sans doute l'épineuse question des leviers à activer pour faire vivre un certain idéal d'égalité.

## 2 Recrutement et trajectoires des internes d'excellence

Nous proposons dans ce chapitre de traiter de la question du recrutement qui, s'il joue un rôle déterminant et constitue un moment clé de la vie du dispositif, ne relève pas pour autant de l'évidence, loin s'en faut. Nous nous intéressons également à la manière dont les élèves devenus internes perçoivent leur présence au sein de l'IE et quel rôle joue celui-ci, d'après eux, dans leur parcours scolaire. Ce chapitre est ainsi constitué de deux textes, qui offrent un regard croisé sur le processus de recrutement et sur les trajectoires des élèves qui accèdent au dispositif : d'abord à partir de sa mise en œuvre par les établissements ; ensuite, en tenant compte des raisons et/ou des motivations invoquées par ces élèves recrutés qui vont désormais inscrire leurs histoires scolaires singulières dans le cadre d'un dispositif collectif, qui doit avoir un impact a priori positif sur leur trajectoire.

### 2.1. Le recrutement. Enjeux, logiques, pratiques et limites

*Carole Daverne, Séverine Kakpo*

La question du recrutement renvoie, pour les internats d'excellence, à des enjeux cruciaux : il s'agit de recruter les « bons profils » d'internes et surtout - comme le rappelle l'un des responsables observés en commission - d'éviter les « erreurs techniques de casting », qui « plombent » le fonctionnement du dispositif, font « fuir » les bons élèves et dont l'internat a bien du mal à se « débarrasser » dès lors qu'ils ne sont pas passibles d'un conseil de discipline et que leurs parents souhaitent les voir rester d'une année sur l'autre. Ces enjeux sont perçus avec une acuité toute particulière par les équipes qui, au moment de l'enquête, ont encore le sentiment « d'essayer les plâtres de la première année », où il avait fallu « faire du remplissage » dans l'urgence pour permettre l'ouverture - politiquement très attendue - des internats d'excellence. Il en va de même pour celles qui s'appêtent à recruter dès l'entrée au collège et qui, de leur point de vue, risquent « d'en prendre pour plusieurs années ». 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. Nous nous proposons d'abord de mettre en évidence les difficultés auxquelles se heurtent les acteurs en charge du recrutement, puis d'étudier, sous la forme d'une étude de cas, les stratégies mises en œuvre par l'une des commissions observées et de souligner les limites du travail qu'elle accomplit.

### **2.1.1. Plasticité du concept de « méritant », difficultés et enjeux du recrutement des internes d'excellence.**

L'internat d'excellence vise, dans une perspective typique des nouvelles politiques d'éducation prioritaire (Rochex, 2010), à maximiser les chances de réussite d'une catégorie bien spécifique d'individus : les élèves de milieux populaires « méritants » qui sont porteurs d'un « potentiel » qu'ils ne pourraient pas exprimer ou réaliser dans l'environnement et les conditions de scolarisation qui sont les leurs. Mais qu'est-ce qu'un « méritant » ? Cette notion - du moins l'usage implicite qu'en font les acteurs de l'internat - est profondément ambiguë. Dans une conception typiquement républicaine, le terme désigne des élèves « dignes d'estime », de « considération » et de « récompense ». Mais, dans une conception plus large et plus humaniste, qui postule que chaque élève « mérite le meilleur » ou « une chance », cette notion désigne aussi « les élèves en général » et, particulièrement, ceux qui sont « en risque de désintérêt, d'abandon ou *d'underachievement* » (Rochex, 2010). Nous ne reviendrons que très partiellement, dans le cours de notre propos, sur les raisons qui ont concouru à faire que cette deuxième acception de l'interne d'excellence, qui n'est pas celle promue par les textes officiels, se soit finalement imposée à côté de la première. Nous nous proposons surtout de montrer ici que chacune de ces deux conceptions renvoie à des logiques et à des difficultés de recrutement bien spécifiques.

#### **2.1.1.1. Le « méritant patent » : un profil objectivable**

Le premier profil d'élèves que l'internat cherche à recruter est ce que nous pourrions appeler le « méritant patent ». Il s'agit, dans sa description type, d'un élève motivé par la perspective d'intégrer l'internat d'excellence et qui a toujours fait montre - en dépit de l'environnement et des conditions de scolarisation défavorables qui sont les siennes - d'une « bonne volonté scolaire », laquelle se manifeste soit à travers de « bons » résultats et un « bon » comportement soit, à défaut de « bons » résultats, à travers un comportement exemplaire, témoignant d'un fort degré d'intériorisation du « métier d'élève » (Perrenoud, 1994). Son dossier est donc, idéalement, émaillé des signes académiques du mérite : références explicites à son « sérieux », « encouragements », « compliments », « félicitations », voire « inscription au tableau d'honneur ». C'est le profil type autour duquel a été faite la promotion de l'internat d'excellence.

Notons que ce qui est recherché par l'institution n'est pas prioritairement l'excellence académique. Cette dimension existe, mais elle n'exclue pas celle visant, plus largement, la promotion de tous. En atteste le fait que, par exemple à l'internat *Charlemagne*, la consigne donnée en commission est simplement de « ne pas retenir les élèves qui ont en-dessous de

6 de moyenne »<sup>1</sup>. L'ouverture de l'internat d'excellence à des élèves « moyens » ou « en difficulté » n'a rien de surprenant ; elle est au fond très conforme aux représentations de la difficulté scolaire qui sont généralement à l'œuvre chez les acteurs du monde éducatif (thèse du handicap socio-culturel). L'intégration à l'internat est conçue comme une chance offerte aux élèves de s'affranchir de conditions d'existence qui sont perçues comme étant la principale cause de leurs difficultés d'apprentissage.

Remarquons également que les personnels en charge du recrutement sont généralement porteurs d'une conception très large de la notion « d'environnement défavorable », qui ne se limite pas à la seule prise en compte de critères sociaux, mais qui renvoie à « tout ce qui peut empêcher le développement du potentiel d'un élève ». On retrouve l'idée chez bon nombre d'acteurs du dispositif que l'internat peut, voire doit, aussi accueillir des enfants des classes moyennes, dès lors qu'il existe dans leur environnement des éléments jugés peu favorables à leur développement.

Sélectionner ce premier profil d'internes ne pose pas d'insurmontables difficultés aux acteurs du recrutement, dans la mesure où leur mérite est « patent » et se donne à voir à travers les notes et les appréciations qui figurent dans les bulletins scolaires. Deux éléments peuvent cependant poser problème :

- Le premier est celui de la motivation de l'élève : le projet d'intégrer l'internat d'excellence peut, en effet, être davantage porté par le désir des parents que par celui de leur enfant. Pour ne pas faire l'erreur de recruter un élève « non-demandeur », qui risque de ne pas s'adapter à la vie à l'internat et d'y évoluer défavorablement, les recruteurs doivent pouvoir s'assurer qu'il existe chez l'enfant une réelle motivation pour venir à l'internat.
- La deuxième source de difficulté a trait à la question de la nature du sérieux scolaire dont atteste le dossier de candidature. Le sérieux scolaire, qui est requis par les acteurs du recrutement, est envisagé comme une qualité positive et non comme une caractéristique négative. Il ne doit pas être l'indice d'un mal-être, d'un effacement de soi, voire d'une dépression. Les acteurs du dispositif, qui considèrent que l'internat n'a pas vocation à être une structure « thérapeutique », souhaitent à tout prix éviter le recrutement d'élèves en grande souffrance psychologique. L'internat se fixe pour objectif de permettre à des élèves de s'affranchir d'un environnement défavorable, mais à condition - et c'est là tout le paradoxe de l'affaire - que cet environnement défavorable n'ait pas trop profondément affecté, sur le plan psychique, leur « potentiel » de développement. Les dossiers d'élèves décrits comme sérieux, mais

---

<sup>1</sup> Seuil au-delà duquel, on considère sans doute qu'il y a mauvaise volonté ou troubles trop importants de l'apprentissage.

qui font état de séparations douloureuses, de drames familiaux, de procédures de suivi socio-judiciaire etc. sont étudiés par la commission avec une attention toute particulière, leur sélection n'allant pas de soi.

### **2.1.1.2. Le « méritant potentiel » : un profil difficilement objectivable**

Le second profil que l'internat se propose de recruter est ce que nous pourrions appeler le « méritant potentiel » ou « l'élève qui mérite une chance ». Il s'agit, dans sa description type, d'un élève qui, comme le « méritant patent », présente des résultats variables mais qui, contrairement à lui, n'offre pas tous les gages de conformité aux attendus scolaires en matière de comportement. Son dossier est émaillé d'appréciations négatives, qui sont autant de marques « d'infamie scolaire » : « insolence », « agitation », « avertissement », etc. Il fait également parfois état de sanctions disciplinaires graves ou encore d'un grand nombre d'absences. Mais, s'il ne manifeste aucun signe du mérite académique, ce candidat a tout le même le mérite de formuler une demande de cadre, d'afficher une certaine volonté de s'en sortir et d'entreprendre, grâce à l'internat, une « métamorphose ». Ce sont des élèves, comme le souligne l'un des CPE interviewés, *« qui vont vous dire : d'accord, j'ai eu des difficultés, d'accord, j'ai pu poser des problèmes, d'accord, j'ai pu être absentéiste mais aujourd'hui, je me rends compte que j'ai envie de [m'] en sortir »*.

Avant de montrer en quoi le recrutement de ce type d'internes pose de redoutables difficultés aux acteurs du dispositif, nous nous proposons de nous arrêter quelques instants sur les raisons qui ont principalement concouru, nous semble-t-il, au fait que se soit imposé, à côté du profil orthodoxe de l'interne d'excellence, ce second profil, qui l'est nettement moins.

- La première raison est à rechercher du côté de la « demande d'internat » : le nombre et la qualité des dossiers qui parviennent, à ce jour, aux internats ne leur permettent pas, bien souvent, de ne recruter que des « méritants patents ». Les commissions de recrutement sont donc contraintes d'élargir leur périmètre de recrutement à des élèves qui « méritent une chance ». Si les équipes se défendent de vouloir « faire du chiffre », il est évident qu'elles cherchent à éviter autant que possible de laisser des places vacantes, qui signaleraient un échec du dispositif à séduire (en dépit des fastes qu'il affiche) et pourraient servir d'argument à ceux qui ne voient dans l'internat qu'une débauche de moyens à fonds perdus.
- L'autre raison a, nous semble-t-il, davantage trait à des arrangements subjectifs propres aux acteurs de l'internat, lesquels n'adhèrent pas toujours à l'idée de ne recruter que les « méritants patents » et souhaitent, sans pour autant compromettre le fonctionnement du dispositif, ouvrir l'accès de l'internat à d'autres profils d'élèves, à des élèves motivés par la perspective de prendre un nouveau chemin. Il n'est pas anodin de constater que les réussites dont s'enorgueillissent le plus les personnels

de l'internat sont souvent celles de « méritants potentiels » ayant effectué une métamorphose à l'internat. Il y a là un enjeu et un défi éducatifs, auxquels un certain nombre d'acteurs semble très attachés.

Recruter ce second profil pose de nombreuses difficultés, tout l'enjeu étant de parvenir à distinguer les « méritants potentiels » des « erreurs techniques de casting », c'est-à-dire des élèves qui soit formulent une fausse demande de cadre (ils n'adhèrent pas, au fond, au projet éducatif de l'internat) soit sont inscrits dans une démarche sincère mais sur laquelle le cadre de l'internat risque d'être sans effet parce que les élèves relèvent d'un autre type de structure. Les références récurrentes qui sont faites par les personnels de l'internat - pour mieux s'en distinguer - aux dispositifs type « deuxième chance » sont significatives à cet égard. « Nous ne sommes pas des écoles de la deuxième chance, nous ne sommes pas des structures renforcées, nous n'avons pas les capacités de faire un accompagnement psychologique profond, nous n'avons pas les structures, nous n'avons pas les personnes pour le faire », précise le CPE de l'internat. Il s'agit d'accorder « une chance » aux élèves qui le demandent mais pas la « dernière », en somme. C'est à propos de l'examen de ces dossiers dits « tangents » que la notion de « casting » - qui renvoie davantage que le terme « recrutement » à la part laissée à la subjectivité dans le processus d'appréciation des candidats - prend tout son sens, car les critères objectifs sur lesquels peuvent se fonder les acteurs pour « ne pas se tromper » sont peu nombreux. Le choix est d'autant plus difficile à effectuer que les dossiers de candidature de ces « méritants potentiels » présentent toujours le risque d'avoir été biaisés par des stratégies d'acteurs ayant à cœur de voir leur candidat intégrer l'internat (nous reviendrons sur ces dernières dans la suite de notre propos). La commission doit donc s'engager dans un travail de lecture voire d'enquête particulièrement minutieux pour tenter d'évaluer la motivation réelle de l'élève qui formule cette demande de cadre et pour tenter d'évaluer sa capacité à tirer positivement parti du dispositif. Elle va aussi s'efforcer d'évaluer le potentiel de mobilisation de la famille, dont la participation est implicitement jugée plus nécessaire que dans le cas du recrutement des « méritants patents ». A défaut d'obtenir de l'élève des gages de sérieux, la commission cherche à en obtenir du côté de la famille.

Si le recrutement est un enjeu très important, la plasticité du concept de « méritant » contraint donc souvent les acteurs de l'internat à « agir dans l'incertitude ». A partir d'une étude de cas, nous nous proposons de voir à présent comment les acteurs se confrontent à ces difficultés et quelles stratégies ils s'efforcent de mettre en œuvre pour tenter de recruter les « bons » profils d'internes.

## **2.1.2. Une commission de recrutement à l'œuvre : le cas de l'internat**

### **Charlemagne**

Nous nous proposons de rendre compte ici des observations que nous avons réalisées au sein de la commission de recrutement de l'internat *Charlemagne*<sup>2</sup>. Nous nous focaliserons sur le travail de la commission en charge du recrutement des collégiens plutôt que sur celui mis en œuvre par la commission étudiant le cas des lycéens pour deux raisons principalement :

- Ce choix renvoie d'abord à une opportunité de terrain. En effet, les modalités de travail choisies par la commission « collège » (les acteurs ont choisi de lire et de débattre collectivement de chaque dossier, là où la commission « lycée » a choisi de privilégier des lectures individuelles et successives des dossiers) rendaient particulièrement accessibles et donc étudiables les modes de faire et les logiques d'action mises en œuvre par la commission.
- Cette focalisation relève aussi d'un choix d'enquête : la sélection des collégiens nous est apparue d'emblée comme une tâche plus délicate que celle des lycéens (ce qui explique sans doute le recours à un mode d'examen permettant davantage de collégialité). En effet, les collégiens présentent des profils plus diversifiés que les lycéens (ils n'ont pas encore fait l'objet d'une « sélection »). Par ailleurs, ils sont encore jeunes et l'évaluation de leur « potentiel » est plus problématique. Leur recrutement fait davantage entrer en ligne de compte, enfin, le potentiel d'implication des parents.

**Méthodologie** : nous avons observé d'abord la journée de sélection des dossiers (commission « collège » + « lycée »). Nous avons assisté ensuite à l'une des deux journées d'entretiens « familles » (commission « collège » + « lycée »). Nous n'avons pas été autorisés à enregistrer les entretiens, la responsable administrative de l'internat ayant souhaité autant que possible éviter de mettre mal à l'aise les familles. Nous avons donc pris un maximum de notes durant ces séances. Ces observations ont été complétées par des échanges conduits avec les membres de la commission dans le cadre de moments informels (repas pris à la cantine, notamment) ou dans le cadre d'entretiens ayant été réalisés en amont des observations avec les CPE collège et lycée, la directrice des études, l'infirmière). Faute de temps et de moyens d'enquête, mais aussi parce que nous avons choisi de nous focaliser sur les procédures plutôt que le résultat de ces procédures, nous n'avons pas procédé à un réexamen des dossiers retenus ou écartés.

Après avoir brièvement présenté la composition de la commission et son mode de fonctionnement, nous analyserons les stratégies mises en œuvre par les acteurs en charge de la sélection des dossiers pour tenter de réduire « l'incertitude ». Nous pointerons ensuite

---

<sup>2</sup> Cf annexes pour une brève présentation de l'internat Charlemagne.



les limites du travail conduit par cette commission, qui sont autant de pistes de réflexion que les auteurs de ce rapport souhaitent soumettre aux équipes.

### **2.1.2.1. Composition et mode de fonctionnement de la commission**

La commission « collège », à l'étape de la sélection des dossiers, est composée de neuf membres qui se répartissent au sein de différents pôles :

- Il y a tout d'abord le pôle « direction », qui est constitué des deux principaux des établissements (*Charlemagne* et *Canuts*) qui accueilleront les futurs internes d'excellence. La principale de *Charlemagne* est aussi, par ailleurs, la responsable administrative de l'internat d'excellence.
- Le second pôle - que nous pourrions qualifier de pôle « d'éducatif » - est composé du CPE « collège » de l'internat et de la CPE de *Canuts*, qui n'assistera qu'à une partie des travaux de la commission.
- Le pôle « socio-médical » est composé de l'infirmière de l'internat et de l'assistante sociale du collège *Canuts*.
- Le dernier pôle, « pédagogique », est constitué, de la directrice des études de l'internat, d'un professeur des écoles et d'un enseignant du collège *Canuts*.

Si les pôles semblent se répartir de manière plutôt équitable, notons que tous n'ont pas le même poids dans la prise de décision : les dossiers sont essentiellement discutés par les membres du pôle « médico-social », par le CPE et par la directrice des études, par les acteurs du terrain, en somme. Notons qu'aucun membre de l'Inspection Académique ne prend part au travail de la commission. L'inspecteur « vie scolaire », qui a assisté au lancement des travaux, quitte les équipes au moment où démarre le travail.

#### Le dossier de candidature

Le dossier de candidature est constitué de trois volets :

1) Le premier volet est à remplir par la famille « avec l'aide de l'établissement d'origine » : nom et prénom de l'élève, nom du ou des responsables légaux, une partie critères de ce volet concerne les critères sociaux (ZEP, ZUP, Bourse), une autre porte sur les choix d'options.

2) Le second volet doit être rempli par le professeur des écoles ou le professeur principal du candidat. Ces derniers sont invités à juger de la nature des « liens entre enseignants et élève », sont interrogés sur le « niveau scolaire » et les « pratiques d'activités culturelles » du candidat. Ils doivent également remplir deux tableaux d'évaluation. Le premier s'intitule « aptitude à la réussite » ; il évalue « les résultats scolaires », « la participation », « le sens du collectif », « la motivation à intégrer l'internat » et « le comportement ». Le second porte sur le « potentiel de développement » de l'élève et les domaines suivants : « méthodes de travail », « organisation du temps de travail », « construction d'un raisonnement », « maîtrise

de l'écrit », « maîtrise de l'oral », « autonomie ». Ce volet demande aussi à l'enseignant d'évaluer en quelques lignes « le bénéfice de l'entrée à l'internat ».

3) Le troisième volet est constitué de « l'avis circonstancié du chef d'établissement d'origine ». Il doit être accompagné des bulletins scolaires des deux dernières années, ainsi que d'une copie du livret de compétences ou une copie du livret scolaire.

En plus de ces trois volets, le dossier doit comporter une lettre de motivation des parents et de l'élève. Il peut aussi être accompagné d'une fiche « médicale » et d'une fiche « sociale » ; il s'agit de fiches confidentielles, devant être remises à la commission sous pli cacheté. La fiche « médicale » vise à identifier les traitements en cours ou les antécédents des élèves ou de leur famille. La fiche « sociale » permet quant à elle l'identification de la structure familiale, pointe l'existence d'éventuelles prises en charge extérieures à la famille (les prises en charge psychologiques ou socio-judiciaires, notamment), évalue « les capacités de mobilisation des parents ou des référents ». Elle apprécie, enfin, les « capacités d'intégration dans des activités collectives » du candidat et « le poids du contexte familial ou environnemental ». Cette fiche, qui n'est pas obligatoire, joue un rôle déterminant pour toutes les raisons que nous avons vues plus haut.

A cette étape, les travaux de la commission s'organisent en deux temps. La commission étudie tout d'abord les dossiers des élèves dont la famille manifeste le vœu de reconduire l'expérience. Certaines demandes sont acceptées d'emblée tandis que, pour d'autres (les « erreurs de casting » des années précédentes), sont organisés des « entretiens de dissuasion », qui visent à convaincre les parents de retirer leur enfant de l'internat. La commission étudie ensuite les dossiers des nouveaux candidats et refuse immédiatement certaines demandes (leur nombre est très limité) ; une autre partie des dossiers est retenue d'emblée (il s'agit des dossiers qui correspondent au profil type du « méritant patent »). Pour tous les autres dossiers (en nombre conséquent), des entretiens avec les parents et leur enfant sont organisés, avec des « a priori » soit plutôt positifs ou plutôt négatifs. On retrouve principalement parmi ces dossiers ceux que les acteurs nomment les « dossiers tangents », qui correspondent au second profil d'internes (« les méritants potentiels »). Il y a aussi des dossiers qui sont quasiment acceptés, mais à propos desquels la commission a besoin d'avoir un éclaircissement qui porte généralement sur la question des transports. En effet - et c'est une spécificité locale - l'internat *Charlemagne* ne dispose pas d'un service de bus scolaire et se trouve sur une commune de taille moyenne (donc plutôt médiocrement desservie), mais qui rayonne sur une région particulièrement vaste et peuplée. La commission doit donc s'assurer que les futurs internes auront bien les moyens logistiques d'être présents le lundi à 8h dans leur établissement de scolarisation, et que ce transport puisse s'effectuer en toute sécurité de surcroît (ce qui ne relève pas de l'évidence, notamment pour les futurs 6<sup>e</sup>).

Les entretiens ont lieu une dizaine de jours plus tard. La commission travaille en comité plus restreint cette fois. Seuls sont présents la responsable de l'internat, le CPE, la directrice des études, l'infirmière et l'assistance sociale (le noyau dur de l'équipe de l'internat, en somme). Les entretiens se déroulent de la manière suivante : parents et enfant sont reçus systématiquement d'abord séparément, avant éventuellement de l'être conjointement. La durée des entretiens varie, selon si le cas étudié est plus ou moins « tangent », mais elle ne descend jamais en-dessous d'une trentaine de minutes. Au terme des échanges qui sont conduits avec les parents et leur enfant, un avis est formulé par la commission, qui sera transmis pour validation ou invalidation à l'Inspection académique. Les parents sont quant à eux informés sous quinzaine.

#### ***2.1.2.2. Le travail de la commission : comment réduire l'incertitude ?***

Nous nous proposons d'analyser à présent les stratégies qui sont mises en œuvre par les acteurs de la commission pour tenter de réduire « l'incertitude » qui pèse sur leur travail. Nous montrerons tout d'abord comment les personnels de l'internat 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. Nous verrons ensuite comment ils tentent de déjouer les stratégies des uns et des autres en recueillant des informations de « première de main ». Nous montrerons également comment et par quels moyens ils cherchent à évaluer la motivation des élèves et leur degré d'adhésion au projet éducatif de l'internat. Enfin, nous nous intéresserons à la manière dont ils s'efforcent d'évaluer le potentiel de mobilisation des parents.

#### ***Reconstruire les trajectoires, identifier les éléments de contexte défavorables***

Pour trier le « bon grain » de « l'ivraie » parmi les dossiers « tangents » et s'assurer, pour chaque cas soumis, que l'internat d'excellence constitue bien une réponse appropriée, la commission de recrutement cherche à lire le plus finement possible la trajectoire et le profil socio-scolaire des élèves et cherche notamment à identifier l'origine des difficultés de comportement dont leur dossier fait état. Plus celui-ci fait état d'une dimension « victimaire » et donne à penser que les problèmes scolaires résultent d'une cause « extérieure » à l'individu que l'entrée à l'internat pourrait permettre de rendre inopérante, plus le dossier a, nous semble-t-il, des chances d'être étudié sous un jour favorable. Inversement, plus un dossier donne à penser que ces difficultés résultent en quelque sorte du « mouvement propre » du candidat (ou d'une cause n'étant désormais plus objectivable comme une « cause extérieure »), plus il a de chances d'être étudié sous un jour défavorable. Les propos échangés au sujet de l'un des dossiers sont particulièrement significatifs de cette logique de « recherche des causes ». Alors que la lettre de motivation de la mère concernée

évoque l'existence d'un « traumatisme de la cité » qui aurait conduit sa fille à « désinvestir l'école », le débat qui anime la commission se pose en ces termes : l'élève en question est-elle une « victime simple » de la cité qu'il convient d'extraire de ce contexte défavorable, voire dangereux, ou bien est-elle une « meneuse » pour lesquelles les choses auraient mal tourné et qu'il convient de ne pas intégrer à l'internat, sous peine de la voir importer avec elle l'univers de la cité ?

Pour tenter d'évaluer le degré de pertinence de la réponse que pourrait constituer l'internat, la commission dispose des éléments qui sont fournis par le dossier « papier » mais aussi, et surtout, du contenu des échanges conduits avec les élèves et leurs parents en entretien. Un cas illustre également la nature du rôle joué par la mise au jour au cours des entretiens de ces facteurs explicatifs « extérieurs ». En effet, la candidature de Jérémy reçoit un avis favorable et unanime de la commission, alors même qu'il est décrit par sa mère comme un enfant « agressif, invivable, qui se bat » et que son dossier fait mention de problèmes de comportement à l'école et d'une exclusion temporaire. S'il n'obéit pas à une seule raison, l'avis positif formulé par la commission s'explique en grande partie par le fait que le récit de sa mère a pu permettre l'identification d'une cause extérieure, celle-ci ayant longuement souligné la nécessité d'écarter son fils de son ancien mari : *« il vit très mal l'alcoolisme de son père (...). Le fait que son père soit pas parti en désintox, ça l'a miné, il aimerait venir à l'internat pour voir autre chose, pour voire d'autres personnes ».*

### ***Déjouer les stratégies des acteurs et recueillir des informations de « première main »***

Faire le bon choix est d'autant moins évident que les membres de la commission sont confrontés aux stratégies que mettent parfois en œuvre toute une série d'acteurs pour tenter de biaiser le jeu du recrutement et de favoriser leur intérêt propre. Les informations qui parviennent à la commission ne peuvent donc être prises pour « argent comptant ». Les dossiers sont des « construits » que les membres de la commission doivent s'efforcer de « déconstruire » pour tenter d'y voir clair sur le profil des postulants. Nous nous proposons de lister ces stratégies d'acteurs, avant de rendre compte de la manière dont les recruteurs tentent de les contourner.

Les premiers acteurs susceptibles de biaiser le jeu du recrutement sont bien évidemment les parents. Pour tenter de maximiser leurs chances de voir leur enfant accéder à une institution qui se veut prestigieuse et sélective, ces derniers peuvent être parfois conduits à passer sous silence ou à minimiser un certain nombre d'informations susceptibles de déprécier leur candidature. Au cours des entretiens menés avec les personnels de l'internat, une problématique revient tout particulièrement : celle de la dissimulation des problèmes de santé mentale des élèves. *« Je trouve ça dommageable que les familles nous aient caché ça*

[...]. On apprend, lorsqu'on les appelle et que leur enfant ne va pas bien du tout, que l'enfant a des idées suicidaires ou qu'il a déjà fait une tentative de suicide [...] Je pense qu'ils avaient peut-être peur de nous le dire, que leur enfant ne soit plus admis », explique l'infirmière, par exemple. Outre qu'elles privent les recruteurs d'informations qu'ils jugent être de première importance pour la sélection des dossiers, ces omissions ont parfois de lourdes conséquences sur la santé des internes. En effet, puisqu'il leur est interdit « d'avoir un traitement médical sur eux » la semaine, certains adolescents, à l'entrée à l'internat, sont conduits à interrompre brutalement et sans avis médical leur traitement, ce qui ne conduit qu'à renforcer leur mal-être, voire leurs tendances suicidaires.

Les seconds acteurs susceptibles d'introduire des biais dans le jeu du recrutement sont les élèves eux-mêmes, les motivations qu'ils affichent ne correspondant pas nécessairement à leurs désirs réels. Certains adolescents ne font que se plier aux souhaits voire aux injonctions de leurs parents : « on a pas mal d'élèves qui ne voulaient pas être ici et dont les parents les ont un peu forcés à être ici. Il est vrai qu'ils ont rédigé une lettre de motivation mais un peu sous la contrainte de leurs parents », note l'infirmière. D'autres postulent pour des raisons manifestement bien différentes de celles qu'ils affichent dans le cadre de leur lettre de motivation ou de leur entretien. Le CPE de l'internat évoque le cas d'adolescents qui pensent surtout à « partir de chez eux » et « ne voient pas toujours la rigueur qu'il y a derrière ».

Ces déformations de la réalité des dossiers ne sont pas seulement le fait des parents ou des enfants, ce sont aussi celui des acteurs institutionnels qui sont en charge de contribuer à la constitution du dossier. Trois logiques sont identifiables du côté de ces acteurs. La première est ce que nous pourrions appeler une logique « managériale ». Dans un contexte marqué par l'intensification de la concurrence entre établissements, certains chefs d'établissement peuvent vouloir chercher à conserver leurs élèves « méritants » (autant de dossiers qui ne parviendront donc jamais à l'internat d'excellence) et, au contraire, encourager le départ d'élèves considérés comme « perturbateurs », en leur fournissant des attestations de complaisance. C'est d'ailleurs pour éviter les effets de ces pratiques que l'internat a décidé d'élargir le recrutement des élèves à la sixième, gageant que les directeurs d'école orienteront les élèves dans une plus grande neutralité. Un certain soupçon pèse donc sur les « avis circonstanciés » des chefs d'établissement mais aussi parfois sur les pièces constitutives du dossier elles-mêmes. La commission s'est longuement interrogée, par exemple, sur l'absence d'appréciation globale au bas des bulletins fournis pour un des dossiers ainsi que sur la formulation des appréciations des enseignants : « ça ressemble à des appréciations où on aurait enlevé des mots qui gênent », remarque l'infirmière. A cette première logique, s'ajoute une seconde, que nous pourrions qualifier de « concurrentielle ». Un chef d'établissement qui est partie prenante du dispositif « internat d'excellence » (il est

responsable de places labellisées) est soupçonné, par exemple, de vouloir saborder, par un avis « très réservé », le dossier de candidature d'un élève, sous prétexte qu'il ne souhaiterait pas le voir quitter son propre internat. La responsable évoque la possible existence d'un « contentieux » entre deux établissements. Une troisième logique s'observe, qui est cette fois davantage portée par les acteurs du champ socio-médical que par les chefs d'établissement. Elle relève de ce qu'on peut appeler un registre « compassionnel » dans la mesure où les attestations de complaisance fournies auraient pour objectif de venir en aide à des familles en grande détresse, alors même que l'enfant concerné ne présente pas le profil d'un interne d'excellence.

Pour contourner ces stratégies d'acteurs et avoir accès à la « réalité » des dossiers les plus « tangents » qu'ils examinent, les membres de la commission peuvent chercher à se procurer des informations de « première main », provenant d'acteurs soit complètement désintéressés soit connus pour être des informateurs fiables, capables de faire fi de leurs intérêts propres. Parfois, ce sont certains membres de la commission eux-mêmes qui détiennent ces informations parce qu'ils exercent justement au sein de l'établissement d'origine des élèves qui postulent. Nous avons assisté à deux scènes qui illustrent bien l'importance du rôle joué par ces informations qui permettent d'éclairer d'un nouveau jour les candidatures et qui révèlent par contraste les limites de la visibilité que les acteurs ont des dossiers étudiés :

- alors que l'un des dossiers fait mention d'un profil d'élève « en difficulté » mais « de bonne volonté » et que le dossier est agrémenté d'une lettre de motivation des parents relativement bien construite et argumentée, le professeur des écoles, qui travaille dans l'école où est scolarisé l'enfant, dévoile ce qu'il considère comme le véritable profil de cette candidature. Il évoque l'existence de « grosses difficultés » d'apprentissage et des problèmes de comportement. Il insiste tout particulièrement sur l'attitude peu « coopérante » des parents, qui « disent non à tout ». Ceux-ci s'opposeraient catégoriquement à une orientation en SEGPA et auraient notamment refusé la réalisation d'un « bilan ». L'enseignant précise enfin que ce n'est pas l'école qui est à l'initiative de la constitution de ce dossier, mais que c'est le père qui a engagé cette démarche, prenant exemple sur la démarche d'un collègue de travail postulant lui par la « voie légitime ». L'assistante sociale tente de nuancer ces propos, en précisant notamment que l'enfant a « bien été testé par la psy scolaire ». Mais l'argumentaire de l'enseignant l'emporte et la candidature est rejetée.
- inversement, l'intervention de l'enseignant de collège, qui connaît bien l'un des candidats (« *si j'étais son avocat...* », commence-t-il), permet de lever les doutes formulés par la commission à la lecture d'un dossier faisant état d'un certain nombre de problèmes de comportement. L'enseignant dresse le portrait d'un « élève

*intéressant* », d'un « *petit filou, plein d'énergie* », qui « *fait mumuse* » et n'est « *pas méchant* ». Il rappelle qu'il est délégué de classe, qu'il est sportif et participe à l'UNSS. Il est finalement décidé de rencontrer l'élève et sa famille.

Quand les informations « de première main » ne sont pas directement accessibles *in situ* et que le dossier soulève trop d'interrogations, les membres de la commission peuvent tenter d'avoir recours à leurs réseaux de collègues pour en savoir plus. Il est par exemple décidé à propos d'un dossier jugé « intéressant » mais qui fait aussi état d'un comportement parfois « insolent » et d'une note très basse en « vie scolaire » (5/20) que le CPE de l'internat prendrait contact avec l'un de ses collègues CPE pour obtenir des informations sur ces éléments qui « posent question ». Pour un autre cas, c'est l'assistante sociale qui se propose d'appeler une de ses collègues, qu'elle connaît bien, pour chercher à comprendre pourquoi « *la fiche sociale n'a pas été remplie* ». Ces informations de « première main » sont donc autant d'éléments de connaissance dont les acteurs en charge du recrutement tentent de se saisir pour réduire l'incertitude qui pèse sur leur activité.

#### ***Evaluer la motivation de l'élève et son degré d'adhésion au projet de l'internat***

La commission de recrutement accorde une importance prépondérante à la question de la « motivation ». Elle souhaite à tout prix éviter le recrutement de « malgré nous ». « *Si un gamin n'est pas motivé dès le début, quels que soient les moyens qui vont être mis en place pour qu'il réussisse, il arrivera un moment ou un autre où il se démotivera* », explique l'un des CPE. Si la question de l'évaluation de la motivation de l'élève et de son degré d'adhésion au projet de l'internat ne se pose pas avec une acuité particulière pour le cas des « méritants patents » (leur dossier semblant fournir tous les gages de motivation nécessaires), il n'en va pas de même pour le cas des candidats qui présentent un certain « passif », voire un véritable « casier scolaire ».

Dans leur cas, la lettre ne semble pas être un élément suffisamment déterminant. La commission a donc systématiquement recours à des entretiens afin de sonder plus avant leurs motivations. Pour s'assurer qu'ils sont bien personnellement porteurs du projet d'intégrer l'internat et qu'ils ne se plient pas seulement à une injonction parentale, la commission a opté pour un mode d'organisation spécifique : parents et enfant sont toujours reçus séparément, avant d'être éventuellement reçus conjointement. Nos observations montrent que d'importantes divergences se manifestent parfois entre le discours des uns et celui des autres. Un adolescent, que sa mère présentait quelques instants plus tôt comme acquis à la cause de l'internat, avoue, par exemple, après quelques minutes d'échanges avec la commission, qu'il « s'y voi[t] moyen », qu'il n'a pas vraiment envie de « faire des efforts » et que, s'il avait le choix, il préférerait « rester à la maison ».

Pour prendre la mesure de leur motivation, la commission s'efforce tout d'abord de faire sortir les élèves des discours convenus sur l'importance de la réussite scolaire, pour les amener à se positionner par rapport au dispositif spécifique qu'est l'internat d'excellence. La responsable du dispositif fait, par exemple, remarquer à un élève qui explique vouloir entrer à l'internat pour « avoir des meilleurs notes, pour avoir un bon métier » que ce sont des objectifs qu'il peut tout à fait atteindre dans le cadre de son établissement d'origine et l'incite à s'expliquer sur le choix spécifique de l'internat. La commission cherche à s'assurer de cette manière qu'il n'existe pas de décalage entre les attentes des candidats et la nature de l'offre éducative de l'internat. Les candidats doivent explicitement formuler une demande de cadre strict et rigoureux.

Les membres de la commission prennent également soin de confronter les élèves avec la « réalité » des contraintes de la vie à l'internat, de façon à voir si les candidats s'y projettent ou non. Le CPE, par exemple, interroge longuement l'un des élèves, pour savoir s'il « se *voit* » rentrer du collège, prendre un rapide goûter et se mettre de lui-même à travailler à l'étude jusqu'au repas. Dans un autre registre, l'assistante sociale demande, par exemple, à une jeune fille combien de temps elle met « *pour se préparer le matin* » et lui rappelle qu'il faut se lever tôt à l'internat et partager la salle de bains avec ses camarades de chambrée.

La commission s'efforce aussi - et c'est un point auquel elle est très attachée pour les raisons que nous avons vues plus haut - de voir si les élèves sont capables de porter un regard réflexif sur leur trajectoire scolaire, s'ils se sont appropriés notamment les raisons pour lesquelles ils n'ont pas toujours adopté le comportement d'élève attendu. « *Ca fait combien de temps que tu as plus envie de travailler, il n'y a pas un moment où ça a été plus difficile depuis quelques années ?* », demande la responsable à un élève, lui tendant une perche pour qu'il établisse explicitement un lien entre la maladie de son père et ses difficultés scolaires.

La commission s'efforce aussi d'appréhender le type de rapports que les candidats entretiennent avec l'école et les savoirs scolaires. Il est, par exemple, demandé à un candidat « *à quoi sert l'école* », s'il « *aime apprendre* », s'il a « *des matières préférées* » ou encore ce que signifie pour un lui un « *bon enseignant* ». Les postulants sont également interrogés sur leur projet d'avenir, sur les démarches qu'ils ont éventuellement entreprises pour se renseigner sur leur future orientation. « *Tu as cherché comment on fait pour être pisciculteur ?* », demande l'assistante sociale, par exemple.

D'autres questions, enfin, visent plus directement à évaluer leur état psychique. C'est ainsi qu'il est demandé à un élève semblant relativement apathique s'il est « *heureux* », s'il a parfois des « *coups de blues* ».



Telles sont donc les diverses stratégies qui sont mises en œuvre par la commission pour tenter d'évaluer la motivation des élèves et leur degré d'adhésion au projet éducatif de l'internat d'excellence.

### ***Cerner la nature des attentes parentales et évaluer leur capacité de mobilisation***

A la lecture des lettres de motivation des parents et tout au long des entretiens qui sont conduits avec eux, la commission de recrutement s'efforce également de mettre au jour et de cerner la nature de la demande parentale. La présence d'une lettre témoignant d'une « motivation » parentale inappropriée infléchit toujours négativement l'instruction d'un dossier. En effet, il est attendu des parents qu'ils se soient appropriés la nature spécifique de l'offre éducative de l'internat d'excellence et qu'ils formulent des attentes qui soient en adéquation avec celle-ci. A toutes les étapes du processus de recrutement, la commission s'efforce de déceler les malentendus qui pourraient, tout d'abord, conduire certains parents à considérer l'internat comme une institution de la « deuxième chance ».

Les acteurs en charge du recrutement cherchent donc à repérer ceux qu'ils tiennent pour des parents « dépassés », dont la candidature leur semble davantage relever de l'appel de détresse que de la demande de partenariat. Une mère, par exemple, qui reconnaît dans sa lettre qu'on « *ne peut pas faire confiance* » à son fils et « *s'inquiète* » ouvertement de ce que ce dernier « *pourrait faire à l'internat, comme s'enfuir* » est immédiatement perçue comme un parent qui n'a plus de prise sur son enfant et qui cherche à passer le « *relais* » à une institution éducative. Au cours des entretiens, la commission s'efforce donc toujours d'appréhender la manière dont les parents s'acquittent de leurs responsabilités et exercent leur autorité, en les interrogeant, par exemple, sur les heures de coucher de leur enfant. Elle cherche à s'assurer ainsi qu'il existe bien un cadre éducatif familial relativement fort, susceptible d'avoir disposé le candidat à s'approprier celui de l'internat.

La décomposition des structures familiales, l'absence des pères ou leur impuissance éducative sont presque toujours envisagées comme des indicateurs négatifs, voire comme l'origine des problèmes de comportements des élèves. « *A chaque fois que le père est pas là, il y a des problèmes de comportement* » remarque, par exemple, la directrice des études. Il est frappant de constater que la structure familiale est toujours le premier élément dont il est fait mention dans la lecture des dossiers, avec tous les amalgames qui lui sont associés : « *pas de père* », « *père inconnu* », « *eah... non, c'est adresse inconnue* », etc.

La commission s'efforce aussi de repérer ceux qu'elle tient pour des parents qui « *confondent internat d'excellence et internat thérapeutique* », et qui espèrent que le mal-être psychique de leur enfant pourra y être pris en charge. Un des dossiers examinés, parce qu'il fait état d'une séparation douloureuse pour l'enfant, d'une suspension des droits de garde du père et d'un suivi psychologique de l'enfant, suscite d'emblée des réserves : « *elle attend beaucoup*

*de nous cette maman », « c'est pas bon signe, c'est un enfant en souffrance », « si on est sur des besoins psycho-éducatifs, ça va être tendu », « c'est lourd comme cas, ça se ressent déjà ».*

Dans tous les cas, même si les parents « dépassés » sont de loin les plus suspects, la commission cherche à s'assurer de manière presque systématique que l'entrée à l'internat ne sera pas vécue par les parents comme une occasion de se décharger de leur responsabilité éducative, de se « débarrasser » de leurs enfants. Cette préoccupation est récurrente et conforme aux représentations des familles des catégories populaires dont sont généralement porteurs les acteurs (Lahire, 1998). C'est ainsi qu'il est demandé à une mère, qui explique que son fils est agité à la maison, si elle se sentira « soulagée » de voir entrer son fils à l'internat « *parce que cela ne doit pas être facile au quotidien* ». Il est évidemment plutôt attendu que les parents répondent par la négative, voire qu'ils évoquent en termes bien choisis une séparation coûteuse sur le plan affectif mais nécessaire sur le plan éducatif (au nom de l'intérêt scolaire et de l'avenir de l'enfant).

A travers le jeu des questions, la commission s'efforce d'évaluer l'intérêt que portent les parents au sort de leur enfant mais aussi leurs capacités de mobilisation. Ainsi est-il systématiquement demandé aux parents s'ils se sont rendus, quelques mois plus tôt, à la journée « portes ouvertes » pour visiter les locaux. Les entretiens conduits en amont avec les personnels de l'internat montrent que c'est un critère d'appréciation important de l'intérêt que les parents portent à leur enfant. « *Moi, quand j'organise des séjours courts pour les gamins, je me rends trois fois sur les lieux pour être sûr que les conditions soient réunies alors que ce ne sont pas mes gamins* », précise l'un des CPE au moment où il évoque le cas de parents qui n'ont pas vu les lieux et « *déposent [leur enfant] limite avec un coup de pied aux fesses en disant 'bon allez, à la semaine prochaine'* ».

De la même manière, il est systématiquement demandé aux parents s'ils pourront se déplacer pour venir chercher leur enfant en cas de maladie rendant impossible leur maintien à l'internat. Il est attendu que les parents s'y engagent sans condition, sur le mode de l'évidence et sans formuler d'interrogation quant au rôle de l'infirmière. C'est le potentiel de coopération mais aussi le degré de docilité des parents qui font donc l'objet d'une évaluation. Les réserves que formule une mère, par exemple, qui répond qu'elle viendra chercher son enfant mais précise qu'elle espère que l'internat ne renverra pas l'enfant chez lui en cas de migraine ou de toux, ne sont pas du tout appréciées par l'infirmière, qui dira, à plusieurs reprises, ensuite, au cours des délibérations, qu'elle ne « sent pas » cette mère.

Tous les éléments qui attestent donc d'une disposition à la coopération avec les institutions et, inversement, tous ceux qui attestent d'une absence de collaboration ou d'une attitude de résistance sont considérés comme des facteurs favorables d'une part, défavorables d'autre part. On retrouve ici tous les attendus institutionnels en matière d'implication dans le suivi de

la scolarité que de nombreux travaux de recherche ont contribué à mettre en évidence (Thin, 1998 ; Glasman ; 1998, 2005 ; Périer, 2005).

### **2.1.3. Les limites du travail de la commission de recrutement**

Nous nous proposons de mettre au jour les limites du travail de la commission, lesquelles nous sont apparues comme autant de risques qui sont plus ou moins gérés pour l'instant car le nombre de demandes n'excède pas considérablement le nombre de places, mais qui pourraient poser d'importantes difficultés en cas de changement d'échelle, en cas de passage à une logique plus sélective. Nous mettrons d'abord au jour la dimension relativement artisanale du travail de la commission. Nous montrerons ensuite que les procédures de recrutement exposent la commission au risque de l'arbitraire, parents et adolescents n'étant pas tous également disposés à « défendre » leur candidature. Nous montrerons enfin que le travail des membres de la commission est une responsabilité particulièrement lourde pour les personnels, notamment pour ceux qui sont sur le terrain au jour le jour et que la hiérarchie, qui est décisionnaire en matière de recrutement, est relativement absente.

#### **2.1.3.1. Un travail artisanal : l'absence de hiérarchisation des dossiers**

Les critères de sélection énoncés en début de séance sont les suivants : la « motivation », « l'absence de problèmes de comportement », « l'absence de moyenne générale inférieure à 6/20 » et « l'absence de bonnes conditions de suivi dans la famille ». A ces quatre critères, s'ajoute celui qu'impose la situation géographique de l'internat *Charlemagne*, à savoir le critère de l'accessibilité de l'internat depuis le domicile familial.

Nos observations montrent que la commission a surtout à cœur de procéder au repérage d'un certain nombre d'indicateurs négatifs qu'elle conçoit comme autant de « handicaps » risquant d'invalider le potentiel d'efficacité du dispositif. Comme nous l'avons vu plus haut, la commission est cependant loin de faire preuve de rigidité quant à la question des problèmes et va outre ce critère, dès lors que ces problèmes de comportement semblent résulter d'une cause que l'entrée à l'internat pourrait permettre de rendre inopérante (l'absence de « gros » problème de comportement, l'absence de pathologie psychologique etc.). Son travail repose donc davantage sur une logique d'élimination que sur une logique de sélection/hiérarchisation.

L'absence de cette seconde logique se donne parfaitement à voir à travers les modalités d'organisation du travail choisies par la commission. Les dossiers sont étudiés de manière longitudinale, mais jamais de manière transversale ; ils ne sont pas comparés entre eux. Des notes sont bien prises par chacun des acteurs, mais elles ne servent pas pour autant à la constitution d'une fiche de synthèse pouvant permettre de réduire la masse des informations

disponibles et mettre en évidence les éléments ou les indicateurs les plus saillants des dossiers. Quand deux dossiers sont exceptionnellement comparés, ils ne le sont que parce qu'un des acteurs a souhaité formuler une objection à un avis défavorable sur la base d'un précédent dossier.

Il est frappant de constater à quel point les membres de la commission s'interrogent peu sur la validité des procédures mises en œuvre et sur le peu d'équité qu'elles garantissent. Au cours du repas que nous partageons après la matinée de sélection des dossiers, un certain nombre d'acteurs nous assure « *qu'à critères égaux* », ce sont les critères sociaux qui l'emporteraient. Or, il est bien évident que la commission n'a pas les moyens d'établir ce type de raisonnement. Cette orientation de travail n'est rendue possible que parce, en ce qui concerne le niveau collège, il n'existe pas de décalage trop important entre le nombre de places disponibles et le nombre de candidatures. Ces modalités de fonctionnement relativement artisanales fonctionnent, s'il l'on peut dire, à cette échelle, les dossiers rejetés correspondant à des candidatures d'élèves présentant un profil très éloigné de celui recherché. Mais, il est clair que la commission de recrutement ne pourra pas se passer d'entrer dans une logique de hiérarchisation des dossiers si les places deviennent plus chères et si un changement d'échelle s'opère au cours des prochaines années.

Cette mutation mettrait l'internat face à un certain nombre de questions qui restent relativement en suspens pour l'instant et qui ne semblent pas faire complètement consensus parmi les personnels. En effet, ce changement amènerait nécessairement l'institution à se positionner plus clairement, notamment sur sa vocation à accueillir des « méritants potentiels » ou non, sur sa vocation à accueillir des enfants de classes moyennes au même titre que des enfants des catégories populaires dès lors qu'il y a identification d'éléments de contexte défavorables, sur sa vocation à favoriser la mixité sociale à l'intérieur de l'internat, etc.

A cette première dimension artisanale, qui nous semble quelque peu problématique, s'ajoute une seconde, qui est la relative absence de cadre juridique du travail de la commission et l'absence de règle stricte concernant le corps délibératif. Nos observations montrent que les acteurs, selon leur statut mais aussi selon leur subjectivité, ne se positionnent pas de la même manière face aux dossiers. Or, au moment de la sélection des dossiers, certains membres de la commission vont et viennent et ne sont donc pas présents en permanence. C'est notamment le cas de la responsable de l'internat. On peut se demander si ces fluctuations ne jouent pas sur l'étude des dossiers et si, pour plus d'impartialité, ils ne devraient pas être étudiés par une seule et même commission.

### **2.1.3.2. Le risque de l'arbitraire. Des candidats inégalement disposés à « défendre » leur candidature**

L'observation des entretiens entre la commission et les familles montre de manière particulièrement flagrante à quel point les parents et les adolescents sont inégalement disposés à « défendre » leur candidature, même lorsqu'ils appartiennent à des milieux globalement peu favorisés sur le plan de la culture légitime, ce qui montre bien au passage que les milieux populaires sont loin d'être homogènes.

On ne peut s'empêcher de se demander si, à plus grande échelle, la commission de recrutement ne pourrait pas avoir tendance à sélectionner certains profils sociologiques plutôt que d'autres. Certaines lettres de motivation sont manifestement le fait de parents ou d'adolescents qui se sont bien appropriés cet exercice au genre bien normé. C'est le cas d'une mère qui insiste sur le fait que l'internat pourra aider son fils - déjà décrit comme « très bon » à l'école et « très sportif » - à « développer son esprit de compétition ». Le choix des thématiques et du vocabulaire est loin d'être socialement anodin. D'autres lettres de motivation attestent, au contraire, d'une très faible maîtrise des lois du genre. C'est le cas de deux lettres d'un même dossier, dont la sincérité les dessert très largement : la première (celle de la mère) s'apparente à une longue litanie de plaintes contre son fils tandis que la seconde (celle du fils) s'apparente à une longue confession : « *je ne connais pas les limites du raisonnable, je ne suis pas discipliné etc.* ». De même, la brièveté de la lettre d'un élève pourtant décrit dans son dossier comme « en difficulté avec l'écrit » est-elle irrémédiablement perçue comme un indice de désintérêt.

L'observation des entretiens ne fait bien évidemment que confirmer ce constat. Tous les parents et adolescents ne sont pas dotés des ressources permettant d'être à l'aise devant une commission de recrutement, de prendre la parole en public avec assurance, d'être capable de parler de soi ou de sa famille, d'évoquer sa trajectoire et de prendre explicitement de la distance vis-à-vis d'elle, etc. De même, tous les parents et adolescents n'ont pas les mêmes manières d'être, de parler, de se tenir, de s'habiller, etc. Or, le corps et le rapport au corps donnés à voir dans la situation d'entretien sont souvent envisagés par les membres de la commission comme des révélateurs des qualités personnelles (débit de parole, rapidité des réponses, posture corporelle de retrait ou au contraire de mise en avant). La variation du jugement porté successivement sur Yohann, décrit par sa mère comme « agressif » mais décrit par la commission comme un élève « tonique », « dynamique », « malin », puis sur Alexander, décrit par sa mère comme « agité » mais décrit par la commission comme « mou », « pas bavard », « n'ayant envie de rien », « dépressif » est assez marquante de ce point de vue là. Nos observations montrent que, si les membres de la commission sont soucieux de mettre à l'aise les candidats et de dédramatiser ce moment

très solennel, ils interrogent peu le rôle potentiellement différenciateur de ces dispositions sociales.

### **2.1.3.3. Une responsabilité lourde, une hiérarchie décisionnaire mais absente**

« *Les choses ne sont pas faciles pour nous...* », déclare la responsable de l'internat au sujet du cas d'un élève manifestement peu motivé pour entrer à l'internat, mais à propos duquel les parents appellent l'institution, de manière quasi solennelle, à « faire un pari » sur l'avenir. Nous l'avons montré plus haut, les acteurs en charge du recrutement des internes d'excellence ont à prendre des décisions qui sont loin de relever de l'évidence. Or, ces décisions risquent de peser très lourd sur le fonctionnement d'un dispositif qui est encore, pour ainsi dire, en « période d'essai » et se trouve placé sous le feu de bon nombre de critiques.

Ces décisions risquent de peser également lourd sur la vie professionnelle des personnels de l'internat, voire sur leur vie personnelle. Au cours d'échanges informels, il n'est pas rare que soit fait mention de moments de fatigue, de surmenage, voire d'arrêts maladie lié au stress professionnel. L'engagement dans le travail de sélection des dossiers de l'infirmière, du CPE et plus encore celui de la directrice des études, semble être à la mesure du poids qui pèse sur leurs épaules en particulier. En effet, ce sont ces acteurs qui sont en contact le plus étroit avec les internes et qui sont donc les plus dépendants des choix de la commission. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle, à plusieurs reprises, la responsable de l'internat leur laisse le « dernier mot ».

Les décisions prises en commission engagent aussi une lourde responsabilité morale, celle de ne pas « rater » un candidat, de ne pas priver un interne d'une chance de voir son destin basculer, de ne pas gaspiller les deniers de l'Etat pour des élèves qui n'en tireraient le bénéfice escompté, etc. Si les parcours de « métamorphose » sont rares, ils marquent profondément les représentations des personnels, qui tous aspirent à les voir se reproduire au fond. Cette pression morale se donne à voir de manière flagrante à travers le soin et la bonne volonté que mettent les acteurs à étudier les dossiers, à comprendre les trajectoires... Les membres de la commission ne comptent ni leur temps ni leur énergie, ils ont à cœur de donner véritablement une chance à tous les dossiers. Il est presque étonnant pour un observateur extérieur de les voir parfois passer autant de temps sur des dossiers d'élèves si éloignés du profil attendu.

Certains acteurs ont le sentiment d'agir non seulement dans l'incertitude, mais encore dans une certaine solitude, étant donné que l'inspection académique ne prend pas part à cette phase particulièrement délicate. Le représentant de l'Inspection (inspecteur « vie scolaire ») a, en effet, quitté les lieux aussitôt le travail de la commission commencé. En off, l'un des personnels de l'internat déclare non sans amertume : « avec eux, c'est démerdez-vous, ils

s'en lavent les mains ». Paradoxalement, la commission n'a pas la main sur la décision finale, qui revient exclusivement à l'Inspection académique. Cette dernière validera ou invalidera les « avis » formulés par la commission. Si, à *Charlemagne*, il ne semble pas (encore ?) y avoir de contentieux entre le personnel de l'internat et l'inspection académique en matière de recrutement, il n'en va pas de même pour d'autres internats, où les équipes ont parfois le sentiment que leur avis « ne compte pas », voire où les équipes n'ont pas été associées aux processus.

Nous avons donc pointé ici ce qui nous semble être les principales limites du travail de la commission de recrutement observée, limites qui pourraient poser de réelles difficultés en cas de changement d'échelle.

### ***Pour conclure***

Le processus de recrutement des internes d'excellence est un enjeu très important, autour duquel se cristallisent toutes les déceptions, mais aussi tous les espoirs des personnels de l'internat. Contrairement à ce que certains avaient pu craindre, il n'y a manifestement pas d'afflux massif vers les internats de bons, voir d'excellents, élèves au comportement irréprochable. La demande d'internat d'excellence émane d'un public très hétérogène, sans doute parce qu'elle se superpose avec la demande « d'internat classique » (Glasman, 2012). Au regard de la nature des dossiers qui parviennent aux dispositifs, mais sans doute aussi en raison des objectifs plus ou moins conformes aux textes officiels que se fixent les acteurs de terrain, dont la culture professionnelle de base est davantage d'accueillir que de trier et de sélectionner à l'entrée, le recrutement ne relève pas de l'évidence. Mettre en œuvre une approche aussi individualisante, voire parfois naturalisante, du ciblage des futurs internes exige de se plonger dans une expertise approfondie des dossiers et conduit bien souvent la commission à proposer des entretiens aux familles. Nous avons souligné les stratégies que mettent en œuvre les acteurs du dispositif pour tenter de voir si l'intégration à l'internat d'excellence constitue une réponse appropriée. Nous avons également mis en évidence les limites du travail conduit par l'une des commissions observée, limites qui sont autant de pistes de réflexion dont peuvent se saisir les acteurs pour questionner les effets de leurs pratiques de recrutement.

## **2.2. Les trajectoires d'internes, trajectoires d'élèves : retour sur des parcours d'adolescents**

*Dieynébou Fofana*

On a choisi d'aborder dans cette partie la question de la «trajectoire» de ces élèves désormais recrutés pour intégrer un internat d'excellence (IE) en tenant compte du point de vue des collégiens et des lycéens pris en charge par ce dispositif. Nous nous appuyons sur la notion de trajectoire (Strauss, 1992) telle que décrite par A. Strauss, la préférant à celle d'itinéraire parce qu'elle permet de rendre compte de la dimension temporelle de l'action au cours d'interactions. On va ainsi pouvoir tenir compte de temps plus ou moins longs en terme d'expérience vécue. A partir de l'idée selon laquelle «l'objectivité de la connaissance et une théorie de l'action ne se construisent pas dans l'ignorance de l'expérience subjective des acteurs» (Merle, 2004) ; nous proposons de restituer le discours des internes recueillis dans le cadre des entretiens collectifs et individuels effectués dans différents IE, terrains de la recherche. En outre, afin de rendre compte de la distance ou des représentations communes des différents acteurs qui évoluent au sein des IE, nous nous attacherons également au discours des personnels/tuteurs pédagogiques des internes autour de cette question du rôle joué selon eux par l'IE dans l'histoire scolaire de ces collégiens. Toutefois, il est évident que la seule perception subjective des acteurs ne peut suffire pour fournir des éléments d'analyse sur les enjeux du dispositif. C'est pourquoi notre propos s'appuie également sur les données objectives recueillies au long de ces deux années de recherche avec il est vrai, une place importante accordée à la restitution du discours des différents acteurs croisés sur les terrains.

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 ».

### **Méthodologie**

Le corpus de l'enquête mobilisé dans ce chapitre est constitué :

- de l'analyse secondaire des dossiers de recrutement et de demande de maintien au sein de l'IE des internes



- d'observations du travail, de la vie à l'internat, des activités sportives et
- culturelles proposées aux internes
- d'entretiens semi-directifs avec 13 membres des équipes administrative et éducative et des extraits d'entretiens tirés du travail mené sur d'autres IE,
- d'entretiens collectifs avec 27 internes de l'IE *Carnot*,
- d'entretiens semi-directifs avec 17 internes de l'IE *Carnot* pour l'année scolaire 2011-2012, et des extraits d'entretiens tirés du travail de terrain mené sur d'autres IE,
- d'entretiens semi-directifs avec 11 anciens internes présent à l'IE *Carnot* en 2010-2011.

### ***2.2.1. D'élève à interne : faire un choix pour agir sur sa trajectoire scolaire***

#### ***2.2.1.1. Le choix de l'IE : une opportunité pour bénéficier de toutes les chances de réussite***

A l'origine de la candidature de nombreux internes on retrouve une proposition de postuler à l'IE qui est faite à un(e) élève sur la base d'un jugement émis par certains membres de l'équipe pédagogique de l'établissement d'origine. Il s'agit souvent d'un(e) enseignant(e) et/ou du chef d'établissement qui tiennent compte davantage de l'appétence de l'élève face aux apprentissages scolaire qu'à ces résultats objectifs. Cette voie d'accès à l'IE renvoie aux profils décrits précédemment à savoir le « méritant patent » mais également « le méritant potentiel ».

C'est ainsi qu'à l'IE *Carnot* en 2010, le Principal estimait en parlant de la première promotion d'internes d'excellence qu'on pouvait y distinguer trois groupes dont « 1/3 qui correspond aux critères de l'IE, c'est-à-dire avec des élèves à fort potentiel qui dans les faits s'en sort en terme de scolarité voire réussit très bien ». Une proportion revue à la hausse l'année suivante par l'un des CPE sans qu'elle soit quantifiée cette fois : « on a un meilleur cru cette année, il y en a beaucoup qui ont un bon profil même s'ils ont des résultats moyens, ce sont des bosseurs ».

#### ***Des critères de recrutement bien intégrés par les internes***

A l'issue de la première année de présence au sein des différents IE, on avait noté à quel point, il était frappant de constater la manière avec laquelle les internes considéraient l'accès à l'internat comme « une chance » qui leur est donnée. Après deux années de recherche, il est clair que la dimension volontaire de la candidature aux internats comme les entretiens formels organisés pour les recrutements participent d'un sentiment partagé d'accès à un statut d'élèves privilégiés. Si l'internat est une chance, c'est d'abord parce qu'il permet de couper avec une condition que les élèves jugent défavorable à leur réussite scolaire. Là encore, on observe une grande homogénéité dans le discours des internes qui notent

presque systématiquement que l'internat est une opportunité d'abord parce qu'il leur permet de quitter leur milieu familial et leur environnement social.

*« Ils savent que quand t'es dans un collège, dans un collège défavorisé, y a tout, y a tout ce qui se passe, les vols et tout ça, ça, ça, tous les gens qui sont dans un collège comme ça, y en a qui travaillent pas bien, mais tous, tous ! Tous, ils sont tous distraits par leurs fréquentations. Toujours y en a qui va te dire « viens, on fait ça », toi tu vas le faire. Mais que l'internat d'excellence c'est, ça nous donne notre chance de réussir, malgré notre niveau. Ils sont là pour nous donner envie, nous faire, nous faire accéder à de meilleurs lycées, des meilleurs collèges. ».* (Océane 3<sup>ème</sup>, IE Lully).

*« L'internat en fait, c'est clair, j'sais c'est une chance pour moi. Ici, on a tout pour réussir. Y'a plus d'excuses qui vaillent. C'est 100% pour la réussite donc si on n'y arrive pas, y'a pas d'excuses qui tiennent. Moi j'sais chez moi les conditions étaient pas...pas optimum comme on dit. Mais maintenant j'ai tout ce qu'il faut ici, j'ai plus d'excuses. »* Farid 4<sup>ème</sup>, IE Carnot.

*« Avant mes 3 frères et ma sœur étaient aux Cèdres, c'était bien ; et le collège est bordélique, ma mère pensait que si j'allais au collège là-bas, je n'allais pas réussir. Les élèves répondent aux profs, on fait ¼ d'h de cours sur 1h... Je préfère cette école, on travaille plus. On fait des activités qu'on fait pas là-bas. Et là-bas, en sport, ça part en bagarres. On voulait pas être « entourés » de ces gens-là, ici on se sent plus sécurisé, là-bas on entend des coups de feu la nuit ».* Malika, 6<sup>ème</sup>, IE Simone de Beauvoir

Nombre des élèves interrogés semblent ainsi avoir intégré cette idée selon laquelle c'est bien d'abord leurs origines sociales qui expliquent leurs difficultés scolaires ou constituent un frein à leur pleine réussite scolaire.

*«C'est un internat, un internat qui est censé être pour les élites, mais pas du tout (rires). J'avoue y a des élites, mais après ce sont des gens qui aiment se prendre la tête, qui aiment se prendre pour des stars aussi et qui font semblant de travailler, alors qu'il y a beaucoup de tricheurs. Et pour moi, l'internat d'excellence, y a pas de problème, y a que des bonnes notes, des notes au-dessus de 12 de moyenne. Voilà.»*

*«Et c'est quoi des élites ?»*

*« Les élites pour moi, c'est les personnes intelligentes, ce sont les personnes intelligentes qui à coup sûr vont réussir dans la vie, à part s'ils ont de la malchance sinon normalement ils devraient réussir grâce à leurs études. Pour moi c'est ça une élite.»*

*«Et donc c'était pas ça ?»*

*« Nan, c'était pas ça. Y a trop de tricheurs, (sourire) y a trop de tricheurs ici. »* David 3<sup>ème</sup>, IE Lully

### **Il faut mériter sa place**

À la différence d'un internat traditionnel, les élèves ont le sentiment que les moyens dont ils vont bénéficier leur donnent l'occasion de compenser leur handicap social supposé. L'entrée dans l'internat suppose donc le dépassement d'une double condition : la condition sociale des élèves, et leur condition scolaire. Le seul fait d'appartenir à ces établissements impose une forme d'obligation morale de réussite dans la droite ligne d'un discours méritocratique et républicain parfaitement intégré par certains élèves.

*«Y a des gens qui ont rien à faire ici en fait, parce que, ils ont pris la place de quelqu'un d'autre qui ça se trouve aurait travaillé mieux qu'eux. Par exemple, y a Adrian, qui est dans*

*ma classe, lui en cours il dort, il dort ou il fait que dessiner, il répond aux profs, enfin c'est, les profs maintenant ils font plus attention à lui et après ils disent : « Bah maintenant c'est son problème ».*

*- Donc pour toi il mérite pas d'être ici ?*

*« Non pas du tout ! » Céline 3<sup>ème</sup>, IE Lully*

Une pression méritocratique qui ne résiste pas toujours à la réalité de ce que l'internat permet effectivement. Toutefois, elle permet de mettre en évidence à quel point ces élèves et leurs parents postulants à la réussite académique font le choix de l'IE parce qu'il apparaît comme un cadre idéal pour poursuivre une trajectoire scolaire désormais maîtrisée ce qui n'était pas le cas avant l'entrée en IE.

*« la prof principale m'a dit que je gâchais mes capacités ». Naïma, 3<sup>ème</sup> Simone de Beauvoir*

*« La maîtresse trouvait que je voulais aller plus loin que ce qu'elle disait ». Souad, 6<sup>ème</sup> IE Simone de Beauvoir.*

*« C'est le Principal qui nous a proposé, car on avait un bon niveau. Le collège où j'étais, c'était pas un bon niveau ». Zaïa, 5<sup>ème</sup> IE Simone de Beauvoir*

Cet enjeu de maîtrise de leur trajectoire scolaire va également pouvoir être invoqué comme à l'origine de la candidature d'élève qui développe une posture très différente face à l'institution scolaire.

### **2.2.1.2 Le choix de l'IE : pour corriger sa trajectoire**

Dans le cadre du recrutement, on l'a vu, les futurs établissements d'accueil posent comme une nécessité le fait de devoir «reconstruire la trajectoire des élèves et de repérer l'existence de « handicaps » sociaux qui légitiment leur accès à l'IE». Or, parmi ces candidats on retrouve des élèves qui, dans l'espace de l'institution scolaire, se démarquent par une déclinaison de comportements désignés par les personnels des établissements comme non conformes à ceux attendus dans un collège, a fortiori dans un IE. L'étude des dossiers de recrutement offre à ce sujet un éclairage, notamment à travers les avis des chefs d'établissements. Ainsi, pour une demande d'entrée en 3<sup>ème</sup> à l'IE Carnot en 2010 :

*Le chef de l'établissement d'origine : « C'est un élève en difficulté scolaire et qui manque sérieusement d'autonomie. Sa famille est très impliquée et très inquiète de la scolarité de l'élève car celui-ci pose des difficultés comportementales. La poursuite de sa scolarité dans une structure de type internat serait de nature à améliorer sa situation. »*

*Le chef de l'établissement sollicité : « TRÈS RESERVÉ. L'IE n'est pas la réponse éducative adaptée pour ce jeune qui nous dit : "je n'écoute personne". »*

Dans ce cas précis, la candidature n'a pas été retenue, mais au cours de ces deux années, on a retrouvé tout particulièrement au sein de l'IE Carnot des internes qui posaient des difficultés dites «de comportement». Une situation qui interroge d'une part sur les motivations invoquées par les internes et leur famille et qui ont permis leur intégration dans l'IE; et qui permettent d'autre part, de mieux saisir les réticences voire dans certains cas les

résistances des équipes pédagogiques et des autres internes face à ces «internes perturbateurs».

**«Ils savent pas à qui ils ont à faire!»<sup>3</sup>**

Cette phrase provocatrice est tirée d'un entretien effectué à l'IE Carnot à la rentrée 2011 et illustre deux dimensions d'une même problématique liée à l'information dont dispose de part et d'autre l'établissement d'accueil et les familles. En effet, d'abord au niveau de l'IE d'accueil, les modalités de recrutement décrites dans la partie précédente montrent comment à partir d'un dossier de recrutement constitués d'éléments fragmentaires et d'un entretien dans le cadre duquel il est parfois difficile de se faire une idée sur les motivations de l'élève ; les équipes d'encadrement et pédagogique ne bénéficient pas toujours de suffisamment d'éléments sur la biographie des élèves qui entrent à l'internat.

*«on a un peu envie de sauver le monde quand on se lance, on se sent investi d'une mission et... comment dire... Le patient est des fois plus malade que ce qu'on pense. Moi je pensais avoir dans un IE des élèves qui avaient des difficultés, mais qui étaient tout disposés à se laisser influencer par cette aide proposée, à adopter des méthodes et à se corriger voilà à s'améliorer (...) Alexandra, elle posait des problèmes importants, et j'ai été du coup impuissante face à ces problèmes qui sont d'ordre psychologiques et familiaux, qui dépassent le cadre du collège». Professeur d'allemand, tutrice d'une interne de 4ème qui en mars 2012 venait de quitter l'internat après plusieurs conduites à risque.*

Pour éviter de se retrouver confrontés à ce type de situation, certains IE posent donc de manière explicite l'existence de profils *inéligibles* :

*« Si un élève était remuant ou décrocheur (même un peu), il n'était pas pris. Les critères de refus étaient, d'après le Proviseur, le comportement. On voulait avoir des élèves sinon irréprochables, du moins qui n'avaient pas eu de problèmes d'avertissement, de violence, etc... C'est vraiment le critère du comportement qui nous a arrêtés. En fait, on a des élèves calmes ». Le principal de l'IE de Beauvoir*

A ce premier défaut d'information du côté de l'institution scolaire peut s'ajouter une méconnaissance voire une mauvaise interprétation des enjeux du dispositif cette fois de la part des familles.

*« Parfois on se demande comment ils [les parents] ont connu l'internat et surtout comment il leur a été présenté (...) On sait que parfois les principaux des autres collèges ont dit aux parents lors d'une réunion de parents d'élèves "vous savez il y a un internat d'excellence qui ouvre (...) il faudrait l'inscrire". Et après les parents ne comprennent pas qu'il y ait des critères (...)» M. le principal de l'IE Carnot.*

Les familles vont ainsi parfois sembler convaincues que l'IE est soumis à une obligation de résultat. Il y a aurait une sorte d'effet magique du seul fait de la scolarisation en IE qui

---

<sup>3</sup> Phrase tirée de l'entretien avec un interne de 5<sup>ème</sup> de l'IE Carnot qui, au moment où ces lignes sont écrites, a été renvoyé définitivement de l'établissement à cause de problèmes de comportements inadéquats vis à vis des autres internes.

permettrait non seulement d'accéder à la réussite, mais aussi de transformer les élèves perturbateurs en élève ayant intégré une posture scolaire acceptable. L'IE doit ainsi changer la (mauvaise) trajectoire prise par l'élève qui va de plus pouvoir prétendre en tant qu'interne d'un IE devenir à moyen terme un élève emblématique de l'excellence.

A partir de telles représentations, on comprend que ce choix de l'IE soit celui de la famille, et non celui de l'élève qui cumule des difficultés liées aux apprentissages et des problèmes de comportements. Certaines familles, dans l'espoir de voir modifiée la trajectoire prise par leur enfant, vont invoquer l'argument de la « mauvaise influence » du « quartier », repris à leur compte par les internes concernés, et qui justifie dans la plupart des situations observées l'entrée de ces « internes perturbateurs » dans l'IE :

*« Moi c'est simple, je séchais les cours ; ensuite un jour je suis venu à l'école, mon CPE m'a pris dans son bureau, ensuite ma mère elle a parlé avec lui et elle lui a dit que j'étais pas méchant, mais que je traînais trop, et je me suis retrouvé ici. (rires) ». Thomas, IE Carnot*

*« Moi, en cours, je faisais que de parler avec mes amis et finalement ma mère elle a décidé de m'enlever du quartier parce que elle disait que j'allais trainer et que j'allais être mieux à l'internat. » Doucouré IE Carnot*

*« Et cet aspect d'être des élèves "bloqués", à votre avis étaient-ils vraiment bloqués, et par quoi, avant de venir ici ?*

*- Enfin, d'après ce qu'on m'a dit c'est surtout l'environnement, le fait d'avoir de mauvaises fréquentations et du coup de partir dans de mauvais choix.*

*- C'est donc les copains ?*

*- Ouais, voilà. Et puis le cadre familial aussi il était pas forcément très... très bon, donc du coup, bon ben... et là ils avaient pas de chambre pour pouvoir travailler tranquillement chez eux, ici c'est vrai qu'on leur donne quand même plus de moyens de réussir ». Vanessa et Stéphanie, assistantes d'éducation à l'IE Lully*

### **Des internes en quête de repères pour réussir**

On comprend que ce défaut d'information sur les comportements antérieurs des candidats et l'ensemble des représentations qui entoure l'accession à un IE vont avoir des effets d'autant plus notables qu'ils concernent toujours des élèves qui ont des problèmes, certes divers, mais qui ont tous en commun d'avoir un impact négatif sur leur intégration au sein de l'IE et plus largement au sein de l'établissement. De plus, la présence d'internes qui posent problème donne lieu à l'apparition de tensions entre les internes mais aussi au sein de l'équipe éducative renforçant l'opposition symbolique de ceux qui sont investis dans le projet de l'IE et les réfractaires au dispositif :

*« les internes qui font n'importe quoi donne raison aux collègues qui n'étaient pas pour ce projet d'internat depuis le début parce qu'ils avaient peur que ce soit un internat purement social et comme on est un gros établissement (900 élèves c'est déjà très lourd comme structure) se rajouter en plus un internat, ils disaient que ça allait être trop pesant (...) Comme ils les ont en cours et qu'ils ont des problèmes avec eux, c'est difficile de les[les internes] défendre (...) J'ai toujours été impliqué dans le projet mais parfois j'ai l'impression qu'on a*

*«des internés» et pas des internes !» Enseignant de SEGPA et tuteur de plusieurs internes depuis la création de l'IE.*

En offrant une chance de changer de cadre à des élèves dont l'environnement social d'origine semble être la cause de leur difficulté en terme d'attitude dans le cadre de l'institution scolaire, l'IE se met ainsi parfois en danger et dans un contexte de démarrage ajoute un facteur qui peut déstabiliser les internes les plus fragiles. Un constat qui permet de pointer ici la question de « l'influence des caractéristiques du contexte scolaire sur les élèves, leurs attitudes, leur progression, leurs orientations » (Duru-Bellat et alii, 2004). En effet, au sein de l'IE Carnot, des tensions entre les internes se sont accentuées durant la première et la seconde année du dispositif, notamment à la fin du premier trimestre. Cette période est marquée par un certain nombre d'évictions des internes posant le plus de problèmes, par l'augmentation des actes d'incivilités entre pairs ou vis à vis des adultes de l'établissement. C'est également le moment où on recueille les premières expressions de désillusion des internes. Ceux qui semblaient les plus convaincus, à leur arrivée, de bénéficier d'un dispositif de qualité sont confrontés à la découverte de nouvelles exigences scolaires. Le défaut de réussite des premiers mois fait surgir des réclamations après le premier conseil de classe. Nombre d'internes ne comprennent pas leur difficulté, voire se sentent « trompés » vis-à-vis de leur projet scolaire :

*« Non, mais en fait, je réussis pas, en fait ! Je sais pas, mais je suis encore moins bonne qu'avant, hein.... T'as vu Y. ? Lui, carrément, il est parti carrément, tellement il était mauvais ! Moi j'suis venue, j'me suis dit : « c'est bon, j'vais y arriver là. Ma mère, elle va être trop fière de moi et tout, ma mère elle est à fond derrière moi ». Quand elle a reçu mon bulletin, elle a rieeeeeennnnn compris ! Et moi non plus d'ailleurs ! Franchement, j'ai des notes, c'est abusé ! Je travaille en plus hein : vous voyez je vais même en permanence quand j'ai pas permanence ! Mais ça marche pas, j'sais pas, trop j'suis plus motivée là. C'est du vol en fait. »  
Fiona, 4<sup>ème</sup>, IE Carnot*

Fiona nous dira par la suite qu'elle ne sait plus si elle souhaite rester à l'internat parce qu'elle y réussit moins bien que dans son établissement d'origine et qu'elle « ne voit pas, du coup, ce que ça lui apporte ». L'impact du travail scolaire demandé surprend :

*«Faire ces devoirs avec de l'aide, c'est sûr c'est mieux, mais je le fais parce que je suis obligée quand je rentre chez moi le weekend, c'est les vacances ! et je sais que le lundi c'est reparti !» Séverine, 4<sup>ème</sup> IE Carnot*

Les résultats (trop vite) attendus ne venant pas, certains internes sont déstabilisés. La distance entre le parcours scolaire fantasmé et la réalité des premiers temps à l'internat peut dès lors venir à bout des plus motivés.

*«Je suis découragé parce que je travaille en français et en anglais et pendant l'aide aux devoirs on me dit que c'est bien. Mais sur mon bulletin, on me dit attention au comportement. (...) L'année dernière j'ai plus progressé, mais cette année, je sais pas ce qu'ils voudraient que je fasse...» Alioune, 4<sup>ème</sup> à l'IE Carnot pour une seconde année.*

### **2.2.2. Des trajectoires d'internes miroirs des forces et des faiblesses des IE ?**

Intégrer un IE signifie pour certains, on l'a dit, un éloignement du quartier considéré parfois comme néfaste pour eux. Dans tous les cas de figure, ces adolescents prennent de fait de la distance avec leurs familles, et plus largement avec leurs différents cercles de sociabilité. Les élèves doivent quitter un établissement d'origine qui leur est familier, pour en découvrir «deux en un» : l'établissement scolaire d'accueil et l'IE comme lieu de vie. Ces deux lieux peuvent être situés sur le même site ou séparés de plusieurs kilomètres. Les élèves se retrouvent enfin face à une équipe pédagogique qui exprime des attentes en terme d'évolution de leur scolarité en lien avec les objectifs d'un IE : les internes doivent voir leur niveau progresser. Ces changements ont été bien identifiés dans les travaux qui s'attachent aux effets de la confrontation des enfants et des familles issus de milieux populaires au « libre choix de l'établissement » (Ben Ayed 2011) comme étant «des déstabilisations liées aux décalages d'exigence entre établissements » (Broccholichi, Sinthon 2010). Dans le cadre de notre démarche de terrain, chacun de ces constats renvoie à des situations plus ou moins bien vécues par chaque interne. Or nous avons pu observer que c'est de la manière dont ces situations vont être gérées que va dépendre, à la fois l'intégration de ces élèves au sein de l'IE et de l'établissement et plus encore leur adhésion aux objectifs et aux modalités de fonctionnement de l'IE.

#### **2.2.2.1 Entre ceux qui restent et ceux qui partent...**

A travers différents cas de figure que nous avons pu observer, nous allons illustrer ce que nous considérons comme des formes de mobilisations ou au contraire de démobilisations développés au sein de l'internat par les internes. Ces dernières vont avoir des effets sur leur mobilité au sein du dispositif et en dehors de l'IE.

#### ***Ceux qui restent pour s'inscrire dans un (long) processus***

A la fin de l'année scolaire 2010-2011, les internes des IE ont un nouveau choix à faire : poursuivre leur scolarité dans ce cadre ou quitter l'internat. En effet, au sein de certains IE, cette reconduction du statut d'interne n'est pas automatique et doit faire l'objet d'une nouvelle demande de la famille. Dans les faits, il ne s'agit pas de repasser devant une commission de recrutement, mais d'adresser deux lettres de motivation au principal, l'une émanant des parents, l'autre de l'élève. Une fiche bilan de l'année est ensuite associée à ces courriers pour permettre à l'équipe pédagogique de rendre un avis favorable ou défavorable à cette reconduction. A la lecture de ces documents, on constate que les

familles ont pris conscience que l'IE n'allait pas pouvoir «transformer» en un an leur enfant en un « élève excellent». Cependant, elles notent toutes qu'il y a des progrès, que ce soit du point de vue scolaire ou au niveau du comportement.

La lettre d'une mère sollicitant une réinscription pour sa fille qui passe en 3ème donne un éclairage très éloquent de ce que représente pour elle un maintien en IE de sa fille :

*« Après deux trimestres au cours desquels Aurélie a eu la chance de bénéficier de la structure exceptionnelle de l'IE, les résultats commencent à émerger, tant sur le plan scolaire que psychologique. (...) Les effets positifs de ce dispositif commencent à affleurer chez Séverine. En dépit d'une assiduité d'attention en cours non encore maîtrisée, ses notes dans de nombreuses matières en début de troisième trimestre sont porteuses d'un réel espoir (...) J'ai le sentiment que le prolongement de l'apport de l'IE est essentiel pour lui permettre une suite de scolarité autonome»<sup>4</sup>.*

Séverine évoque cette idée de prise de conscience bien que tardive de l'importance du travail scolaire :

*« Je voudrais continuer aussi dans cet internat car je trouve qu'au troisième trimestre, j'ai compris qu'il faut travailler. Je sais que je l'ai réalisé assez tard, c'est pour cela justement que je voudrais continuer avec vous l'année prochaine et pouvoir choisir une orientation qui me plaira dans ma vie.»*

Lors d'un entretien dans le courant de sa deuxième année, elle est ainsi revenue à plusieurs reprises sur la difficulté qu'elle avait rencontrée «au début » pour « se faire » au rythme de travail à l'internat, mais elle ne regrettait pas sa demande de poursuivre en internat. Toutefois, quand on lui demande si elle souhaiterait intégrer un lycée qui soit également un IE, elle répond « non, pas vraiment, je crois que pour le lycée, j'ai envie de pouvoir sortir avec mes copines le soir euh...après les cours (...)». Elle a obtenu son brevet et a été admise en seconde générale à la fin de l'année scolaire 2011-2012.

Ceux qui restent souhaitent évoluer dans un cadre propice à la réussite académique, mais pas seulement : pour certains parents, les raisons invoquées relèvent essentiellement de l'existence de l'environnement «protecteur» qu'offre l'IE à leurs enfants. Une idée parfois exprimée sans détour par les parents :

*«Mon fils Wikram était dans votre internat pour l'année 2010-2011. Le niveau scolaire et la sécurité au sein de l'établissement scolaire sont vraiment rassurants».*

---

<sup>4</sup> A noter également que ce parent ajoute à la fin de sa lettre un post-criptum qui indique à notre sens l'importance qu'elle accorde à cette démarche :

*P.S. : «Vous aurez spontanément compris que ces mots ne sont pas les miens et que je n'aurai pas pu rédiger ce courrier sans l'aide d'une amie».*



Pour Wikram, le bilan de la première année est plus mitigé et il s'attache uniquement à la question de son niveau scolaire :

*« Je trouve qu'il y a autant d'inconvénients que d'avantages à ce que je vienne à l'internat, seul le niveau scolaire me pousse à revenir. (...) En effet, mon niveau s'est beaucoup amélioré, car je trouve que le niveau scolaire est bien plus élevé qu'à (il cite sa ville d'origine). »*

Pour certaines familles, l'IE est une solution pour pallier leur absence et ses conséquences :

*« Mère seule avec quatre enfants à charge, travaillant de nuit à l'hôpital (...) je vous demande de reconsidérer ma demande pour éviter ce problème d'absentéisme ».*

Son fils évoque, lui, les relations entretenues avec ses camarades internes et le bénéfice qu'il en tire :

*« Cette année je suis pas beaucoup arrivé en retard alors que l'année dernière j'étais tout le temps en retard. Je ferai plus d'efforts dans mon travail (...) J'aimerais rester aussi parce que je me suis fait des amis qui m'entraînent dans le bon chemin pas dans le mauvais chemin, ils m'aident des fois à réviser quand on a un contrôle ou à m'expliquer des choses (...) »*

Il propose même d'être un relais pour les nouveaux arrivants :

*« J'espère que vous me laisserez une chance, je pourrais aider les nouveaux internes à comprendre les règles ce qu'on a droit, ce qu'on a pas droit de faire, de les aider à se repérer dans le collège ».*

Il demande à pouvoir doubler sa 6<sup>ème</sup> à l'internat. Sa demande sera finalement prise en compte et il passera en 5<sup>ème</sup> à la fin de l'année scolaire 2012.

Une autre famille évoque des difficultés similaires :

*« Je me joins à vous en ce jour afin de renouveler l'inscription de mon fils Kévin en tant qu'interne dans votre établissement. En effet, travaillant de nuit je pense que l'internat est une bonne structure pour la réussite scolaire et l'intégration sociale de ce dernier ».*

La lettre de son enfant apparaît comme la lettre type de l'interne qui souhaite poursuivre dans le cadre d'un IE, tant elle reprend dès son premier paragraphe, nombre des dimensions que nous avons développées dans cette partie :

*« Elève timide et renfermé l'internat m'a permis de me sociabiliser et de prendre conscience des différentes attentes que les adultes (tuteurs, professeurs, mère) voulaient que j'atteigne ».*

Il a été admis de nouveau à l'IE pour effectuer sa 5<sup>ème</sup> en 2011-2012.

L'IE peut donc être perçu comme offrant avant tout un cadre avec des règles qui canalisent un adolescent considéré comme « sur la mauvaise pente » avant son entrée à l'IE.

Ecoutons la mère de Jean-Baptiste :

*«(...) Depuis, je trouve qu'il y a une nette amélioration dans son comportement grâce à l'environnement disciplinaire que lui apporte votre structure. (...) Il est également certain que «l'aide aux devoirs» lui permet de recevoir ce qu'il n'a pas bien assimilé dans la journée grâce à la présence des éducateurs ».*

L'usage de ce terme *d'éducateur* prend dans ce cadre une dimension particulière, tant il rappelle l'existence d'un autre type d'internat : les Internats de Réinsertion Scolaire (IRS) dans lesquels les internes sont bel et bien pris en charge par des éducateurs spécialisés. Toutefois, il ne s'agit pas ici de faire dans la surinterprétation : ce terme évoque très certainement pour cette mère de famille tous ceux qui participent à l'éducation de son fils.

A travers ces quelques exemples, nous avons ainsi un double éclairage des raisons pour lesquelles les internes vont souhaiter poursuivre leur scolarité dans ce dispositif :

- du point de vue des parents, l'accent est mis sur l'IE en tant qu'établissement dans lequel leur enfant est «à l'abri» des mauvaises influences de l'extérieur, voire de certains dangers.
- du point de vue des élèves, il apparaît que c'est avant tout le niveau scolaire qui prime. Les adolescents qui décident de rester en internat se montrent particulièrement lucides sur leurs propres attentes (pouvoir poursuivre leur progression) et sur celles de l'institution scolaire et de leur famille (gagner en autonomie tout en tirant profit des modalités particulières d'encadrement qui leur sont offertes).

Mais alors qu'en est-il de ceux qui ne tirent pas de tels bénéfices de l'IE ?

### ***Ceux qui partent : entre malentendu et « erreur de casting »<sup>5</sup>***

Parmi les internes que nous avons rencontrés durant cette recherche, certains ont fait le choix de quitter l'internat dès la fin de leur première année, alors qu'ils avaient la possibilité de poursuivre ou du moins de solliciter une poursuite de scolarité dans le cadre de ce dispositif. Ce type de décision a souvent été motivée par des arguments qui relèvent de « difficultés d'adaptation ». En effet, nous avons vu que les premiers conseils de classe pouvaient avoir sur certains, des effets très négatifs. Si pour quelques uns, la situation s'améliore, d'autres ne peuvent se départir du sentiment de ne pas y arriver. Ainsi, Killian qui a préféré retourner dans son collège d'origine pour doubler sa quatrième :

*« Je comprenais rien, je trouvais que c'était dur et ils me disaient que c'est parce que je voulais pas m'y mettre (...) J'ai perdu un an parce que je suis sûr qu'à (il cite son collègue*

---

<sup>5</sup> On reprend les mots d'une CPE de l'IE Carnot.

*d'origine) j'aurai pu avoir des meilleurs notes (...) J'ai dit à ma mère que je voulais arrêter mais elle a pas voulu avant la fin de l'année.».*

Ce sentiment d'avoir perdu une année est partagé par tous ceux qui invoquent la difficulté scolaire comme raison de leur départ :

*«Je crois pas que c'était une bonne idée d'aller à Carnot, même si c'est un IE, je voulais m'améliorer et je pensais que j'allais avoir une aide mais ça a été pire que dans mon ancien collège et il est vraiment pas terrible déjà (...) en plus j'ai pas supporté d'être loin de mes parents et de ma soeur». (Sophie 3<sup>ème</sup>, a quitté l'IE Carnot à la fin de sa quatrième.*

Pour l'année scolaire 2011-2012, elle a intégré un autre établissement que son collège d'origine après son entrée en troisième).

Nous avons également pu être confronté à des situations qui ont abouti au départ de certains internes avant la fin de l'année scolaire.

Parfois, c'est à l'initiative de la famille, qui considère que l'IE ne semble pas répondre à leurs attentes, soit du fait d'un éloignement difficile à supporter pour les parents et/ou l'adolescent, soit du fait « d'attentes démesurées » pour reprendre les termes d'un membre de l'équipe de l'établissement. Pour exemple la lettre d'une mère marquant son mécontentement envers la vie scolaire, soulignant ce qu'elle considère comme des lacunes du dispositif, justifiant le retrait de son fils de l'IE :

*«Comment voulez-vous qu'il travaille correctement s'il n'a même pas d'ordinateur dans sa chambre ! (...) Je ne peux même pas parler à mon fils quand je le souhaite alors que je ne le vois pas de la semaine (...) c'est pour toutes ces raisons que je retire mon fils de votre établissement».*

Tous les parents ne formalisent pas par courrier les raisons du départ de leur enfant, mais les CPE qui ont des échanges avec eux expliquent que souvent il s'agit de parents déçus par le fonctionnement et les prises en charges de l'IE. C'est pourquoi nous parlons de l'existence d'un malentendu entre ces familles et l'institution :

*« On est confronté à des familles qui ont beaucoup de soucis matériels à gérer (...) par exemple quand on leur dit qu'il faut qu'ils viennent récupérer leur enfant parce qu'il est malade il ne comprend pas qu'on ne le garde pas à l'internat ou qu'on ne l'emmène pas nous même chez le médecin (...) Ils se déchargent entièrement sur nous et quand on leur explique qu'on ne peut pas, on ne doit pas se substituer à eux il y en a qui ne veulent pas comprendre » CPE de l'IE Carnot.*

Parfois au contraire le départ est du fait de l'institution scolaire : éviction définitive de certains internes de l'IE pour des faits considérés comme suffisamment graves pour aboutir à cette ultime sanction.

A partir des différents éléments, on comprend que ces deux situations concernent uniquement des élèves qui avaient été recrutés sur la base d'un dossier visant «à corriger une trajectoire». Dans les faits, nous avons constaté que ces départs étaient vécus de la part

de personnels administratifs et pédagogiques investis dans le dispositif comme autant de constats d'échec. « *On nous demande de donner plus d'école à des jeunes qui sont malades de l'école (...)* » dit une des trois CPE de l'IE Carnot. Le *plus d'école* ne s'accompagne donc pas automatiquement d'un *mieux d'école*. L'encadrement, le type de suivi individuel proposé aux élèves ne semble pas se suffire à lui-même pour influencer de manière positive la trajectoire de ces élèves, leurs difficultés scolaires, leurs problématiques spécifiques. C'est sans doute ce qui explique les difficultés que nous avons pu rencontrer sur le terrain pour obtenir des informations concernant le départ de certains élèves.

### **2.2.2.2 Entre ceux qui restent et ceux qui partent... il y a ceux qui passent...**

Nous souhaitons en dernier lieu, soulever un certain nombre de questions que nous considérons comme autant de pistes ouvertes aujourd'hui pour poursuivre un suivi de la trajectoire des internes d'excellence au sein du dispositif mais aussi et surtout une fois qu'ils quittent l'IE. En ce sens, la situation des élèves de troisième et de terminale qui n'auront pu bénéficier de l'IE que pour une seule année scolaire nous semble particulièrement éclairante.

#### **Ceux qui passent : un an d'IE et après ?**

En décidant de parler d'eux comme de « ceux qui passent », il s'agit d'abord, de les distinguer de ceux qui ont choisi volontairement de quitter l'internat (indépendamment de la durée de leur présence au sein de l'IE) ou qui ont fait l'objet d'un renvoi.

Dans certains établissements, par exemple, l'IE ne concerne que le collège, et les élèves ne peuvent pas forcément accéder facilement à une place en IE « lycée ». Ils peuvent donc n'effectuer qu'un passage dans l'IE :

*« J'ai bien réussi à l'IE (...) après avec mes parents on avait parlé que j'aille dans un lycée pareil, IE (...) Ma mère s'est renseignée mais c'était vraiment trop loin pour venir me chercher pour le weekend, ils auraient pas pu » Marie, interne à l'IE Carnot en 2010-2011. Elle a intégré un lycée général près de chez elle après avoir obtenu son brevet avec ce qu'elle considère comme « de bonnes notes ».*

L'exemple de ces anciens internes qui, comme Marie, ont bénéficié du dispositif de l'IE pendant un an et auraient souhaité continuer leur scolarité en bénéficiant du même cadre pose deux questions principales :

- une première question, récurrente dans le champ de l'intervention sociale et éducative : la manière dont les usagers d'un dispositif sont accompagnés et plus précisément préparés (au delà de la prise en charge effective) « à sortir » du dispositif.
- une deuxième interrogation renvoie au sens que donnent ces élèves à leur passage en IE dans le cadre de leur parcours scolaire, en termes d'habiletés scolaires, mais

aussi de leur parcours d'adolescent, autour des différentes formes de sociabilités vécues).

### ***La trajectoire des anciens internes, un éclairage pour l'évaluation des IE***

Les parcours de ces anciens internes, quel que soit leur profil, peuvent nourrir une réflexion aidant à évaluer la mise en place du dispositif, au même titre que ceux qui ont continué à y être scolarisés.

Nous avons vu comment ceux qui poursuivent leur scolarité en internat au bout d'un an semblent conscients d'avoir juste eu le temps d'amorcer une progression scolaire ou un changement dans leur comportement d'élève. Mais les témoignages d'anciens internes (qui évoluent désormais dans d'autres espaces de scolarité) permettent de d'éclairer les points faibles d'un dispositif qui démarre, autant que de valoriser des facteurs de réussite. A partir des données recueillies, nous retenons comme idée forte qu'une véritable préparation des internes dès leur arrivée dans l'IE est nécessaire, pour que cette phase de transition ne se transforme pas en une épreuve insurmontable.

Nous avons montré dans cette partie que les internes sont sélectionnés par des établissements qui affichent des critères et des modalités de recrutement imposant la figure de « l'élève méritant ». Or, les familles et les élèves qui font le choix d'entrer dans une IE se reconnaissent davantage dans un discours soulignant la chance offerte aux plus modestes de réussir et de pouvoir prétendre à l'excellence. Mais confrontés à leur destin d'*internes d'excellence*, la fragilité de certains se révèle. Face aux changements qu'implique la vie en internat, face aux efforts à faire pour répondre aux exigences du travail scolaire, et devant leur difficulté à prendre la mesure de la distance qui les sépare de la réussite, la tension peut devenir trop vive, et amener à quitter le dispositif.

Pour certaines familles, le malentendu peut venir de la croyance que ce sont des « prestations » offertes par l'établissement que surviendra la réussite scolaire, quand au contraire des équipes éducatives pensent que certains élèves ne « prennent pas la chance qui leur est offerte ». Le départ devient alors inéluctable.

Ces cas de figure ne doivent pas faire oublier que la majorité des internes adhèrent aux attentes du dispositif, y trouvent un cadre de travail, une possibilité de progresser et un cercle de pairs qui partage le même quotidien.

## 3 Les parents d'internes d'excellence

*D. Glasman, F. Lorcerie*

Comme l'école, l'internat d'excellence est fait pour les adolescents, pas pour leurs parents. Cependant, au même titre qu'une recherche sur l'école s'exonère rarement, aujourd'hui, d'un regard sur les parents, cette recherche sur les internats d'excellence ne peut faire l'économie d'une investigation auprès des familles qui leur confient leurs enfants. Ce n'est pas, en tout cas pas seulement, une affaire de mode intellectuelle ou administrativo-politique, ni même de passage obligé, même si cela fait partie d'une commande institutionnelle de s'intéresser aussi à cet aspect de la question des IE<sup>6</sup>. Porter un regard sur les parents des internes d'excellence et sur ce qu'ils sont (première partie), s'interroger sur ce qu'ils attendent d'une telle structure (deuxième partie) et sur les rapports qu'ils entretiennent avec elle (troisième partie), avant de se demander quels effets l'inscription d'un enfant dans un IE produit dans la famille (quatrième partie) pourrait bien permettre de comprendre un peu mieux le sens du dispositif. Et, en particulier, de saisir ce qu'il représente pour ceux qui en sont les usagers ; quel regard portent-ils, quelles attentes expriment-ils ? Car, on le verra, il peut exister un certain écart entre ce que les promoteurs ont en tête en créant le dispositif ou pensent offrir et la traduction voire l'usage que les parents ciblés font de cette offre.

### 3.1. Diversité des familles des internes d'excellence

#### 3.1.1. Socialement

Les attendus de la création des IE ont pu laisser penser que ceux-ci, créés dans le cadre de la « dynamique Espoir Banlieues » et ayant vocation à accueillir afin de les amener vers l'excellence des jeunes « à fort potentiel » qui ne bénéficient pas chez eux des conditions les plus favorables pour réussir scolairement ni pour optimiser leur développement personnel, allaient recevoir massivement, si ce n'est exclusivement, des élèves issus des milieux populaires<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> L'Académie, commanditaire de la recherche, est explicitement en attente de données et d'analyses sur les rapports des familles à l'Internat d'excellence.

<sup>7</sup> Circulaire interministérielle N° 2009-073 du 28 Mai 2009 relative au développement des internats d'excellence et des plans académiques de l'internat (BO n°24 du 11 Juin 2009). Circulaire interministérielle N° 2010-099 du 8 Juillet 2010 relative aux internats d'excellence et développement des internats scolaires (BO n°29 du 22 Juillet 2010)

### **3.1.1.1. L'origine populaire des internes se confirme nettement dans la plupart des IE.**

Les internes d'excellence sont majoritairement issus de milieux populaires, ce qui n'exclut pas, du reste, que l'on puisse repérer d'autres caractéristiques sociales liées à la culture ou à l'origine géographique. Au-delà de leur classement possible dans la catégorie « populaire », c'est la diversité qui caractérise ces familles. L'entretien avec des familles de Beauvoir permet, par exemple, de faire émerger plusieurs types de familles :

- Des familles de « statut majoritaire » (c'est-à-dire non « issues de l'immigration ») ; ce sont des familles fragiles, à l'histoire bousculée, connues des services sociaux, dont la responsable peut être un mère seule. Elles ont fortement conscience de l'aubaine que constitue pour leurs enfants l'IE.
- Des familles en difficulté sociale, d'origine algérienne (associant 1° et 2° génération), dont les enfants, jugés prometteurs, sont orientés vers l'IE pour des raisons scolaires.
- Des familles très pauvres, d'origine comorienne, dont les enfants se sont vus reconnaître des mérites en termes de comportement plus qu'en termes de résultats.

Cette diversité des familles populaires pourrait sans doute être retrouvée dans d'autres IE, avec des modulations liées à la spécificité des espaces locaux dont proviennent les internes.

### **3.1.1.2. Présence de familles de classe moyenne**

Globalement, l'examen des populations reçues ne dément donc pas l'image d'un dispositif visant les milieux populaires. Il convient cependant de la nuancer sensiblement. Le rapport de l'IG l'a du reste mentionné, concernant l'IE de Sourdon, en s'étonnant que les ie n'y soient que la moitié à être boursiers (IGEN-IGAEN 2011). Dans les autres IE, notre enquête montre que, si la part d'élèves de milieux défavorisés l'emporte, les autres milieux, en particulier les classes moyennes inférieures, n'en sont pas absents.

On dispose, pour s'en rendre compte, des données SCONET pour certains établissements ; celles-ci indiquent la profession des responsables de l'élève. Mais ces données restent peu loquaces sur le contexte dans lequel il est éduqué. C'est seulement à l'aide d'autres observations que l'on se rend compte de réalités que les catégories de l'INSEE ne permettent pas d'entrevoir : rencontrant des parents, ou des grands-parents, à l'occasion d'un spectacle organisé à l'IE et auquel ils sont conviés, on se rend compte, au cours de la conversation, et sans que l'échange porte sur ce point, que telle mère est bachelière voire titulaire d'un diplôme de Bac+2, que les grands-parents maternels sont ou étaient fonctionnaires de catégorie A....

Un autre faisceau d'indices sur le milieu d'appartenance est fourni dans les entretiens avec les parents. Quand il a été possible d'en rencontrer, soit chez eux, soit à la porte de l'internat

au moment où ils viennent « récupérer » leur enfant, on a pu confirmer, ou à l'inverse moduler, ce que disaient – quand on en disposait – les fichiers SCONET. On s'aperçoit ainsi, en cours d'entretien, que la personne est d'un niveau scolaire beaucoup plus élevé que ne le laisserait rapidement penser son inscription dans la catégorie 61 (ouvrier qualifié) ou 5 (employé) de l'INSEE : soit elle a l'occasion de le dire explicitement, soit son niveau de langage, son vocabulaire, les manière de poser les questions d'éducation en général et de scolarité en particulier, dénotent une accoutumance à se mouvoir dans un certain type de questionnement, plus largement présent dans les classes moyennes que dans les milieux populaires. Cet indice est confirmé par l'écoute des entretiens téléphoniques entre agents scolaires et parents.

Ce que ces parents ont cependant en commun, c'est le fait de résider dans un quartier en « politique de la ville ». C'est en effet un critère essentiel de recrutement, car il conditionne le financement du dispositif par l'Acisé.

### **3.1.2. Les parents dans leur rôle éducatif**

En matière éducative, les parents semblent se partager en deux grands types, qui ne coïncident pas avec les appartenances sociales.

#### **3.1.2.1. D'une part, des familles que l'on pourrait dire très « cadrantes »**

Elles le disent et le revendiquent (quitte à ce que, de leur côté, les enquêteurs puissent s'interroger sur ce que cette revendication doit à des effets de prestance de la part de personnes qui tiennent à se présenter comme de « bons parents »). C'est ainsi que des parents soulignent le fait que leurs enfants, avant d'entrer à l'IE, étaient tenus de rentrer rapidement une fois sortis de l'école, qu'ils ne sont pas autorisés à aller dehors pour jouer ou retrouver des copains, et que leurs fréquentations sont étroitement surveillées, les parents faisant le tri entre « le bon grain et l'ivraie ». Ce modèle se rencontre par exemple dans des familles populaires, dont certaines en grande difficulté sociale, au sein desquelles parfois la pratique religieuse contribue à structurer la vie quotidienne et hebdomadaire (les enfants fréquentent l'école coranique, ou le catéchisme) ; il est par ailleurs connu, indépendamment, dans la littérature relative aux relations entre familles populaires et école.

#### **3.1.2.2. D'autre part des parents qui font état de difficultés avec leurs enfants**

Ils ne parviennent pas à les convaincre de travailler ni à les contraindre à une attention à la scolarité, pas plus qu'ils ne parviennent, compte tenu de leurs conditions de travail professionnel ou de leurs horaires atypiques, à les contrôler dans leurs sorties ou leurs fréquentations. Des parents que leur profession situe plutôt dans les classes moyennes font état de ces difficultés.



### **3.1.3. Interconnaissance ou inter-sociabilité parentale**

Les aires de recrutement des internes d'excellence, ainsi que les conditions dans lesquelles, chaque semaine, ceux-ci rejoignent l'internat ou le quittent, ont pour conséquence que, dans certains IE, les parents se rencontrent, se connaissent peu ou prou, ou bien à l'inverse que les parents ne savent rien les uns des autres. Dans le cas où de nombreux élèves sont recrutés dans le quartier environnant (comme à *Sartre*), ou bien sont recrutés dans les quartiers Nord d'une grande ville située à près de 300 kilomètres de l'internat, beaucoup de parents ont eu l'occasion de se connaître, soit dans le quartier, soit comme parents d'enfants scolarisés dans les mêmes écoles, soit comme usagers d'un équipement de quartier ou membres d'une même communauté religieuse. Ainsi, ils échangent sur la vie de leurs enfants à l'internat, ils ont, du fait du recrutement, une idée sur l'internat d'excellence. Cette sociabilité, qui n'est pas toujours chaleureuse, contribue à façonner l'image qu'ils se font de l'IE à travers le jugement qu'ils portent sur les élèves que celui-ci a recrutés ou sur les familles dont ils sont issus.

Dans d'autres contextes, les parents n'ont, pour se rencontrer, que les occasions créées par l'IE, qui les convie à une réunion de rentrée ou de fin d'année. Le moment de « récupération » de leur enfant, ou de reconduite de celui-ci à l'internat ne constitue pas une occasion de rencontre et d'échange entre les parents. En revanche, il permet aux chercheurs de s'entretenir plus souvent qu'à l'accoutumée avec des pères plutôt qu'avec des mères.

Quand les parents ont l'occasion d'échanger entre eux, les thèmes de discussion portent facilement non seulement sur la vie à l'IE, mais aussi sur les possibilités d'entrer, les conditions à réunir, et ce qui ressemble à des stratégies de candidature (pour un petit frère, pour un voisin...) peut trouver à s'y alimenter.

## **3.2. Internat d'excellence, ou internat ?**

On va le voir ci-après : les attentes exprimées par les parents quand ils posent une candidature pour l'IE, quand ils y inscrivent leur enfant, ou quand, dans une interview, ils expriment leur satisfaction ou leur déception, ne sont pas fondamentalement différentes de celles généralement manifestées par les parents d'autres internes fréquentant des internats « ordinaires » (Joly-Rissoan, 2008 ; Glasman, 2012).

*« Ce n'était pas la notion d'excellence, mais celle d'internat qui était intéressante », dit une mère de Lully, dans un raccourci éclairant.*

Est-ce à dire que la dénomination « Internat d'excellence » n'est d'aucun effet ? Que le terme « excellence » ne soit pour rien dans les dépôts de candidature ou dans l'acceptation parentale ? Ce n'est pas sûr.

### **3.2.1. Une désignation attractive**

Même si la question de l'excellence est loin d'être le cœur des préoccupations des parents interrogés, la désignation du dispositif IE n'est pas anodine, et nous paraît jouer à deux niveaux :

#### **3.2.1.1. Nombreux sont les parents qui déclarent que la proposition initiale émanait d'un professeur ou d'un directeur d'établissement, parfois d'un travailleur social.**

Quand les directeurs d'école ou les principaux de collège proposent à un élève, ou à ses parents, de faire un dossier pour l'IE, ils ont sans doute dans la tête une représentation de cette offre éducative plus favorable que celle qu'ils peuvent avoir – s'ils en ont ! – de l'internat tout court. Or, la formule de l'internat existe, depuis longtemps, mais il ne semble pas que des professionnels de l'école ou du travail social se soient précipités au cours des dernières décennies pour inviter des parents à envisager cette éventualité. C'est beaucoup plus facile avec l'IE, non seulement parce que c'est un dispositif nouveau, poussé par les pouvoirs publics, avec le relais actif voire zélé des Rectorats et des IA qui invitent à promouvoir cette offre, mais parce que le vocable « excellence » remet des couleurs sur les murs gris de l'internat. Proposer l'internat, c'était naguère risquer d'entendre, en retour, des parents se récrier, protestant de leur capacité à s'occuper de leurs enfants, de leur volonté de ne pas les abandonner, ...ou risquer d'être soupçonnés de considérer les parents comme peu ou prou au-dessous de leur tâche. En revanche, en proposant une candidature à l'internat d'excellence, les professionnels peuvent avoir le sentiment de jouer leur rôle de promoteurs de l'égalité des chances, pas de manière générale voire un peu abstraite mais très concrètement, au bénéfice de tel élève. Ils assurent aux parents que leurs enfants bénéficieront gratuitement de nombreuses activités et que l'encadrement scolaire sera de qualité. La proposition d'internat est donc plus aisément formulable ; elle est également plus facilement recevable.

#### **3.2.1.2. Réception de la proposition de l'IE par les parents**

Quand des parents entendent cette proposition de l'IE, ou quand ils ont vent, par un canal ou par un autre, de l'existence de cette structure, le terme « excellence » semble promettre une qualité d'offre et de prise en charge scolaire et éducative. Voilà qui est de nature à aider à lever leurs réticences à se séparer de leurs enfants ou à paraître s'en décharger sur d'autres : on a pu voir, dans des travaux précédents, qu'une partie des milieux populaires, et

en particulier des familles issues de l'immigration maghrébine, étaient rétives à l'idée de l'internat, au motif que c'est aux parents de s'occuper de leurs enfants tant que ceux-ci ont des parents, qu'il ne faut pas enfermer les enfants, et enfin qu'en choisissant le régime d'interne il n'est plus possible de contrôler ses enfants d'aussi près qu'on le souhaite (Glasman, 2012). Bien entendu, nous n'avons contacté que des familles effectivement présentes, les plus réticentes n'ayant pas donné suite à la proposition ou n'ayant pas été jusqu'au bout de la procédure d'inscription. Il n'en reste pas moins que des parents, y compris parmi des franges de la population renâclant à l'idée de placer un enfant en internat, peuvent entendre l'offre d'IE comme une offre d'excellence, qui honore leurs enfants autant qu'elle les honore eux-mêmes.

Autrement dit, le qualificatif « d'excellence » semble avoir la vertu de rendre plus facilement acceptable et recevable l'hypothèse de l'internat. Même si, ensuite, ce qu'ils attendent de la structure est très proche de ce que de très nombreux parents d'internes espèrent trouver à l'internat.

### ***3.2.2. Des attentes parentales « classiques » face à l'internat***

Il n'est pas aisé de toujours distinguer clairement ce qui est, pour les parents, de l'ordre de l'attente exprimée avant l'entrée ou de la satisfaction retirée à l'expérience. Mais le propos est absolument récurrent, sur trois points.

#### ***3.2.2.1. Cadre***

L'internat est vu comme un cadre qui va aider leurs enfants, et qui va aider de ce fait les parents. Pris par des activités professionnelles intenses, ou à contre-rythme par rapport aux horaires scolaires, ou encore dépassés voire désemparés par l'évolution d'un(e) adolescent(e) qu'ils ne parviennent pas à canaliser comme ils le souhaiteraient, ils sont à la recherche, pour certains active et pour d'autres plus informelle, d'une solution. L'ouverture de l'éventualité de l'internat peut être pour eux une « divine surprise ». Le cadre que les parents ne sont pas, ou ne se sentent pas en mesure d'imposer, leur est accessible ; leur enfant va pouvoir être « cadré ». Et, du reste, certains jeunes eux-mêmes le revendiquent, et, à l'expérience, s'en félicitent : car, avant de venir à l'IE, ils avaient du mal à se mettre au travail, à se discipliner, à adapter leur investissement au projet professionnel qu'ils entrevoient.

#### ***3.2.2.2. Aide au travail***

A l'internat, l'adolescent va pouvoir bénéficier d'une aide au travail, d'un suivi, d'un soutien. Non seulement parce qu'il sera inscrit dans un cadre de travail (des heures prévues pour le travail personnel, des lieux pensés pour cela, des adultes pour contrôler que tout se passe

bien), mais parce que, en plus, il va pouvoir profiter d'un accompagnement (de conseils, d'appuis, d'encouragements...). Quelles que soient les familles, quelle que soit leur appartenance sociale, quel que soit l'IE, le contrôle du travail semble avoir été entièrement délégué par les parents aux personnels de l'IE ; mais plusieurs parents déclarent s'assurer, le weekend, que l'ensemble des devoirs ont été faits à l'internat et, si ce n'est pas le cas, veiller à ce que leurs enfants s'y mettent, sans toutefois les priver du plaisir de retrouver famille et copains. Un peu comme s'ils se sentaient en devoir de prendre le relais d'un IE qui, lui-même, relaie amplement leur travail éducatif en accueillant leurs enfants toute la semaine.

### **3.2.2.3. Echapper au collège du quartier**

L'internat va permettre d'échapper au collège du quartier, auquel les propos parentaux l'opposent de manière très systématique. A celui-ci sont associées toutes sortes d'insuffisances : peu de soutien au travail, délaissement des élèves en difficulté, faible engagement du personnel<sup>8</sup>, bagarres, découragement de ceux qui veulent travailler, absences de professeurs non remplacées, voire fréquentations et public accueilli. La volonté d'évitement du collège a déjà conduit certains parents à rechercher une solution alternative, du côté du secteur privé, à laquelle ils ont dû renoncer en raison du coût ; certains ont même regardé du côté des internats publics, qui supposent eux aussi des dépenses hors de leur portée. Le contournement de la carte scolaire a pu motiver la demande ou l'acceptation de familles de statut majoritaire à Beauvoir, tandis que les familles d'origine maghrébine, pourtant conscientes de la piètre qualité du réseau scolaire local, ne pensaient pas pouvoir y échapper. Par contraste avec le collège de secteur tel que le décrivent les parents rencontrés, l'IE promet et assure un soutien, un personnel très impliqué, un encadrement plus étroit.

Certes, tout ce qui était annoncé et promis n'est pas nécessairement tenu, et des doléances se donnent parfois à entendre : des équipements se font attendre, le soutien pâtit de n'être pas toujours assuré, ou pas assuré par des personnes compétentes dans une discipline, le cadre et les règles ne sont pas jugés aussi fermes qu'espéré, ou encore certains parents redoutent que leur enfant ne retrouve à l'internat d'excellence un type d'élèves dont il s'agissait, à l'inverse, de l'éloigner en lui faisant quitter le collège du quartier, et plus largement en lui proposant de changer d'environnement.

---

<sup>8</sup> Exemple parmi d'autres, ce propos d'un père : « Ici, au collège du quartier, les élèves travaillent, ils travaillent pas, ils s'en foutent »

Plus généralement, grâce à l'internat d'excellence, les parents vont pouvoir offrir à leur enfant des conditions de scolarité qu'ils voudraient voir satisfaites partout mais qui hélas ne le sont pas, en d'autres termes, une scolarité « normale » dans un environnement « normal » : « *Ce que je voulais d'un collègue normal, on me le propose à l'internat d'excellence* », se félicite cette mère de *Sartre*.

Une autre mère, après avoir évoqué le « bazar » qui règne dans les classes du collège du quartier, estime qu'à l'IE son fils « travaille, il n'est pas catalogué » (comme « fayot », comme « bouffon ») et elle a ce mot à propos de l'IE : « Ici, ils travaillent, ça ne gêne pas les autres », que l'on peut entendre comme une acceptation, par les autres élèves, de l'engagement de chacun dans l'activité scolaire, par contraste avec ce que son fils a subi au collège.

### **3.2.3. Deux nuances**

Cependant, sur deux points, il est possible de noter, dans les propos des parents des internes d'excellence, des écarts par rapport à une demande « ordinaire » d'internat.

#### **3.2.3.1.. Un « fantasme » IE ?**

Certains chefs d'établissement l'ont désigné ainsi : le fantasme « effet IE » Ils signifient par là l'attente, à leurs yeux démesurée, de certains parents en matière de résultats scolaires. L'attente était forte, au risque parfois de certains malentendus sur le sens du dispositif et sur ce que l'IE allait permettre à leurs enfants en termes de résultats. Même si ce n'est pas là leur attente première, puisque l'enfant est dans un internat dit d'excellence, ses résultats doivent dans l'idée des parents devenir progressivement tels, excellents. Or, passer des résultats moyens à des résultats brillants exige de l'énergie (que les élèves acceptent souvent de mettre) et, en tout état de cause, du temps. De surcroît, venant souvent d'un établissement aux exigences moindres, les élèves subissent ce que certains chercheurs ont appelé un « choc docimologique » : leurs notes baissent sensiblement, alors même qu'ils travaillent davantage et plus régulièrement et que les parents s'attendaient plutôt, espéraient sûrement, qu'elles progressent favorablement.

Et puis, l'IE n'épargne pas totalement les déconvenues. Certains élèves ne parviennent pas à prendre le rythme – soutenu – que requiert l'organisation du travail et de la vie à l'internat. Et c'est en particulier le cas de ceux qui sont entrés là un peu contraint et forcés, des sorte de « malgré nous » de l'IE, qui ne mettent pas réellement d'énergie dans la recherche d'adaptation. Au bout de quelques semaines ou quelques mois, parfois en fin d'année, ils quittent l'internat d'excellence, à moins que ce ne soit l'institution qui ait pris les devants en les excluant.

### **3.2.3.2. Un large éventail d'activités**

S'il est, bien entendu, des internats « ordinaires » où parents et adolescents se félicitent de se voir proposer diverses activités culturelles et sportives, le programme IE est tellement richement doté de ce point de vue que de nombreux parents le soulignent. Cela fait partie de l'offre d'« excellence ». Leurs enfants ont ainsi accès à des activités diverses, auxquelles, surtout, ils n'auraient jamais accédé en demeurant chez eux, soit parce qu'elles n'existent pas, soit, plus encore, parce que les parents n'auraient pas eu les moyens de les leur offrir. « *Alors moi, c'est bête, y a pas de papa, donc on n'a pas soit les moyens soit le temps de faire faire toutes ces activités à nos enfants* », dit une mère de *Pouchkine*. Or, ce sont des activités qui ouvrent l'esprit des élèves, qui leur font découvrir des choses qu'ils ne soupçonnaient pas, qui leur entrouvrent les portes de milieux qu'ils ne fréquentaient pas ou de mondes dont ils ne soupçonnaient même pas l'existence.

Il arrive que, dans les établissements en Zone Prioritaire, des parents s'étonnent de la place prise par des activités qui ne sont pas canoniquement scolaires et dont ils craignent qu'elles ne détournent leurs enfants des apprentissages scolaires. Plus encore, il est classique que les parents qui envoient leurs enfants dans les dispositifs d'accompagnement scolaire soient demandeurs, avant toute chose, d'aide aux devoirs, et n'accordent pas grand intérêt aux diverses activités d'ouverture que les animateurs proposent en considérant leurs potentielles retombées fécondes sur les apprentissages scolaires. Par contraste, pas un propos des parents n'exprime un doute ni même une indifférence à l'égard de ces activités non scolaires proposées aux internes d'excellence ; ils en soulignent l'intérêt, soit pour l'ouverture d'esprit, soit pour la détente à laquelle les adolescents ont bien droit en raison d'un fort investissement dans le travail. Ces activités ne leur semblent pas venir concurrencer le travail scolaire, qui se fait à la fois régulièrement, avec un encadrement et un soutien. On ne sera pas étonné de constater aussi que le problème des parents n'est jamais celui de l'articulation de ces activités avec le scolaire ; il s'agit plutôt, à leurs yeux, d'autre chose, d'un loisir, peut-être un complément, voire un contrepoids ou une compensation à l'implication scolaire intense requise de leurs enfants.

## **3.3. Les rapports entre l'internat d'excellence et les parents, entre les parents et l'internat d'excellence**

### **3.3.1. Confiance dans l'internat d'excellence**

Les parents expriment une grande confiance dans les personnels de l'IE. Ils considèrent qu'ils délèguent à ces professionnels un suivi scolaire qu'ils ne peuvent opérer eux-mêmes, mais aussi le contrôle quotidien des conduites, voire l'encouragement au jour le jour et

même, plus, la conviction que l'élève peut réussir. Cette délégation est d'ailleurs revendiquée par un chef d'établissement qui, à la séance d'accueil des ie (*Copernic*) déclare en substance : « *Tout parent accepte le règlement intérieur pour l'inscription de son enfant et, en plus, on attend la confiance, c'est nous qui avons la charge de la vie de votre enfant pendant la semaine, à l'IE il est ici du lundi au vendredi, j'ai besoin de votre confiance dans les personnels du service éducatif et dans les enseignants.* » Mais délégation n'est pas, pour les parents, abandon ni délestage : « *l'IE, ce n'est pas la DDASS* », précise une mère de *Sartre*, et l'écoute des entretiens téléphoniques entre la référente pédagogique et les parents de *Simone de Beauvoir* confirme ce constat.

Réclamer la confiance des parents n'est pas une originalité des IE, c'est même une topique assez constante dans les relations entre enseignants et parents. Elle semble cependant volontiers accordée par la majorité des parents des internes d'excellence, car elle est construite au fil des mois : d'abord, fondée sur l'a priori favorable envers une institution qui a sélectionné leur enfant, elle est ensuite assise sur le constat, par les parents, que leurs enfants sont effectivement soutenus et aidés, enfin elle se consolide dans les échanges directs, face à face ou par téléphone, avec les agents de l'IE (voir plus bas).

### **3.3.2. Reconnaissance**

Les parents trouvant globalement à l'IE ce qu'ils en attendaient, ils en sont généralement satisfaits et éprouvent une certaine reconnaissance envers les responsables et les acteurs de l'institution. Les parents des ie de *Beauvoir* l'expriment lors des entretiens téléphoniques qui ne manquent pas de se terminer par un renouvellement de remerciements : « *Merci de vous occuper de nos enfants comme vous le faites, de les suivre comme ça...* ». Ils le font aussi au cours de journées de parents, comme en témoigne la scène suivante : une mère se lève à un moment et prend la parole : « *Au nom, je pense, de tous les parents, je voudrais vous remercier pour votre investissement* ». Elle est très chaleureusement applaudie. A l'évidence, ce n'était pas un compliment « téléguidé », cela résumait fort bien ce qui s'était dit et ressenti depuis l'arrivée des parents (et les échanges avec eux au cours du repas, par exemple). Le sentiment que ces parents expriment, c'est de la reconnaissance, de la gratitude. Plusieurs parents, au moment de repartir, avant de remonter dans le car, ont chaleureusement serré la main du Proviseur en le remerciant de ce que lui et son équipe font pour leurs enfants. Ni dans l'enquête conduite auprès de certains à leur domicile marseillais, ni dans les conversations informelles de cette journée des parents en fin de première année, ni dans la séance qui a suivi le piquenique de ce jour-là, n'ont été entendues des revendications, des récriminations.

### **3.3.3. Les contacts entre parents et internats d'excellence**

Ces contacts sont généralement appréciés. Car l'établissement ne se contente pas de faire parvenir le bulletin, voire parfois un bulletin spécifique à l'IE (à *Lully*). Les contacts avec le chef d'établissement, ou avec le responsable de l'internat, ou encore avec son CPE, sont faciles quand les parents ramènent ou viennent chercher leur enfant. Plus encore, au téléphone, le CPE est dit « *très disponible, même en dehors des heures* » par les parents interrogés, l'IE est « très réactif » quand on cherche à joindre un de ses responsables : ce constat est très explicite tant à *Lully* qu'à *Simone de Beauvoir*. Certains parents de *Lully* souhaiteraient cependant davantage de contacts ou de liens, et les appels venant de l'IE se produisent surtout en cas de problème. De ce point de vue, les IE ne tranchent que fort peu avec le fonctionnement ordinaire d'un établissement ordinaire. Sauf que la confiance, voire l'a priori favorable des parents envers les personnels, ou des personnels envers les parents, rend les contacts plus fluides et moins tendus : il est plus facile d'appeler, plus facile aussi de recevoir un appel sans s'alarmer. L'un des IE, celui de *Simone de Beauvoir*, fait même un pas de plus, très notable : régulièrement, la CPE de son côté, la référente pédagogique du sien, appellent les parents pour les tenir au courant de la vie ou du travail scolaire de leur enfant ; au moins une fois par trimestre parfois davantage, et assez systématiquement au moment des conseils de classe, les parents reçoivent un appel. Il s'agit alors de parler de l'enfant, et ce qu'il lui est arrivé de positif. Les progrès qu'il a accomplis dans sa tenue ou son travail, l'évolution de son intégration à l'internat, son bien-être, font autant partie de l'entretien que les reproches ou les remontrances ; certes, des appels à la vigilance sont lancés, des voies d'amélioration sont esquissées, une aide pour s'y engager est promise, mais on est frappé par la tonalité « positive » de l'entretien. La confiance se construit aussi de la sorte, et certains parents n'hésitent pas, parfois, à appeler eux-mêmes ces deux professionnelles de l'institution scolaire à leur domicile personnel. Cette astreinte librement consentie par deux agents de l'institution qui voient dans ces contacts fréquents la condition de la réussite de l'élève, semble toucher cependant à ses limites avec l'augmentation du nombre d'internes : ce qui était « gérable » avec une quarantaine d'élèves l'est beaucoup moins l'année suivante avec une soixantaine, et risque de le devenir encore moins une année ultérieure quand les internes d'excellence seront plus de quatre-vingt<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Même s'il est possible que se créent chez les anciens des routines, une culture d'établissement. Cela pose toutefois la question du personnel affecté à l'expérience. Notons que la CPE chargée de l'internat d'excellence de Beauvoir n'est pas titulaire.



### **3.3.4. Les Internats d'excellence, élément d'une stratégie ?**

On a vu plus haut que l'inscription de leur enfant à l'IE pouvait être, pour les parents, une manière d'éviter l'établissement du quartier, de contourner la carte scolaire avec non seulement l'aval mais la bénédiction des autorités académiques<sup>10</sup>. Ceux qui avaient songé à changer leur enfant de collège public, ou à l'inscrire dans le secteur privé, n'ont pas à le faire. Cela contribue à expliquer pourquoi, au cours de la seconde année dans l'IE de *Simone de Beauvoir*, des insatisfactions ont été nettement entendues, par le Proviseur, par la référente ou par la CPE : entre autres sur le recrutement que l'IE avait opéré pour cette nouvelle année, qui aurait laissé entrer des élèves que les autres parents ne s'attendaient pas à trouver, voire espéraient ne pas trouver, dans l'IE de leur enfant.

Après-coup, certains valorisent la fréquentation de l'IE non seulement parce que, bénéficiant du programme, leur enfant va voir ses résultats s'améliorer et son dossier scolaire se renforcer, mais aussi parce qu'avoir été interne d'excellence est vu comme un « plus » potentiel dans un dossier, de nature à faciliter l'accès à une formation post-bac convoitée et sélective. Raison de plus, alors, pour être vigilant sur le public admis à l'IE.

## **3.4. Effets familiaux**

### **3.4.1. Effets sur les parents**

#### **3.4.1.1. A plusieurs titres, l'IE rend service aux parents**

Outre le fait qu'il répond à certaines de leurs inquiétudes ou de leurs insatisfactions, il les rassure et les soulage. Les parents se trouvent donc libérés de l'urgence de certaines préoccupations, et cela les rend disponibles pour d'autres de leurs enfants, ou pour une relance de leur activité professionnelle, ou pour une formation, etc. En cela, du reste, l'IE produit sur les parents les mêmes effets que n'importe quel internat.

Par ailleurs - constat plus spécifique auprès des parents des quartiers populaires – les parents se disent tranquilisés de savoir leurs fils ou leurs filles à distance du quartier, dont ils jugent l'influence dangereuse voire délétère pour leurs enfants. Leurs enfants bénéficient de fait d'une dérogation à la carte scolaire, qui pour eux se caractérise de deux manières. D'une part, échappant au collège ou au lycée du secteur, ils se retrouvent – sauf à *Sartre* - avec des élèves de milieux différents, plus favorisés qu'eux-mêmes, ou avec des élèves appartenant à la « population majoritaire » alors que depuis longtemps leur zone de

---

<sup>10</sup> « Pour moi », dit par exemple cette mère de *Lully*, « il était hors de question que [ma fille] aille au lycée de secteur... Moi j'avais un lycée qui ait une très grosse réussite ».

résidence les a conduits (certains diraient contraints) à fréquenter des collègues à forte proportion d' « immigrés ». L'inscription de leurs enfants à l'IE les fait échapper à la fois au quartier et à un milieu dans lesquels l'assignation à résidence peut, pour certains parents, être vécue comme un stigmat. La seconde caractéristique, c'est qu'en entrant dans un IE on accède aussi à un établissement scolaire dont le « niveau », éventuellement attesté par les résultats des élèves, est meilleur que celui de l'établissement d'origine. Voilà encore de quoi rassérer les parents.

#### **3.4.1.2. Fierté**

Par contraste avec leur expérience du collège du quartier, les parents peuvent exprimer également une fierté que leur enfant ait été accepté en internat d'excellence, dont l'entrée, contrairement à un autre internat, est manifestement obtenue sur sélection. La chose est valorisée auprès de la parentèle, proche ou lointaine géographiquement, elle l'est aussi auprès des voisins, des connaissances. Il est peut-être excessif de parler de « requalification symbolique » des parents, si cette expression suppose que ces parents soient déqualifiés, ce qu'ils sont loin d'être tous et loin de se vivre tous ainsi.. Mais elle peut être utilisée si l'on veut signifier par là que certains parents entendent aussi l'accord donné à leurs enfants comme une manière de leur dire qu'ils sont de « bons parents ». C'est un peu plus que la fierté, nous semble-t-il, qui est ressentie par les parents quand un chef d'établissement, tirant le bilan de l'année qui s'achève, leur dit fin Juin au cours de la rencontre à laquelle tous sont conviés et quasiment tous sont présents : « Vos enfants ont été gentils, polis, et je voudrais vous remercier pour ça ».

#### **3.4.1.3. Coût modique**

Les parents apprécient d'autant plus le coût modique de l'internat qu'ils vivent dans des situations difficiles, précaires pour certains d'entre eux, et que l'entrée de leur enfant à l'internat vient les soulager aussi de dépenses, quand le forfait d'internat est entièrement pris en charge par les fonds publics ou qu'au moins ils sont couverts par le montant de la bourse. Faute de cette aide, ces parents ne pourraient envisager le régime d'internat, fût-ce dans un internat d'excellence. Et malgré elle, l'inscription peut rester coûteuse à la bourse de certaines familles.

En fait, aussi étonnant que cela puisse paraître concernant un programme national, lancé sur l'ensemble du territoire, le montant que les parents ont à acquitter est très variable d'un IE à l'autre. Il varie selon le quotient familial, mais sur des bases différentes d'une Académie à l'autre, ou plutôt d'une Région ou d'un Département à l'autre, puisque ce sont les collectivités territoriales qui ont la charge des internats.

Mais une Région a traduit son hostilité au programme en ne fixant aucun forfait d'internat pour des élèves qui, à ses yeux, semblent ne pas exister. Les parents n'ont donc rien à

payer. Ce qui n'est pas sans mettre mal à l'aise certains d'entre eux, ni sans produire des effets malsains au sein de la communauté éducative.

### **3.4.2. Effets sur la vie de famille**

Le constat peut être fait dans les IE comme dans d'autres internats : la présence d'un adolescent ou d'une adolescente à l'internat contribue souvent à apaiser les relations familiales, ne serait-ce que parce que le travail scolaire est, pour l'essentiel, accompli pendant la semaine, en dehors de la maison, et que l'objet essentiel des tensions familiales, les devoirs à faire et leçons à apprendre, ne viennent plus s'immiscer dans les rapports entre parents et enfants. La relation se reconstruit, la famille se trouve ressoudée autour d'un projet scolaire dans lequel l'enfant était, antérieurement, insuffisamment investi aux yeux de ses parents.

La prise de distance a un impact sur les jeunes, sur leurs parents, sur la façon dont ils se voient les uns les autres, dont ils se situent. Certains élèves se sentent soulagés car dégagés de certaines obligations familiales qui leur incombaient et leur pesaient ; mais ils peuvent aussi se sentir culpabilisés de ne plus prendre leur part des fardeaux imposés par la vie quotidienne. Une jeune fille qui, au milieu d'autres internes venus d'autres milieux, s'est épanouie et a commencé à se maquiller, a suscité au retour dans sa famille des réactions négatives, au point que soit en question son retour dans un établissement soupçonné de favoriser voire de provoquer un processus d'émancipation qui n'est pas précisément ce que ses parents en attendaient. Ceci dit, il n'y a pas là, autant qu'on puisse en juger, de spécificité de l'IE.

### **Conclusion**

Le programme IE permet de relancer, de manière valorisée aux yeux des parents, l'idée de l'internat. Elle contribue à la populariser de manière positive. Et l'on peut penser que certaines émissions de télévision (celle consacrée à Sourdun) contribuent à parer l'internat de couleurs chatoyantes.

« *Ce que je voulais d'un collègue normal, on me le propose à l'IE* », dit la mère d'un élève de *Sartre*. Les parents déplorent et s'inquiètent des carences du service public éducatif tel qu'ils le voient à l'œuvre dans leur quartier. Au passage, notons que les attendus parentaux concernant leur intérêt et leur acceptation de l'internat d'excellence ne rejoignent pas du tout

la façon dont les textes fondateurs du dispositif incriminent, explicitement ou implicitement, les carences des milieux d'origine des élèves. Là où ceux-ci disent « les milieux de vie sont défaillants, aidons ces élèves méritants », les parents voient plutôt l'IE comme une échappatoire à l'établissement du quartier, jugé défaillant.

Autrement dit, pour les parents, l'exceptionnel sert en fait à retrouver la norme que le système scolaire public semble avoir égarée en chemin. Et, de ce point de vue aussi, le programme « Internats d'excellence » est susceptible de féconder l'ensemble du système.

## 4 Réussite

### 4.1. Réussite scolaire, apprentissages, activités

*Filippo Pirone, Patrick Rayou*

#### 4.1.1. Résultats, réussites scolaires et registres d'apprentissage

Dans la première partie de ce chapitre, nous analysons les questions liées aux résultats et à la réussite scolaire entendue au sens des évaluations « chiffrées ». Par la suite, les analyses seront affinées sous l'angle des registres de l'apprentissage.

##### 4.1.1.1. Résultats et réussites scolaires

Les analyses des résultats scolaires des internes s'appuient sur deux types de données : des données quantitatives relatives à l'étude des résultats des internes lors des épreuves standardisées et des données qualitatives relevant de l'étude des pratiques des acteurs et de leurs propos autour des questions de la réussite scolaire. Dans l'impossibilité d'effectuer un travail d'analyse systématique sur les bulletins de l'ensemble des IE observés, le premier type de données n'a pu être recueilli de manière complète au sein de toutes ces structures. Néanmoins, le deuxième type de données peut nous permettre d'élargir nos analyses à la totalité des structures observées.

##### *Un « choc docimologique » de départ...*

En confrontant les bulletins du dernier trimestre au sein des structures scolaires d'origine des internes avec ceux rédigés au premier trimestre à l'IE, nous avons constaté une baisse généralisée des notes. En effet, si l'on prend l'exemple de *Lully*, pour la totalité des internes recrutés au cours des années 2010-2011 et 2011-2012 (collégiens et lycéens), environ 52% ont vu baisser leur moyenne d'au moins 2 points, environ 24 % ont vu leur moyenne baisser d'un point ou ne pas subir de variations importantes (-1point / 0 points) et seulement environ 19 % ont réussi à l'améliorer. Ce phénomène que l'on pourrait appeler « choc docimologique » est difficile à appréhender ; néanmoins, les internes semblent confirmer l'hypothèse selon laquelle le changement d'environnement éducatif, le passage dans une classe supérieure et des exigences scolaires plus importantes (et des échelles des notations différentes ?) ne les ont pas favorisés du point de vue des performances scolaires.

*Interviewer : Est-ce que c'est difficile pour toi ça : « J'étais très bon là où j'étais et ici je suis moins bon » ?*

*Ben, au début j'étais choqué parce que j'ai vu que c'était, que si je travaillais pas ça allait être dur, donc après, après j'ai dû, j'ai dû dire, enfin j'ai dû travailler quoi, j'ai dû plus travailler. (Jason, 4ème, IE Lully)*

*Interviewer : D'accord. Quand tu as baissé, à ton avis, c'était pourquoi ? Pourquoi ça a baissé des fois et après t'as réussi à remonter ?*

*Ca a baissé quand je suis arrivée ici, parce que je sais pas, y notaient pas pareil en fait... et... après, faut s'adapter. (Laure, 3ème, IE Lully)*

*Interviewer : Et au niveau des notes ça a augmenté ou pas ?*

*Bah vu qu'ici c'est un niveau plus difficile que mon ancien collège, et j'ai changé d'environnement, ça a été, ça a été dur. (Sophia, 5ème, IE Lully)*

**...surmonté « naturellement », en travaillant « plus » et en « entraide »**

La confrontation entre les bulletins du premier trimestre et ceux du deuxième trimestre (pour les années 2010-2011 et 2011-2012 aux IE) est en revanche plus encourageante. En reprenant, en effet, l'exemple de ce même IE, la moyenne des notes d'environ 58 % des élèves n'a pas subi de variations importantes (-1point / 0 points), celle d'environ 24 % des élèves a augmenté d'au moins un point et seulement environ 17 % des élèves ont vu leur moyenne baisser de deux points ou plus.

Ainsi, comme le laissent entendre les propos et les données rapportés précédemment, ce choc a été assez rapidement surmonté pour une bonne partie des internes. Parmi ceux-ci, nombreux sont ceux qui conçoivent ce phénomène comme un passage « normal » dans leur nouvelle scolarité vers la réussite. En effet, à leurs dires, cela peut être aisément dépassé de façon « naturelle », par adaptation aux exigences relatives aux processus de socialisation au sein de leur nouveau milieu de scolarisation, et/ou par une augmentation nécessaire de la quantité de travail personnel. Ce dernier point confirme les résultats de recherches précédentes ayant montré que les élèves en difficulté associent souvent l'idée de réussite scolaire à des questions de « quantité » de travail à fournir, malgré l'inexistence d'une preuve objective confirmant cette idée<sup>11</sup>.

*Je suis sûr au lycée ça va m'arriver la même chose... Ben, au 1<sup>er</sup> trimestre on s'adapte un peu, on sait pas trop comment ça va s'passer, on sait pas trop les modes de notation, donc ça descend un petit peu, après ben je pense au 2<sup>ème</sup> trimestre bon on va connaître, et on va s'ressaisir, ben... on va s'habituer !*

*Maximilien, 3ème, IE Lully*

*Interviewer : Et les changements ? Est-ce que tu as remarqué dans ton travail des changements depuis l'année dernière ?*

*Bah déjà en fait, tout simplement je travaille. Je travaillais pas du tout l'année dernière donc... déjà rien que pour ça, pour moi c'est un changement. Et... je peux pas vraiment voir la différence de travail, étant donné que je ne travaillais pas du tout l'année dernière. Maintenant j'ai pas vraiment le choix, je suis un peu obligée de faire mes devoirs. Et forcément j'ai des meilleures notes, j'ai... tout ça, ça paraît un peu normal en même temps. (Camille, 1ère L, IE Lully)*

---

<sup>11</sup> Barrère, A. (2003), Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire, Rennes : P.UR

Ce dépassement semble en outre avoir été facilité d'une part par les caractéristiques propres au « cadre » des internats qui offrent aux internes un triple appui pour la réussite, les éloignant des pratiques juvéniles auxquelles ils étaient habitués précédemment, les refocalisant sur leur travail scolaire et les accompagnant dans leurs activités<sup>12</sup> et, d'autre part, par le fait que les équipes pédagogiques des IE rassurent fréquemment leurs élèves sur le fait que la fonction principale des IE serait davantage de « canaliser » leurs potentialités que de former les futures élites sociales (cette dernière vision des dispositifs semble minoritaire, bien que présente au sein de quelques IE<sup>13</sup>). De plus, ce sentiment de soulagement par rapport aux performances scolaires semble renforcé par une prise en compte rapide de la part des internes du niveau non nécessairement « excellent » de leurs camarades.

*Interviewer : Et comment ça se fait que tu es arrivée ici ? Comment ça s'est passé ?  
Comme j'avais des facilités au collège, je me reposais tout le temps sur mes acquis, je révisais jamais et au final j'avais des bonnes notes. Bon je suis arrivée au lycée, ça m'a fait un petit choc quand même... Parce que c'est pas la même chose (sourire). Et je me suis dit la première quand même, il faut que je me recadre... Et je pense que bon, même si mon troisième trimestre il était un peu catastrophique, je pense que ça m'a quand même aidée et maintenant j'arrive à me poser deux heures, sur un bureau, et travailler pendant deux heures sans être déconcentrée même si y a des gens autour, ou la télé, je vais pas être déconcentrée. Et ça c'est l'internat, c'est grâce à l'internat. (Fanny, 1ère ES, IE Lully)*

*Interviewer : Et ça te facilite pour la 5ème d'être à l'internat, ça te facilite pour le travail ou pas ?  
Oui, mais enfin je pense que l'augmentation de niveau du passage à 5ème, enfin de 6ème à 5ème, j'ai un peu baissé dans les notes. Mais M. Pasteur il a dit que l'internat ça sert pas seulement à travailler, ça sert aussi avec la vie en communauté. Et moi je pense, de mon point de vue, qu'être à l'internat, avec la chambre, ça m'aidera pour plus tard, dans le futur, si j'ai un appartement, comment m'organiser, et tout ça. Parce que les surveillants ils sont au taquet. Enfin ils vérifient tout. Donc ici le travail est plus en soutien. (Laurent, 5ème, IE Lully)*

Comme le montrent ces derniers propos de Laurent, la conception de « réussite à l'IE » semble aller au-delà de l'idée de l'excellence dans les performances scolaires, englobant l'acquisition de compétences disparates. Parmi celles-ci, nous en avons constaté une, à propos de laquelle nous nous attarderons davantage par la suite du texte, mais qui mérite d'être évoquée d'ores et déjà, ne serait-ce parce qu'elle nous a paru bien plus récurrente dans les pratiques et les propos des internes que dans les attentes des acteurs et des institutions ayant conçu et mis en place les dispositifs d'excellence : le développement de formes spontanées d'entraide entre internes.

---

12 Glasman, D. (2012). L'internat scolaire. Travail, cadre, construction de soi. Rennes : PUR

13 Bongrand, P. (2011). « L'introduction controversée de l'«excellence» dans la politique française d'éducation prioritaire (1999-2005) ». Revue française de pédagogie, n°177, p. 11-24.

*Au début c'était vraiment euh... c'était... on avait le même programme mais en fait c'était un peu plus différent, ici c'était un peu plus approfondi, etc., donc du coup au début j'ai pas trop compris et tout, et après déjà j'ai eu l'aide de mes camarades, y m'ont montré comment travailler en groupe de 2 ou de 3 des fois 4.*

*Interviewer : Les internes ?*

*Oui, les internes, et des fois y'avait des amis d'école qui m'aidaient en permanence etc., à comprendre, à réfléchir etc.. Après j'ai développé des méthodes de travail, genre déjà réviser tous les soirs etc., pour la leçon du lendemain etc., les exercices je m'aidais beaucoup avec les leçons, les livres etc., donc j'ai fait ma méthode, et c'est comme ça que j'ai réussi à augmenter. (Baya, 3ème, IE Lully)*

### **« Travailler plus » : une recette des IE pour réussir ?**

Ainsi, comme nous l'avons explicité précédemment, la prise en compte de la part des internes de la nécessité d'augmenter la quantité de travail pour « réussir » relève en grande partie des attributs propres au cadre offert par les IE qui, pour reprendre les propos précédemment reportés de Camille et Fanny, « oblige » les élèves à travailler plus hors la classe que ce qu'ils faisaient dans leurs établissements d'origine. Dans ce sens, voici comment Baya (3ème, IE Lully) résume le but des IE :

*Interviewer : D'accord, et quand tu dis « le but de l'internat », si tu devais le résumer en une phrase ce serait quoi alors ?*

*Travailler pour réussir.*

En effet, concernant les effets produits par le cadre des IE sur les performances scolaires des internes, les taux de passage en classe supérieure, ainsi que ceux de réussite au DNB semblent encourageants : au sein des IE Lully, de Beauvoir et Copernic, ils varient entre 90 et 100 %<sup>14</sup>.

Or, alors que pour certains internes l'augmentation de la quantité de travail scolaire a correspondu à une amélioration de leurs résultats, ceux pour qui cette « recette » n'a pas fonctionné (s'agissant souvent d'élèves reconnus pour être des « bosseurs ») semblent peiner à en comprendre les raisons. C'est par exemple le cas de ces deux internes ayant intégré la 3e considérée comme la meilleure de leur collège.

*Interviewer : Est c'que ça vous est déjà arrivé de beaucoup travailler, de savoir que vous êtes beaucoup en train de travailler, mais quand même que les notes ne montent pas ?*

*Ben c'est un peu l'cas là. Enfin on a... c'est un peu frustrant, parce qu'avant d'arriver ici j'pensais que j'étais à peu près intelligente, et là j'travaille comme une dingue et j'dois avoir 10 de moyenne...*

*Interviewer : Comment tu l'expliques ?*

*Ben je sais pas. C'est l'niveau, y attendent pas la même chose, parce que quand je vois les... je sais que ma sœur est en 5<sup>ème</sup> mais quand j'vois ses cours, elle a 18 et pourtant elle écrit « cour » avec un « e » ! (Laure, 3ème, IE Lully)*

---

<sup>14</sup> Si l'on ne tient compte que du nombre d'ie présents au DNB ; autrement, à de Beauvoir pour l'année 2011-2012, seulement le 83 % des candidats étaient présents et la totalité des ces ie ont obtenu le diplôme.



*Interviewer : Et toi, ça t'est arrivé aussi de beaucoup bosser et après de voir que les notes étaient pas terribles ?*

*Euh... ouais, j'ai été... au 3<sup>ème</sup> trimestre, en fait moi tout ce que j'avais, parce qu'au 2<sup>ème</sup> trimestre j'avais pas la moyenne, ma moyenne c'était pas... j'avais 9, c'était...Bah c'est la première fois que ça m'arrive. (Laurent, 3ème, IE Lully)*

Parmi la population d'internes moins en réussite, nous avons observé des cas d'élèves pour lesquels la « surcharge » de travail a fini par atteindre leurs énergies et/ou leur motivation et nuire à leurs performances. C'est par exemple le cas de Florence, une « bonne élève » de 5ème à l'IE Lully, dont les résultats ont chuté au troisième semestre.

*Je pense en fait, j'ai essayé de travailler comme l'année dernière parce que l'année dernière, j'avais un bon niveau. Ça passait normal, j'avais 14/15 donc ça allait. Donc je me disais que si je continuais à travailler comme ça, j'aurais des notes peut-être un peu moins bien mais dans les alentours. Et puis après, je me suis rendu compte que non c'est beaucoup trop juste de... ici c'est bosser, bosser, bosser. Donc c'est ce que j'ai fait au deuxième trimestre. Ça a marché, j'ai obtenu presque deux points dans pratiquement toutes les matières, mais vu que j'ai beaucoup bossé au deuxième trimestre, j'étais très, très fatiguée. Je le suis encore, j'ai envie de dormir, je suis vraiment très fatiguée, du coup le troisième trimestre ça a chuté. En maths, j'avais pris trois points et là c'est descendu à 7. Je me maintiens dans quelques matières, comme physique-chimie où j'ai 14, mais ça va pas au-dessus de 15. J'ai beaucoup trop travaillé, je pense, au deuxième trimestre, et puis après j'étais tellement fatiguée que tout a chuté en fait.*

Ainsi, alors que de nombreux internes considèrent le cadre des IE comme un appui pour réussir scolairement, d'autres lui imputent les raisons de leurs échecs. Dans ce sens, pour de nombreux élèves ce cadre s'avère nécessaire, mais pas toujours suffisant. Nous approfondirons ces idées au cours du chapitre suivant, traitant des questions de la réussite aux IE sous la perspective des registres de l'apprentissage, ainsi que dans les paragraphes qui suivront.

#### **4.1.1.2. Des registres de l'apprentissage**

Pour apprécier les conditions de la réussite des élèves, nous sommes attentifs à la manière dont les internats d'excellence leur permettent ou non de mobiliser opportunément les quatre modalités d'apprentissage que constituent les registres scolaire, cognitif, culturel et symbolique<sup>15</sup>

#### **Le registre scolaire**

##### **- La ré-institution d'un cadre**

---

15 Bautier, E. & Rayou, P. (2013). Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires. Paris : PUF.

La réussite des élèves passe avant tout par leur inscription dans un registre scolaire, manière spécifique d'apprendre qui peut notamment s'analyser en termes de forme scolaire<sup>16</sup> ou de disciplines<sup>17</sup>. Du fait d'évolutions curriculaires récentes, de rapports nouveaux entre l'école et son environnement, les publics scolarisés dans le second degré depuis la « massification » ne s'inscrivent pas spontanément dans un tel registre. L'apport majeur des internats semble être précisément leur capacité à introduire pleinement les élèves dans un monde scolaire « normal ». L'internat (d'excellence ou non, Glasman, 2012) crée en effet un « cadre » pour des élèves qui ne parviennent pas en trouvant un du fait de leur environnement familial et, plus largement, social. Ils s'y comportent assez rapidement comme des élèves d'établissements de centre ville par opposition à ceux d'établissements de la périphérie qui constituent aujourd'hui des univers de scolarisation très différents et sans doute différenciateurs.

### ***Un cadre gratifiant***

Dans les internats d'excellence qui permettent d'accéder à des établissements « haut de gamme », les élèves issus d'établissements « difficiles », comme Jérôme, élève de 3ème, Lully trouvent la normalité à laquelle ils aspiraient souvent. C'est d'abord et souvent un milieu de travail et de vie plus gratifiant :

*Déjà ici, le collège il est bien entretenu, il est grand, mon ancien collège il était pas comme ça.*

### ***Des règles protectrices***

Mais aussi des règles connues de tous et réellement appliquées :

*Si tu t'bats une seule fois, après t'es viré, là. Alors que dans mon ancien collège c'était pas pareil. Y'a plusieurs faits que tu pouvais faire dans mon ancien collège et ici c'est gravement sanctionné. Dans mon ancien collège c'était par exemple, 1h de retenue le soir, ici c'est...*

De ce fait les incivilités cessent d'elles-mêmes :

*On foutait trop d'conneries. On mettait de l'encre sur les pantalons aux profs, on faisait trop d'trucs comme ça. Ici c'est plus calme.*

Les premiers jours à l'internat organisent des sevrages de téléphones et d'écrans plus ou moins faciles à supporter. Mais les récits de la frustration cèdent vite la place à ceux de la délivrance :

*Là, c'est comme si je me redécouvrais. Enfin, moi, je remercie l'internat, parce que la télé, l'ordi, on y était collés ! Moi, maintenant, 30 minutes ça me suffit.*  
*Armelle, 4ème, IE Lully*

---

<sup>16</sup> Vincent G. (1980) L'école primaire française. Étude sociologique, Presses Universitaires de Lyon.

<sup>17</sup> Chervel A. (1988). "L'histoire des disciplines scolaires", Histoire de l'éducation, n°38.

### **Un accord entre pairs**

Même si les heureux élus étaient en situation de réussite relative dans leur ancien établissement, les conduites collectives y constituaient souvent un frein, à leur propre activité. Débarrassés de la « tyrannie de la majorité »<sup>18</sup>, ils peuvent à nouveau s'inscrire dans l'institution et, comme Fanny, 1ère S, trouver normal que les conseillers d'éducation « mettent des limites quand on déconne ». La thématique du cadre scolaire comme contrainte normale pour le travail est récurrente dans les propos des jeunes :

*J'arrive à avoir des cours de français tout à fait normaux, sans qu'il y ait forcément des choses qui volent à travers la classe et sans que le prof soit obligé de s'arrêter toutes les dix minutes pour dire « vous avez remarqué que j'avais arrêté de parler ?! (...) Ici c'est pas normal quand un élève travaille pas. (Chloé, 1ère L, IE Lully)*

*Ici on est plus... encadrés. Ici y'a un cadre, alors que chez moi, j'ais mes devoirs à l'école 10 minutes, y'a mon ami qui vient : « allez tu sors ? ». « Ouais, j'arrive ! ». (...) Alors qu'ici, ben c'est salle d'étude, on a des horaires pour faire ceci cela, c'est vraiment un cadre bien... bien fait. (Abdoullaye, 4e, IE Lully)*

### **- Un effet « carte scolaire »**

#### **Pour une scolarité « normale »**

Même si les contraintes imposées semblent dures, elles sont généralement acceptées par les ie en raison de la « chance » qui leur est offerte. Leur re-scolarisation procède avant tout d'une mesure de carte scolaire inespérée qui aide à supporter le changement de régime. Car, pour beaucoup de ces élèves, l'excellence est avant tout la possibilité d'intégrer un type d'établissement « normal » auquel ils ne pouvaient prétendre du fait de leur lieu d'habitation.

*Par exemple, l'année dernière en fait, en sixième, (...) pendant deux ou trois mois on n'a pas eu de prof de maths. Ensuite, pendant le reste de l'année, un prof de maths qui parlait absolument pas français. Ensuite, en français, on a eu pendant deux mois pas de prof, la prof de musique qu'était là un cours sur deux, arts plastiques pareil. Et pour l'histoire, c'était pendant trois mois pas de prof. Enfin vraiment, juste le strict nécessaire quoi. Ici, on n'a presque jamais aucun prof absent, euh, des cours, d'un bon niveau et voilà. Et surtout je suis dans une bonne classe.  
Mathilde 5ème , IE Lully*

Certains, comme Antoine (3ème, IE Lully), voient, de manière très stratégique, dans le passage par le collège lié à l'internat, une manière d'aller dans un « vrai collège, parce que l'autre ça craignait un peu, c'est tout. Là ça craint moins ». Même s'il n'aime pas trop l'internat, il apprécie son passage par l'IE qui lui permettra de demander, cette fois comme externe, un lycée auquel, sans ce détour, il n'aurait jamais pu prétendre.

---

<sup>18</sup> Pasquier, D. (2005). Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité. Paris : Autrement.

### ***Pas de pédagogies spécifiques***

Ces gains scolaires escomptés expliquent très vraisemblablement qu'en dépit des baisses de notes initiales la grande majorité de ces élèves s'accrochent et se rapprochent vite du profil des élèves « autochtones ». Certes les équipes pédagogiques qui les accueillent et les accompagnent sont pour quelque chose dans ces succès, mais les enseignants se défendent souvent de mettre en œuvre des pédagogies particulières. L'écrasante majorité de ceux de *Lully* disent ainsi n'avoir rien changé dans leur enseignement pour les ie. « *Ce serait les considérer comme différents des autres élèves ce qui pour moi ne serait pas positif pour eux* », commente l'un d'eux. Et comme, au fil de l'expérience, ils se comportent comme la majorité des élèves de l'établissement, pour quelle raison changer les manières de faire ?

Cela ne signifie pas que rien ne change dans les établissements sources et dans leurs rapports avec l'internat, mais les décisions administratives ont généralement précédé les projets d'équipes. Le volontarisme politique a nécessairement conduit à privilégier l'action pour les conditions d'accueil. Dans le cas de *Lully*, dont les locaux n'étaient pas conçus pour héberger de jeunes élèves, les travaux ont été considérables et ont absorbé beaucoup d'énergie et de temps. C'est ce que concède et regrette très clairement son directeur :

*Là, j'ose espérer que les travaux vont être livrés bientôt, donc le temps que je passais en réunions de chantier, je vais pouvoir le consacrer à autre chose. Mais c'était utile les réunions de chantier, car pour une fois on avait l'occasion de faire coïncider l'architecture, le bâti avec un projet. (...) On peut maintenant parler de mise en œuvre pédagogique parce qu'on a beaucoup avancé cette année sur le diagnostic. Nos élèves on les connaît maintenant. On sait sur quels leviers agir.*

*Directeur IE Lully*

De fait les innovations qui se déroulent dans les IE ne visent pas spécifiquement les publics d'élèves qu'ils reçoivent puisque ceux-ci s'adaptent rapidement aux modes de faire des autres élèves, elles concernent rarement l'articulation entre classe et hors-classe comme nous le verrons dans la partie consacrée aux dispositifs. Ce qui peut sembler innovant relève souvent de la simple mise en œuvre d'aspects des programmes officiels suscitée et facilitée dans ces établissements. Les projets « justice » ou « théâtre », par exemple, que l'on trouve à *Copernic* ou à *Lully* correspondent au programme et à des orientations proposées et portées par le Ministère. Il ne s'agit pas à proprement parler d'innovation même si les stratégies choisies, par la place faite aux partenariats, sont les plus marginales et les plus complexes de celles envisagées par les textes officiels.

### ***Vers des dispositions durables***

Un établissement et un cadre de travail « normaux » sont, aux yeux de ceux qui en bénéficient comme de ceux qui les mettent en place pour eux, la véritable garantie d'une

scolarisation efficace. Peu d'élèves ou familles rencontrés disent viser l'excellence au sens élitiste du terme. Celle-ci viendra peut-être mais au terme d'une scolarité désormais bien assise qui passe notamment par un maintien sans faille dans l'activité et l'acquisition de dispositions durables perçues comme le secret des études. Camille, 1ère L à *Lully*, parle d' « excellence de la volonté de travail ». Savoir dire non aux sollicitations qui détournent de l'étude lui paraît de ce point de vue sa principale acquisition. Solène, 1ère STG à *Lully* se définit désormais comme un « bourreau de travail ». Elle rentre fatiguée le week-end et se reproche de trop dormir :

*Mais je me dis que si j'étais restée dans mon ancien lycée je n'aurais pas travaillé et que l'année du bac je n'aurais même pas pensé à faire des fiches moi-même, ça aurait été en freestyle j'aurais raté. Alors là, même pour mon bac de français, je sais même pas, si j'étais restée dans mon ancien lycée, si je l'aurais eu.*

De façon assez paradoxale la voie de l'excellence garantit à beaucoup des élèves qui ont la chance de l'emprunter les conditions d'une scolarisation ordinaire où ils peuvent se livrer sans autre contrainte que celle de l'effort continu à une activité d'élève « normal ». Cela suffit-il à garantir des progressions intellectuelles gages d'une accès possible à l'excellence au sens institutionnel du terme ?

## **Le registre cognitif**

### **- « Scolaire » et « scolaire »**

Que les élèves apprennent et valident le programme de leur classe est un condition sine qua non de leur réussite. Mais la visée de l'excellence au sens de la formation des élites ou même seulement de la réussite d'études secondaires et universitaires « honorables » suppose, par-delà les apprentissages du moment, un développement cognitif susceptible de construire les capacités d'abstraction que le curriculum exigera de plus en plus d'eux<sup>19</sup>. Il peut en effet coexister au sein d'une même classe des contrats didactiques différenciés<sup>20</sup> qui permettent la cohabitation d'élèves aujourd'hui apparemment semblables mais demain très différents du point de vue des résultats et des possibilités d'orientation<sup>21</sup>. Le fait de redevenir ou d'être pleinement scolaire peut ainsi être analysé comme une limitation de ses possibilités eu égard à des attentes évolutives de l'école.

---

19 Vygotski, L. (2012). Une théorie du développement et de l'éducation. Moscou : MGU.

20 Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (2011). (Dir.), La construction des inégalités scolaires. Rennes : PUR.

21 Broccolichi, S. & Sinthon, R. (2011). « Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives ». Revue française de pédagogie, n°175, p.15-38 ; Tiberj, V. (2011). Sciences Po, dix ans après les Conventions Éducation Prioritaire. Paris : Sciences-po Éditions.

C'est ce que craignent les professeurs pour une partie des internes. Si l'écrasante majorité des 28 professeurs du collège Niepce à *Lully* se félicite de l'intégration et de la mise au travail rapide des nouveaux venus, ils signalent néanmoins des résultats faibles à l'écrit, des élèves « en panne de générique » en termes d'apprentissages. Ils pensent que pour atteindre vraiment le niveau des « autochtones », il faudra beaucoup de temps. C'est notamment l'« approfondissement » lors du travail autonome, en particulier pendant le week-end, qui semble en cause. L'encadrement familial, même s'il est de proximité, ne suffit pas à résoudre les difficultés de certains élèves. Il en va peut-être de même de l'internat sur lequel les enseignants ont une très faible prise et dont ils pensent parfois qu'il distrait de l'étude. Les bons résultats obtenus par la grande majorité des élèves internes au DNB peuvent être en partie liés aux notes d'« encouragement » décernées lors des contrôles continus, ils ne permettent pas de saisir finement les capacités des élèves eu égard à la scolarité ultérieure. Les orientations moins ambitieuses des internes à l'issue de la 3ème donnent également à réfléchir.

#### **- Adhésion et motivation**

Comprendre profondément les codes de la réussite scolaire et leur évolution est d'autant plus facile que l'adhésion personnelle de l'élève est acquise, qu'il comprend le sens de la démarche et en accepte les contraintes. L'équipe de de *Beauvoir* remarque ainsi que, lors des entretiens avec les parents ou les élèves, il ressort que l'inscription à l'IE ne relève pas toujours d'un choix ou d'une détermination de l'élève mais de l'enseignant qui a convaincu les parents. L'adhésion des familles est également requise car, une famille qui n'adhère pas au projet ou qui ne supporte pas l'absence de son enfant n'aidera pas l'équipe pédagogique et sera un frein. La motivation découle largement de l'adhésion au projet. Or elle peut, selon l'équipe de *Charlemagne*, être enfouie sous d'autres préoccupations :

*Ceux qui ne veulent pas être là, pour lesquels un parent a décidé, et qui transforment les carences affectives en agitation, en résistance, ou en fuite. Il y a Théo qui se lance chaque soir en étude dans l'énumération de ses doléances à l'égard du collège et de l'Internat, qui un jour tague un bâtiment, un autre jour frappe un camarade. Il y a Lucas qui tente de passer toutes les études sur l'ordinateur, à télécharger je ne sais quels jeux sur diverses clés USB, et qui s'empresse de changer d'écran à l'approche d'un adulte. Il y a Élise qui attend que le temps passe en remettant à plus tard ce qu'elle pourrait faire tout de suite.*

*Directrice des études, IE Charlemagne*

#### **- Des élèves plus responsables**

Nombre d'activités des internats ont alors pour but de faire s'impliquer les élèves dans cette structure. Les enseignants de *De Beauvoir* constatent que les élèves en difficulté sont ceux qui oublient de manière régulière leur matériel de travail et tentent de faire en sorte qu'ils soient capables de « gérer leurs affaires au quotidien ». A *Pouchkine*, on veut aussi

développer l'esprit d'initiative et d'autonomie. Une fiche « Avoir une posture d'excellence » y demande d'être un ambassadeur de l'IE, de s'investir dans sa vie collective, de développer son projet personnel en faisant preuve d'ambition scolaire, d'avoir un comportement irréprochable, de respecter les règles collectives. Du point de vue du travail scolaire, il est demandé à l'équipe éducative de ne pas répondre directement aux demandes : les élèves doivent apprendre à solliciter les professeurs.

Déjà mobilisés personnellement par la candidature qu'il a fallu construire, libérés par leur admission d'une inquiétude parentale souvent pesante au quotidien, beaucoup d'internes estiment qu'ils ont progressé en responsabilité. Leurs parents décrivent aussi des enfants plus ordonnés, plus collaboratifs à la maison. Ceux de Mathieu (lycéen, IE *Lully*) disent leur surprise de le voir passer spontanément la serpillère. Ils espèrent que ce changement augure bien d'une scolarité dans le supérieur où il faudra être plus responsable. La mère de Saïd (5e, IE *Lully*) se réjouit de voir qu'il sort de moins en moins avec ses copains du Val Fourré. Pour celle d'Anaya (Terminale, IE, *Lully*), la nécessité de prendre les transports seule, de vivre avec quelqu'un dans la même chambre l'aide à « couper le cordon ombilical ». Le père de Fahima (4ème, IE, *Lully*) pense que cela bouscule favorablement une tradition africaine :

*Chez nous, les Africains, y'a des mamans à 14 ans, l'autonomie ne vient qu'après. Il est même rare chez nous de voir des enfants partir de la maison, c'est rare ».*

Sa fille a trouvé « de l'assurance », il sent chez elle « une volonté d'avancer ».

#### **- Développer l'autonomie intellectuelle**

Les gains évidents dans la prise en main de son existence au quotidien ou la façon de se projeter dans l'avenir sont largement imputables à la situation de responsabilisation créée pour ces jeunes, notamment par la nécessité de réorganiser leur vie matérielle. En va-t-il de même pour l'autonomie intellectuelle requise par les scolarités excellentes ? Ce n'est pas certain et l'on voit que, si les compétences sociales, dont on peut penser qu'elles sont un substrat de la prise en main responsable de sa scolarité, sont appelées par la nouvelle situation créée pour les ie, il est beaucoup plus difficile d'aider les élèves à acquérir les dispositions intellectuelles nécessaires. Les IE semblent s'attaquer à cette difficulté par un travail sur la méthodologie de l'étude et par une tentative de décroisonner les apprentissages disciplinaires.

#### **Un travail méthodologique**

La plupart des internats s'attachent à doter leurs élèves de méthodologies susceptibles de les aider à organiser leur travail. A *Pouchkine*, par exemple, un référentiel de

l'accompagnement scolaire précise les besoins des élèves et les manières d'y répondre. On les aidera donc à s'organiser, à apprendre à apprendre, à s'exercer, à approfondir. Il est évidemment très difficile de mesurer l'effet de tels apports méthodologiques sur les capacités cognitives des élèves. Il semble toutefois que des apports aussi généralistes et décontextualisés n'aident que les élèves déjà conscients de l'intérêt de telles démarches parce qu'ils ont dépassé le seuil de la demande d'aide ponctuelle<sup>22</sup>. A *Copernic*, on trouve dès le début de l'année les mêmes mises au point sur la nécessité d'apprendre à apprendre et à s'organiser, à faire ses devoirs, à planifier son travail. A *Sartre*, on parie sur la mise à disposition d'aides méthodologiques sous forme d'un cahier de textes numérique, de classeurs d'exercices par niveau et discipline disponibles à chaque étage. Une grille nominative des internes permet de recenser les exercices faits. La future bibliothèque de l'internat est conçue comme un centre de ressources (ouvrages, dictionnaires, éducation à l'orientation, entraînement au DNB...), un lieu de vie et un espace d'apprentissage de l'autonomie.

La limite connue d'aides méthodologiques déconnectées des apprentissages se manifeste dans des comportements que repèrent très vite ceux qui les mettent en place : les élèves risquent de se comporter comme des assistés si l'exigence d'organisation n'est pas appelée par les nécessités internes du travail intellectuel. A *Charlemagne*, l'impression et l'affichage de pages de la plateforme utilisée par le collège voulait pallier le fait que les élèves notaient mal les devoirs à faire. On constate que cela entretient leur négligence et leur irresponsabilité. A *Sartre*, l'aide aux élèves se rapproche d'eux en se déroulant désormais dans les étages. On peut se demander si les élèves ne risquent pas de prendre pour une intrusion dans leur vie privée ces tentatives bien intentionnées de les équiper, de l'extérieur, des manières de faire adéquates.

### **Un travail de décroisement**

Les constats sont les mêmes sur tous les sites : ces jeunes manquent de capacité de synthèse, ont du mal à transférer des savoirs sur des objets autres que ceux sur lesquels ils ont été construits. A *Lully* on privilégie donc à l'internat des activités censées opérer de tels décroissements :

*C'est une des raisons pour lesquelles on essaie de casser le cloisonnement à l'internat. Alors la structure nous y contraint, mais aussi le fait de mettre tous nos professeurs alignés dans les ateliers artistiques sur un seul et même créneau horaire, avec obligation que ces ateliers*

---

22 Johsua S. (2003). Entretien avec R. Amigues et M.Kherroubi, Recherche et formation n°44, p. 137-147.



*travaillent les uns avec les autres, c'est aussi une manière de décroisser les apprentissages. (directeur de l'IE)*

A *Pouchkine*, un atelier original de « zététique », prisé des élèves, vise notamment à leur faire prendre conscience que les mathématiques ne sont pas limitées à l'usage d'outils destinés à des épreuves calculatoires mais participent pleinement à la formation de l'esprit d'initiative et au développement du goût de la recherche. Mais ces séances sont proposées hors temps scolaire et sans lien précis avec le travail en classe. La dimension didactique y est peu présente car il s'agit avant tout de développer l'esprit d'initiative et d'autonomie des jeunes internes. La faiblesse en culture générale est patente, mais est-il possible de donner en peu de temps un mode d'accès à la généralité que les autres élèves ont acquis au long de leur scolarité dans des établissements de bon niveau et dans des milieux familiaux en phase avec les exigences scolaires ? Plusieurs tentatives d'IE prennent en compte cette difficulté et en rabattent sur les objectifs initiaux de transversalité. Ils essaient de retravailler les visites de musées au sein d'ateliers permanents, comme à *Pouchkine*, d'identifier les difficultés des élèves dans des disciplines ciblées comme à *Carnot* pour les travailler dans des séances de soutien figurant à l'emploi du temps, de décomposer, comme à *Copernic*, les études en deux phases, la première centrée sur la réponse aux questions ponctuelles, la deuxième consacrée à une montée en généralité. A *Lully*, le dispositif « SOS » vise à répondre à des questions ponctuelles mais, hebdomadaire, il veut contraindre les élèves à synthétiser leurs difficultés et leur faciliter une appréhension de ce qu'ils savent faire et du chemin à parcourir.

Il semble assez facile de convaincre des élèves qui ont vraiment choisi l'internat de se mettre au travail en les plaçant au milieu d'autres pour qui il s'agit là d'une activité normale et légitime. Il semble en revanche moins aisé de les aider à construire l'autonomie nécessaire à la prise en charge personnelle de leur travail. L'externalisation de ce dernier qui prévaut dans notre système éducatif implique en effet une aptitude à mobiliser hors la classe les modalités spécifiques du travail scolaire et cela ne va jamais de soi, *a fortiori* pour des élèves qui déclarent n'avoir par le passé consacré aux devoirs que le strict minimum de leur temps et de leur énergie. Certes, l'augmentation quantitative du temps consacré au travail personnel semble une condition nécessaire aux progrès et aux adaptations ultérieurs, elle n'est cependant pas suffisante. Le « travailler plus » n'est pas la garantie d'un « travailler mieux » et si les élèves déjà autonomes peuvent le devenir davantage grâce à la mise à disposition de nombreux outils, les autres, constamment pris en mains, risquent de se comporter comme des « consommateurs d'aide ». De ce point de vue, l'internat, surtout lorsqu'il ajoute, sans articulation réelle avec le travail dans la classe, des activités aux activités du jour, peut jouer son rôle d'incitateur sans néanmoins agir réellement sur les

processus cognitifs engagés. On peut aussi se demander si l'insistance généralement mise sur l'individualisation des apprentissages ne fait pas l'impasse sur la « construction de la confiance » dont manquent souvent les ie et qui procède d'un travail en collectif que certains organisent de manière formelle en se regroupant par affinités pour étudier.

### **Le registre symbolique**

L'admission à l'IE constitue un double déracinement. Par rapport à une manière « verticale » d'organiser les études (des exigences généralement moins fortes dans les établissements d'origine d'un point de vue cognitif), mais aussi par rapport aux relations « horizontales » entretenues auparavant dans la communauté de l'établissement et, plus largement, dans la famille et les groupes de pairs. Ces nécessaires réajustements donnent lieu, pour les élèves qui accomplissent au moins une année à l'internat, à des requalifications symboliques assez spectaculaires car il n'y a plus désormais pour eux de tensions douloureuses entre leur réalisation comme élève et leur réalisation comme jeune.

#### **- En famille**

Au plaisir d'avoir été choisi parmi un nombre souvent élevé de candidats s'ajoute immédiatement celui d'être désormais reconnu dans une famille elle-même socialement reconnue. Dans les familles d'origine immigrée, des parents d'ie comme ceux de De Beauvoir sont fiers que leurs enfants soient avec des « français », mêlés à la population « majoritaire ». Le fait que l'excellence de leur enfant leur ait ouvert les portes de l'IE leur permet d'accepter la gratuité totale sans se sentir disqualifiés ou assistés. La thématique de la fierté est récurrente dans le discours des jeunes. Ray, 1ère STG, IE *Lully*, rapporte une expérience commune à beaucoup :

*Ah oui, maintenant ma mère voit que je progresse, que j'exploite mon potentiel, et que, grâce à l'internat, j'ai les moyens de l'exploiter réellement. Donc elle est fière de moi, que je saisisse cette chance et que je la saisisse pleinement quoi.*

De ce fait les relations avec l'heureux élu sont pacifiées et le retour de week-end peuvent être l'occasion de retrouvailles chaleureuses débarrassées de l'angoisse de la réussite scolaire dans des contextes peu favorables :

*Enfin non ça va, parce que justement le week-end après, ma mère elle est sympa et mon père aussi, donc ils me laissent plus faire que d'habitude. (Cédric, 5ème, IE *Lully*)*

*Oui. Elle vient me chercher à la gare. Quand elle travaille, elle vient me chercher, elle veut absolument venir me chercher (rires). (...) Quand je rentre elle a trop envie de me voir. Comme avant, on s'engueulait tout le temps pour rien, on s'engueulait, pour les copines tout ça, on s'engueulait tout le temps. Maintenant elle me laisse faire, et quand je rentre elle est contente de me voir. Mon petit frère il est content de me voir parce qu'on s'engueulait toujours avec mon petit frère. Donc il est content de me voir, il me demande, voilà. (Océane, 3e, IE *Lully*)*

### **- Avec ses pairs**

Une mutation plus difficile à réaliser semble a priori celle du rapport avec les pairs avec qui on a grandi dans le quartier et dont on a souvent partagé la scolarité. De fait, la séparation entre les lieux de l'étude et ceux de la vie juvénile en fin de semaine et pendant les vacances semble simplifier les choses. Car il est possible de conserver ses « amis d'avant » sans avoir à donner le change par des comportements anti-scolaires qui contrariaient son désir de réussite. Ces amis peuvent d'ailleurs être admiratifs de camarades promus loin de l'établissement puisqu'ils ne constituent plus une exception locale aux règles partagées de faible engagement scolaire. Dans l'internat, la communauté d'expérience soude et fait apparaître de nouveaux amis souvent présentés comme de très efficaces soutiens. Enfin les rapports avec les externes des établissements sources, parfois tendus la première année, s'apaisent et deviennent l'occasion d'une troisième inscription réussie parmi les jeunes de son âge :

*On s'est mises avec les filles du lycée et ça s'est super bien passé ! On a trop rigolé ! Franchement, y a pas de différences en fait ! En fait c'est à l'apparence qu'il y a une différence mais au fond, c'est exactement la même chose : c'est toujours des copines, vous allez toujours parler de garçons, du prof qui vous embête, du prof qui est chiant... C'est exactement les mêmes choses qu'on se raconte. (Nabila, 1ère S, IE Lully)*

La réussite de l'intégration est telle que les stigmatisations réciproques manifestées au début de l'expérience, liées à la crainte de parents et parfois d'élèves d'accueillir des « racailles », n'ont pas survécu à la première année. Le plupart des IE de notre terrain sont en effet plutôt rattachés à des établissements accueillant un public majoritairement composé de classes moyennes voire favorisées tandis que les ie viennent de quartiers populaires, en vertu du cahier des charges du programme. Malgré cela, ils y deviennent rapidement des élèves « normaux », dans leurs comportements, leurs vêtements et ce d'autant plus qu'on n'y constitue plus des classes homogènes d'internes.

### **- Avec les adultes de l'internat**

Fortement mobilisées autour de l'accueil des jeunes, notamment les dimanches soir où les arrivées en famille donnent l'occasion de multiples échanges, très disponibles pour des rencontres informelles dans leur bureau où les ie racontent et se racontent, les équipes administratives et éducatives des internats font l'objet d'appréciations positives de la part des jeunes. Ceux-ci sont généralement capables de faire la balance entre les contraintes qu'ils leur imposent, liées à la vie en collectivité ou aux difficiles conditions d'emménagement, et l'intention générale de leur venir en aide qui sollicite le respect et même une certaine affection :

*Interviewer : Ça serait comme quoi M. Ledoux (CPE, IE Lully) ?*

*Comme un parent en fait.*

*Interviewer : Comme ton père un peu?*

*Non pas mon père mais comme, pas comme un grand frère, mais limite père et grand frère.  
(Solène 1STG, IE Lully)*

*(directeur de l'IE) Bien ! J'ai toujours bien parlé avec lui, je l'ai toujours respecté. Moi c'est comme notre deuxième parent on va dire, ici. Voilà. Les fois qu'on se voit, on parle toujours bien des trucs comme ça. Enfin, j'ai jamais dit : « lui je les déteste et tout ça ». Nan, nan ! J'ai toujours apprécié. Ils essaient de faire de leur mieux pour nous satisfaire et tout.*

*Océane, 3ème, IE Lully*

### **- Avec les enseignants**

Les enseignants eux-mêmes, parfois déçus de ne pas recevoir des élèves déjà excellents et/ou soucieux de les voir importer des normes comportementales peu conformes avec celles de leurs établissements, ont rapidement compris qu'ils étaient portés par un désir de réussite et d'intégration et les considèrent et traitent comme des élèves « normaux » :

*Parce qu'ils ont appris à nous connaître, et puis ils sont..., à mon avis au début ils se disaient..., ils faisaient un jugement par groupe, ils faisaient pas..., ils avaient des préjugés mais pas individuels. Et peut-être qu'après ils se sont dit que, comme on venait de certaines villes, de certains collèges ... (Milan, 4e, IE Lully)*

*Ben parce qu'on était des internes et pis je pense aussi notre couleur de peau parce que là-bas y a que des Blancs et que là y'en avait de toutes les couleurs et qu'un mélange comme nous des Noirs, des Arabes et tout et tout. Ben voilà maintenant ça va. Ça glisse tout seul. Enfin avec des profs ça se passe, je veux dire avec certains profs ça a pas changé, mais sinon les autres ça va, ça va. (Candy, 5ème, IE Lully)*

### **- Jouer le jeu, mais lequel ?**

La réussite des ie à l'internat semble passer par des positionnements équilibrés entre insertion académique et insertion sociale. La seconde paraît cependant plus facile à réaliser que la première et des comportements magiques peuvent laisser penser que le seul fait de franchir le seuil symbolique des internats suffit à acquérir les dispositions intellectuelles nécessaires pour s'y maintenir et y progresser. Les nombreux abandons la première année, comme cela a été le cas à Carnot, semblent liés à des attentes démesurées de la part de familles comme d'élèves ou de professeurs. Il faut pouvoir supporter le « choc docimologique » des débuts, faire le point sur ses forces et faiblesses, entrer dans un patient travail de remise à niveau :

*Et on a des vrais miracles, enfin des miracles..., on a des vraies réussites. On a des élèves qui l'an dernier ont commencé à 6 et ont fini à 12. Cette année encore, il y en a qui ont commencé très bas et ont fini à 12, 13 de moyenne. Voilà. Pour moi, c'est des réussites. Parce que c'est des élèves qui sortent d'un établissement, où peut-être ils ont 18, ils arrivent dans un établissement de centre-ville, où là, bing !, parce que c'est pas les mêmes modes*

*d'évaluation, c'est difficile. Et parce qu'ils s'accrochent, et c'est ça tout le discours autour des élèves : « joue le jeu, joue le jeu, accroche-toi, bats-toi, fais tout pour réussir et nous on fera tout pour t'accompagner. Si tu baisses les bras tout de suite, c'est impossible, on ne peut pas travailler sans toi ». Voilà, et ceux qui jouent le jeu, qui vont voir les surveillants, qui les harcèlent, machin, qui vont voir les profs, qui reviennent, tout ça, et ben ça marche. (CPE, IE Lully)*

Les personnels éducatifs jouent très certainement un rôle privilégié dans ce travail de mise en confiance et de motivation. Mais si celui-ci demeure disjoint de l'action des enseignants, on voit mal comment les élèves pourraient parvenir seuls à une métacognition de leurs déficits et des moyens de les pallier. Le risque les guette de n'être scolaires qu'au sens restrictif du terme défini plus haut. La section consacrée aux dispositifs d'apprentissage apporte des compléments sur ce point, mais on peut déjà signaler que beaucoup d'internes disent fortement compter sur le soutien tout autant symbolique que cognitif qu'ils s'apportent les uns aux autres en particulier lorsqu'ils font leurs devoirs à l'internat.

### **Le registre culturel**

Aussi enfermée dans ses murs soit-elle, l'école est prise dans des environnements, culturels notamment, dont la maîtrise des codes participe à la réussite scolaire et sociale. Les responsables du projet d'Internat d'excellence et ceux qui sont chargés de le mettre en œuvre veulent donc favoriser à leurs élèves l'accès à des biens culturels qui font partie du *curriculum* implicite des élites. Cette volonté ne se réduit pas à l'objectif de créer un entre-soi distinctif, elle vise également une formation à l'autonomie, à l'esprit d'initiative, à la créativité qui caractérisent de plus en plus les finalités de l'éducation.

Il est quasi impossible d'évaluer ce qui a été appris en la matière par les élèves car ces dispositions ne font pas l'objet d'évaluations directes et ne peuvent s'apprécier que sur la longue durée. Il est néanmoins possible de caractériser des types d'opportunités, de difficultés, de tendances apparues au cours de ces premières années dans plusieurs internats. L'appréciation de la réussite des élèves se doit donc de prendre en compte l'offre faite aux ie ainsi que, autant que faire se peut, la façon dont ils y répondent et s'en enrichissent.

#### **- Des offres locales distinctes**

La lecture des programmes culturels proposés montre simultanément une grande mobilisation de tous les IE pour faire profiter le plus possible leurs élèves de l'offre locale et les disparités liées à leurs environnements respectifs. Rien ne dit évidemment que l'offre plus large et plus prestigieuse forme mieux les jeunes, mais, à la simple visite des sites Internet de ces établissements, les différences ne peuvent pas ne pas apparaître. Là où *Charlemagne* ou *Sartre* proposent leur théâtre ou leur conservatoire municipal, *Pouchkine*

offre un théâtre national et *Lully* l'Orchestre de Paris. On peut fréquenter à *Sartre* des ateliers de danse, vidéo, cirque et jeux de société et avoir à *Pouchkine* un voilier de 16m à disposition le mercredi ou préparer le brevet d'initiation à l'aéronautique à *Lully*. Les parrains sont divers, les réseaux plus ou moins larges et cela influe évidemment sur l'offre. Mais les limites des apports culturels tiennent sans doute plus fondamentalement à leur plus ou moins grande adaptation aux publics qu'ils visent en termes de légitimité et de rythme d'acquisition.

#### **- Les limites de la culture légitime**

Dans les IE qui jouissent d'un environnement culturel très riche, comme *Lully*, la réflexion de l'équipe de direction a très rapidement intégré la question des effets, sur ces élèves venus majoritairement de cités, de la culture « légitime » :

*On a eu tendance, je crois, à plaquer un peu la culture sur ces jeunes gens en disant : « on va les emmener à l'opéra, comme ça ils auront vu Carmen et puis ils sauront ». Non, ce n'est pas comme ça, la culture ça marche pas comme ça. D'abord, il ne faut pas qu'on se trompe de culture : parce que la culture d'élite, c'est bien, il faut aussi la posséder, mais il y a aussi une culture populaire, il y a aussi une culture un peu, je dirais, qui est situationnelle. (Directeur, IE Lully)*

Ces élèves qui font à l'opéra ou au musée l'expérience de la violence symbolique ordinaire, s'y font remarquer et découragent leurs accompagnateurs déçus par ce qu'ils vivent comme une ingratitude. D'où la recherche de pratiques culturelles, comme avec la compagnie de hip hop *Black Blanc Beur*, qui jettent des ponts entre des thématiques proches des milieux d'origine et des pratiques qui les portent à un niveau d'excellence qui ne se réduise pas à des pratiques de distinction sociale :

*Black Blanc Beur ce n'est pas simplement des danseurs de rue, c'est des gens qui ont élevé cette pratique à un degré de maîtrise telle, qu'ils tournent dans le monde entier. Et donc là aussi c'est une forme d'excellence. Ce que vous pratiquez dans la rue, ce que vous pratiquez entre vous, voilà ce que c'est que de le pratiquer à un niveau d'excellence. (directeur, IE Lully)*

#### **- Les limites de la transfusion culturelle.**

La volonté de faire rattraper aux ie les retards supposés en termes d'acculturation à des pratiques jugées nécessaire à des études vraiment qualifiantes et qu'ils n'ont trouvées ni dans leur famille ni dans leurs établissements d'origine a conduit plusieurs IE à leur proposer une offre pléthorique qui a parfois et paradoxalement freiné les apprentissages scolaires proprement dits :

*Et j'ai essayé de faire des activités ici, mais finalement ça ne m'a pas trop plus, j'avais fait escrime mais j'ai arrêté. (...) C'était deux fois à la base et le lundi ça a été supprimé et le mercredi j'avais aussi une autre activité, montage vidéo après et du coup ça faisait trop, j'avais le temps de rien faire, du coup. (Marion, 1èreSTG, IE, Lully)*

Face à de nombreuses réactions de rejet vis-à-vis de « transfusions » culturelles trop massives, les équipes éducatives ont rapidement réagi et restreint l'offre. A Carnot, les responsables se sont rendu compte que les élèves finissaient par être occupés à 100% de leur temps et qu'ils aspiraient légitimement à des moments de pure oisiveté. Les réticences peuvent aussi venir d'enseignants qui craignent que les « vraies » disciplines soient concurrencées par des activités qui devraient rester à la périphérie :

*C'est un mélange de tout, pour moi l'élève ne voit plus réellement où est le côté scolaire là où il va devoir ... et puis un côté plus ludique, un peu plus culturel, tout mélanger... (...) Je suis quand même pour qu'ils aient toutes les activités culturelles autour mais ça devrait se faire hors emploi du temps, pas mettre ça dans l'emploi du temps de l'élève. Moi je fais du sport mais je ne mets pas dans mon emploi du temps de telle heure à telle heure « sport », voilà il y a le travail, il y a les activités culturelles, etc... On ne mélange pas tout... (...) Or, là, c'est du discrédit des matières... Pour l'élève, aller faire un atelier de théâtre, j'ai l'impression que ça reste au même niveau que d'aller au cours de français... (Professeur, IE Sartre)*

Les résultats les plus probants semblent obtenus lorsque les élèves sont mis en appétit plutôt que rassasiés d'office. A Lully, le volontarisme initial, traduit dans une offre pléthorique dont les élèves étaient les récepteurs trop passifs, s'est tempéré pour donner plus de place à des parcours de découverte culturelle qui les confrontent sur la durée à plusieurs pratiques artistiques dont ils sont censés s'approprier les codes. A de Beauvoir, des ie introduisent les films et conduisent les débats au Ciné-club de la ville, participent à des activités de plein air accompagnées de réflexions sur la nature et sa protection. En 6e, ils ont construit, en lien avec leur programme d'histoire, un spectacle de lecture publique sur « les textes fondateurs ». En 5e, ils ont organisé un concours « Dix mots de la francophonie » qui s'étend largement hors du collège et a suscité l'écriture d'une quarantaine de textes par les élèves du collège.

#### **- Une opportunité pour les élèves**

Les enseignants les plus critiques d'un dispositif jugé parfois démesuré et concurrentiel de l'étude reconnaissent néanmoins l'incontestable ouverture qu'il représente pour ces élèves :

*Il y a quand même une ouverture à ce niveau-là, il y a des élèves qui se sont vraiment pris au jeu et qui font un travail énorme, qui ont bien progressé, qui ont aussi acheté leur propre matériel, qui en font à l'extérieur, qui ont découvert plein de choses, je pense que là-dessus, il y a eu un bénéfice là-dessus pour quelques élèves. (Professeur, IE Sartre)*

Beaucoup de parents se félicitent d'un apport qu'ils sentent bénéfique et qu'ils n'auraient jamais pu procurer à leurs enfants :

*L'année dernière ils ont travaillé avec l'orchestre de Paris, ils ont la possibilité de faire du sport, des activités que bien souvent des mamans... Alors moi c'est bête, y'a pas d'papa donc on n'a pas soit les moyens, soit le temps de faire toutes ces activités à nos enfants. (Mère d'élève, 4e, IE Lully)*

Quelles que soient les interrogations que l'on peut avoir sur le caractère plus ou moins ostentatoire de certaines activités culturelles qui, surtout dans les premiers temps, ont pu lasser les élèves, voire les écarteler entre pratiques « légitimes » et pratiques « dominées », le sentiment général des heureux élus de l'IE est plutôt celui d'une ouverture sociale inespérée qui leur fait voir d'un œil nouveau leur environnement :

*L'internat déjà c'est bien parce qu'on a fait beaucoup de sorties. Donc des trucs, à la salle Pleyel et tout, on était jamais parti, moi franchement j'étais jamais partie à la salle Pleyel. Dans Paris. On a fait beaucoup beaucoup, beaucoup de sorties. Ils nous ont fait un peu visiter partout, que nous on connaissait pas vraiment. Versailles je connaissais ça c'est sûr. Mais se dire qu'on est dans une ville, une bonne ville, bien réputée puisque même quand je parle à mes amis et tout ça « mais toi t'es vraiment là-bas ? ». Parce qu'ils me croient pas que je suis à côté de Versailles et tout ça. Pour eux je dois toujours habiter à Asnières, dans les banlieues, les cités tout ça. (Océane, 3e, IE Lully)*

Lorsque leur démarche est volontaire, la remise en confiance les fait entrer dans un cercle vertueux qui voit s'unir et se consolider les registres scolaire, cognitif, symbolique et culturel à l'instar de ce que vit Anaya (1èreS, IE Lully) :

*Après je fais club débat et ça c'est vraiment aussi, ça a été vraiment un challenge pour moi : parler, enfin exposer une idée pendant une minute et demie, c'était vraiment difficile parce que j'avais du mal. La première fois que j'ai fait je beuguais « euh je sais plus ce que je voulais dire », parce que c'est chronométré en fait donc ça m'embêtait beaucoup. Donc finalement ça m'a aidée à me structurer dans ma tête. Et puis finalement c'est même moi qui ai réussi à organiser un débat. Je l'ai fait aussi au lycée et ça m'a beaucoup aidée, j'ai eu 18 en histoire grâce à ça, donc voilà. Les activités ça aide.*

## **4.2. Activités : entre dispositifs « scolaires » et dispositifs « extra scolaires »**

Après avoir traité des questions liées aux résultats et aux réussites scolaires, nous proposons une typologie des activités des ie et nous analysons leurs effets, les pratiques et les points de vue des acteurs. Ces analyses s'appuient sur un corpus composé d'observations participantes, d'entretiens semi-directifs et de documents fournis par certaines équipes pédagogiques des différents IE.

### **4.2.1. Dispositifs et logiques éducatives**

Nous pouvons diviser les activités proposées aux ie en trois catégories : la première regroupe les dispositifs pédagogiques ayant une corrélation explicite avec les objets scolaires, la deuxième les dispositifs les plus éloignés de ces dernières et la troisième les dispositifs ayant des éléments communs avec les deux précédents et que l'on appellera « mixtes ».

#### **4.2.1.1 Les dispositifs « scolaires »**



Dans la première catégorie énoncée, sont inclus des dispositifs comme l' « étude », le « suivi individualisé » et les « cours hors-classe ».

### ***L'étude***

L'étude (ou « aide aux devoirs ») est sans doute le dispositif le plus investi institutionnellement au sein de la totalité des IE observés, ne serait-ce que parce que c'est là où les ie doivent passer la plupart de leur temps d'activités. Mis à part le cas de certains IE prévoyant aussi des temps d'étude personnalisée (dans la chambre) ou en groupe, où les ie travaillent sans adultes encadrants, leur affectation en salle d'étude varie selon les structures : division par niveau de classe pour la plupart des cas ou répartition « mixte », selon les matières faisant partie du champ d'expertise des personnels pédagogiques (par exemple, pendant une « étude scientifique », les ie travaillent sur leurs devoirs en mathématiques et sciences). Pendant l'année 2010-2011, un IE a même réparti ses ie en trois groupes selon leur « degré d'autonomie » ; l'année suivante, la structure est passée à la première modalité de répartition car l'augmentation considérable du nombre des ie a causé des problèmes logistiques. Les personnels de l'étude, sont pour la grande majorité des assistants d'éducation embauchés avec un CDD d'un an et préparant le concours pour devenir enseignants ou CPE : au sein de plusieurs sites, il est explicité aux ie que chaque assistant d'éducation est un « expert » d'une ou de plusieurs matières. En revanche, plus rares sont les structures où ce sont les enseignants qui dirigent l'étude (il s'agit généralement d'IE qui assurent aussi le temps scolaire de leurs ie).

### ***Le suivi individualisé***

Les dispositifs qu'on a appelés « suivi individualisé » concernent les moments dans lesquels un ie travaille singulièrement avec un enseignant pour réviser des objets concernant sa matière. Il peut s'agir d'une aide aux devoirs supplémentaire, d'un moment pour réexpliquer certaines notions mal comprises, ou encore d'une occasion pour « faire le point » sur les performances scolaires de l'ie. Selon les différentes structures et les ie, ce dispositif peut être obligatoire ou facultatif : dans certains IE, le suivi est programmé à l'avance en début de trimestre indépendamment des besoins scolaires spécifiques des ie ; dans les autres, il s'agit d'une sorte de « permanence » dont les élèves peuvent profiter s'ils le souhaitent. C'est au sein de ces IE que, si les enseignants estiment que des ie ont des difficultés importantes dans leur matière, ils peuvent décider de les obliger à investir le dispositif pendant une ou plusieurs séances. Cette modalité de fonctionnement est plus fréquente si l'enseignant en question est aussi l'enseignant de classe et/ou si l'IE s'appuie systématiquement sur des outils comme les « fiches de suivi ». Comme nous le verrons par la suite, ce type d'outil peut être développé et exploité de manière différente selon les sites.

### **Les cours hors-classe**

Enfin, les « cours hors classe » sont des cours en dehors du temps d'école mis en place notamment au sein des IE n'étant pas des structures scolaires d'enseignement. Chaque groupe d'ie, généralement composé par le niveau de classe, participe à des cours dispensés par des enseignants « dédiés » dans des disciplines comme les mathématiques, la physique-chimie, le français ou les langues vivantes. Ces cours ne sont pas obligatoires pour la totalité des ie et, pour déterminer leur affectation, dans certains IE on évalue en début d'année et/ou en début de semestre certains IE évaluent leurs connaissances dans les disciplines citées (ce qui donne lieu au sein de certains IE à la mise en place de bulletins scolaires « parallèles » à ceux des écoles) ; en outre, comme pour le cas du suivi individualisé, les affectations peuvent changer au cours de l'année en fonction de l'évolution des indications des fiches de suivi et des bulletins. Parmi tous les dispositifs énoncés, les modalités d'enseignement et les contenus des cours hors-classe ont le plus haut degré de variabilité et ceci par delà les questions liées au style professionnel<sup>23</sup> de chaque enseignant. En effet, plusieurs paramètres entrent en jeu dans la quotidienneté de ce dispositif : parmi les plus importants selon l'avis des enseignants, le moment de l'année, leur perception du « profil » des élèves et celle du déroulement des séances précédentes. Concernant le premier paramètre, par exemple, il arrive fréquemment que lorsque approchent les épreuves scolaires, les enseignants décident de faire travailler collectivement les ie sur des exercices qu'ils devront affronter en classe ou sur des examens blancs (notamment en fin d'année pour les 3èmes, les 1ères et les Terminales) ; autrement, ces cours peuvent se transformer en aide aux devoirs et ceci notamment pendant chaque début de semestre. Pour ce qui est du deuxième paramètre, les enseignants peuvent parfois décider d'alterner, pendant une séance, du travail collectif (par exemple des explications et des exercices proposés à toute la classe) avec du travail individualisé (par exemple, en donnant à un ou plusieurs ie des exercices ciblés ou des explications plus approfondies, selon les difficultés perçues) : cela arrive notamment lorsque l'enseignant estime qu'à l'intérieur d'un groupe il existe des écarts importants dans le niveau scolaire des ie. Le troisième paramètre, lié au précédent, sert aux enseignants pour préciser avant chaque séance les contenus des enseignements, le type d'exercices à proposer et leur degré de difficulté : par exemple, il peut arriver qu'à la suite d'une séance où les ie ont paru particulièrement brillants dans l'accomplissement des exercices proposés, l'enseignant décide de « monter la barre », en proposant des exercices plus complexes, ou des explications qui vont au delà des contenus curriculaires et qui décontextualisent les objets spécifiques de la matière enseignée ; c'est ainsi que ce dispositif

---

<sup>23</sup> Clot, Y. & Faïta, D. (2000). « Genre et Style en analyse de travail. Conception et méthode ». Travailler, n°4, p. 7-42.

peut prendre la forme de cours inter- ou intra-disciplinaires. Enfin, à côté des trois paramètres précédemment explicités, nous en ajoutons un quatrième d'autant plus important qu'il est moins visible aux yeux de certains enseignants, à savoir leur degré de connaissance de ce que font précisément les ie à l'école pendant les cours de leur matière. En effet, comme nous l'avons dit aussi pour d'autres dispositifs, ce paramètre détermine le degré de corrélation des objets des cours hors-classe avec ceux des cours scolaires. Enfin, parmi les cours hors-classe, nous incluons aussi des cours de « méthodologie » sur plusieurs sites. Concernant les objets de ces derniers, ils peuvent varier selon les différents sites et enseignants : éducation au repérage des informations essentielles d'un texte, au repérage et à la compréhension des consignes des exercices des épreuves scolaires, à l'organisation et à l'utilisation du matériel scolaire, etc.. Plusieurs IE semblent particulièrement attentifs à ce dernier objet : en effet, les ie sont fréquemment sollicités soit oralement, soit par des traces écrites (sous forme de petits vademecum ou modes d'emploi distribués auprès des ie, comme le témoigne l'exemple ci-dessous provenant de *De Beauvoir*) à développer les compétences relatives à l'organisation du temps et de l'espace de travail, ainsi qu'à celles concernant l'utilisation correcte du matériel scolaire ; ces compétences peuvent d'ailleurs être l'objet d'évaluation à l'intérieur des bulletins d'internat.

### L'étude encadrée : Mode d'emploi

1 À 17H30 je vais prendre mon goûter

2 En revenant du réfectoire, je passe par mon casier et je prépare mon cartable

Vérification du matériel de base pour me rendre en étude

Matériel	Je vérifie
Agenda	
Carnet de liaison	
Cahier de brouillon	
Trousse	

## Cahiers et livres pour faire mes devoirs

Je prends mon emploi du temps. Je regarde les cours que j'ai le lendemain et j'emmène en étude tous les cahiers et classeurs des cours du lendemain ou les jours suivants afin que l'on puisse ensemble vérifier que tous les devoirs sont faits.

3 Je vais m'amuser et me détendre jusqu'à ce que la sonnerie retentisse

4 j'arrive à l'heure et j'ai toutes mes affaires

5 L'étude encadrée c'est pour faire les devoirs

Mais par la même occasion pour vérifier:

- Que les leçons sont apprises
- Que les cahiers et classeurs sont bien tenus
- Que tous les documents sont collés
- Que la chasse aux fautes d'orthographe est ouverte !

6 Si j'ai fini tous mes devoirs, soit je lis un livre, soit je révise mes leçons car il y a toujours une leçon à réviser.

7 Ce qu'il ne faut surtout pas faire....

1. Arriver en retard

2. Ne pas amener un classeur ou un cahier en disant qu'il n'y avait pas de devoirs où qu'ils sont déjà faits...

3. Dire que l'on n'a rien à faire

Dans tous les cas, l'étude est un lieu où l'on fait ses devoirs et où l'on apprend ses leçons.

### **4.2.1.2. Les dispositifs « extra-scolaires » et « mixtes »**

Après avoir explicité le fonctionnement des dispositifs scolaires, nous proposons quelques éléments concernant celui des dispositifs extra-scolaires et mixtes que nous avons observés de manière moins approfondie, soit pour des raisons d'intérêt de recherche, soit parce qu'ils nous paraissent généralement moins investis par les acteurs observés, notamment par les ie. Pour ce qui est des personnels pédagogiques, il est important de préciser que

l'importance attribuée à ces dispositifs (notamment les extra-scolaires) a été visiblement atténuée par leur prise de connaissance des premiers résultats de notre recherche au cours de l'année 2010-2011 selon lesquels la « surcharge » d'activités non directement corrélées avec les *curricula* pouvait nuire au travail scolaire des ie. En ce sens, pour l'année 2011-2012, nous avons observé entre autres choses une diminution généralisée du temps consacré à ces dispositifs, ainsi qu'une augmentation de la latitude offerte aux ie de les investir ou de ne pas les investir.

Nous distinguons les « clubs » (ou « ateliers »), les « AS » (associations sportives) et les « sorties culturelles ».

### ***Les clubs/ateliers et les AS***

Les premiers, suivant la tradition anglo-saxonne des « collèges », sont des dispositifs qui permettent aux ie de pratiquer des activités de loisir (club de danse, atelier d'échecs, etc.) proposées et mises en place soit par des assistants d'éducation « experts », soit par la direction de l'IE qui embauche des intervenants extérieurs. Quant aux AS (basket, volley, etc.), elles peuvent être encadrées soit par des enseignants d'EPS, soit par des éducateurs spécialisés. Ces deux dispositifs semblent assez largement appréciés par les ie et les équipes pédagogiques s'en servent souvent comme d'un « levier » pour les pousser à effectuer leurs activités scolaires correctement et à adopter les comportements attendus. En effet, pour les cas d'ie ayant eu des problèmes de discipline, il peut arriver que certaines équipes décident de les sanctionner en les privant temporairement de ces activités.

### ***Les sorties culturelles***

Dans le dernier type de dispositif extra-scolaire il s'agit de faire participer les ie à des événements culturels socialement valorisés, comme par exemple des concerts d'opéra, ou la visite de musées. Ces activités, bien plus fréquentes que dans les établissements scolaires ordinaires, sont généralement obligatoires et ont un degré variable de corrélation avec les contenus des *curricula*, selon qu'elles alternent offre « culturelle » et « offre scolaire » et peuvent être retravaillées en classe. Ceci n'est possible que dans le cas de sorties destinées aux élèves des classes composées d'ie et d'externes. Ainsi ces activités peuvent être aussi considérées comme relevant des dispositifs mixtes, puisqu'elles sont en partie corrélées aux objets scolaires.

Avec elles, nous regroupons en outre deux autres dispositifs : le « tutorat » et les cours « d'éducation à ».

### ***Le tutorat***

Comme le suivi individualisé, le premier se déroule de façon personnalisée, mais il est encadré par un assistant d'éducation qui échange avec un de « ses » ie autour de plusieurs

questions pouvant aller au delà des spécificités des contenus curriculaires et pouvant avoir un lien variable avec la scolarité des élèves. En effet, ce dispositif facultatif dans certains IE se déroule au cours de séances plus ou moins régulières où chaque assistant d'éducation « reçoit » et « auditionne » individuellement un ie (généralement, le tuteur est imposé en début d'année par l'IE, avec possibilité pour les ie de le changer par la suite, s'ils le souhaitent) pour faire le point sur sa scolarité (difficultés, comportement, etc.), mais aussi sur sa vie extra-scolaire. En effet, certains ie se saisissent du dispositif pour « se confier » à un adulte et/ou pour lui demander conseil : cela peut permettre aux tuteurs d'accéder à des informations supplémentaires sur la vie et les problèmes des ie, ainsi que de les « rassurer » et de les encadrer, notamment d'un point de vue disciplinaire.

#### **Les cours « d'éducation à... »**

Le dernier dispositif mixte consiste en des cours dispensés par certains enseignants des IE avec l'appui éventuel d'intervenants-experts externes ; ils sont généralement imposés à la totalité ou à une partie des ie. Pour clarifier les caractéristiques de ce dispositif, nous citons la définition proposée par Maria Pagoni et Nicole Tutiaux-Guillon : « les éducations à s'opposent souvent aux *enseignements de* » (Lebeaume et Pavlova 2009). A la différence de ces derniers, qui renvoient à des contenus disciplinaires et culturels spécifiques, les éducations à sont plutôt caractérisées par une visée éducative, en particulier le développement de valeurs et d'attitudes, et par la construction de compétences sociales et/ou éthiques à caractère transdisciplinaire ou adisciplinaire. Les choix effectués peuvent passer par la mise en place d'actions éducatives et la conduite de projets, voire chercher à favoriser l'engagement des apprenants dans l'action sociale »<sup>24</sup>. Parmi ce type d'enseignements, nous incluons par exemple les cours de zététique à *Pouchkine* et les deux projets « justice » développés parallèlement à l'IE *Lully* et à *Pouchkine*, dont nous avons parlé au cours du chapitre sur les registres d'apprentissage.

#### **4.2.1.3. Des logiques éducatives télescopées ?**

Entre le grand nombre de dispositifs et la grande variété de leur mode de fonctionnement, il n'est pas simple d'appréhender les finalités et les valeurs éducatives mises en avant par les IE. Néanmoins, à l'intérieur de l'hétérogénéité qui caractérise habituellement tout dispositif pédagogique<sup>25</sup>, au travers des pratiques et des propos des acteurs, nous pouvons dégager certaines logiques éducatives coexistant de manière parfois antagonique. L'étude des

---

24 Consultable sur le site : <http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article1114>

25 Bonnery, S. (2009). « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage ». Revue française de pédagogie, n°167, p. 13-23.

différents modes de mobilisation des dispositifs nous aide à analyser les résultats explicités précédemment.

### **Entre autonomie et encadrement**

Parmi les discours des équipes pédagogiques, l' « autonomie » est la notion qui revient le plus souvent. Celle-ci est employée en différents sens : elle est à la fois entendue comme une compétence relevant du « métier de l'élève »<sup>26</sup> (notamment, savoir apprendre tout seul) et à la fois comme une compétence extra-scolaire (notamment, savoir vivre en communauté sans ses parents) ; elle à la fois exigée et évaluée et, de façon transversale aux différents dispositifs, un objectif central de l'action des équipes pédagogiques. En ce sens, voici deux extraits des bilans produits par les personnels de deux IE<sup>27</sup> :

*Lully : Par ailleurs, des enseignements à part entière sont dispensés à l'internat (mathématiques, méthodologie, bureautique,...), visant le renforcement des apprentissages dans des disciplines ou le développement de l'autonomie de l'élève.*

*Sartre : La Réussite scolaire validée en fin de 3<sup>ème</sup> par l'obtention du socle commun et une orientation post collège choisie. L'élève doit maîtriser des connaissances disciplinaires et des compétences : éducation à la santé au sens large, éducation à l'orientation, éducation à la citoyenneté, au vivre-ensemble, aux contraintes collectives, apprendre à apprendre et développement de l'autonomie. Les salles de travail sont équipées d'ordinateurs et de connexion Internet. Elles participent également au développement de l'autonomie et à la responsabilisation des élèves en donnant du sens à ce qu'ils font (consultation du cahier de texte numérique, des notes scolaires...). La future bibliothèque de l'internat sera également un centre de ressources (ouvrages, dictionnaires, éducation à l'orientation, entraînement au DNB...), un lieu de vie et un espace d'apprentissage de l'autonomie.*

En référence au dernier sens de la notion d'autonomie (comme objet à transmettre aux ie), les discours des équipes semblent se focaliser bien plus souvent sur les moyens (humains et logistiques) offerts et sur la perception des ie (des élève « motivés » et donc « autonomes » ou qui peuvent le devenir ; ou des élèves « non motivés » et donc « non autonomes »), que sur les modalités pratiques employées pour atteindre cet objectif.

*Interviewer : Et cet aspect d'être des élèves "bloqués", à votre avis étaient-ils vraiment bloqués et par quoi avant de venir ici ? Enfin, d'après ce qu'on m'a dit c'est surtout l'environnement, le fait d'avoir de mauvaises fréquentations et du coup de partir dans de mauvais choix. C'est donc les copains ?*

*Ouais, voilà. Et puis le cadre familial aussi il était pas forcément très...très bon, donc du coup, bon ben...et là ils avaient pas de chambre pour pouvoir travailler tranquillement chez eux, ici c'est vrai qu'on leur donne quand même plus de moyens de réussir. (Stéphanie, assistante d'éducation, IE Lully)*

---

26 Perrenoud, Ph. (1994). Métier d'élève et sens du travail scolaire, Paris : ESF.

27 Les traces écrites proposées dans ce chapitre proviennent de bilans réalisés par les équipes pédagogiques des différents IE lors du séminaire de formation du 7 juin 2012 au Centre Alain Savary.

*L'autonomie : il est bien entendu que l'on n'attend pas d'un élève qu'il soit autonome à son entrée en sixième. Cependant, pour s'adapter à sa vie d'interne, il faut qu'il soit capable de gérer ses affaires au quotidien. Les élèves en difficulté cette année sont sans exception des élèves pour lesquels les professeurs déploraient de manière récurrente des oublis de matériel, du travail. Là aussi, lors d'échanges avec les parents de ces élèves, les mamans nous ont confié être responsables de ce manque d'autonomie qu'elles n'ont jamais essayé de développer. Les élèves en difficulté relèvent tous de ce profil d'élèves peu motivés et peu autonomes. (extrait du bilan fait par l'équipe pédagogique de Simone de Beauvoir)*

Il en découle l'idée que l'autonomie serait une compétence à la portée de tout élève, à condition qu'il ait la volonté de l'acquérir et qu'il soit mis dans des conditions optimales de travail (avec un adulte encadrant et dans un lieu équipé pour le travail scolaire). Dans ce sens, les discours peuvent prendre de manière plus ou moins explicite une déclinaison de « marché éducatif », où l'« offre » correspondrait aux personnels, aux dispositifs et aux supports mis à disposition par les IE et la « demande » aux ie et à leurs familles « consommateurs » de ressources éducatives et sociales. Lorsque cette déclinaison est explicite, elle est employée par les équipes éducatives dans un sens péjoratif, soit parce qu'ils estiment qu'il s'agit d'un rapport au projet institutionnel moralement méprisable (certains ie passeraient à côté de l'importance d'aspects plus nobles, comme par exemple l'enrichissement réciproque donné par le « contact humain »), soit parce qu'ils se rendent compte qu'un « hyper-encadrement » du fonctionnement des IE peut entraver les processus d'acquisition de l'autonomie chez les ie.

*Au départ j'étais très déroutée parce que je trouvais les élèves distants et consommateurs et certains le sont autant. (enseignante d'histoire-géographie, collègue Niepce rattaché à l' IE Lully)*

*Quand ils me sollicitent trop, des fois je les laisse mariner (...). Leur répondre systématiquement serait improductif pour leur travail. (enseignant dédié de physique et chimie, IE Lully)*

*Les lundis, mardis et jeudis soir : deux enseignants et trois AE prenaient en charge les études. Bilan de la première année : (...) cela place les élèves dans une position de manque d'autonomie, le centre de gravité des apprentissages cognitifs était placé au niveau des enseignants pas au niveau de élèves. Ils ne sont plus acteurs mais consommateurs de leurs apprentissages. (Extrait du bilan fait par l' équipe pédagogique de Copernic)*

*Une aide ponctuelle est parfois demandée à l'équipe éducative, mais il est important de ne pas y répondre directement. En effet, le réflexe de l'élève est de demander de l'aide sans avoir cherché un début de réponse dans le livre et dans le cours. (...) L'enjeu est de mettre l'élève sur la voie de la résolution sans lui apporter la réponse. (Enseignant d'EPS, Pouchkine)*

Ces questionnements semblent d'autant plus pertinents que les dispositifs se donnent à voir comme des ressources à saisir sans que leurs modalités d'accès soient explicitement



transmises. En effet, cette conception « instrumentaliste » des dispositifs a comme effet pervers l'enferment des ie dans un rôle de consommateurs, car c'est souvent à ces derniers, selon leurs capacités et/ou « motivation », de choisir le mode d'utilisation (ou de non utilisation) de dispositifs individualisés, proposés « à la carte » (notamment les dispositifs extra-scolaires et mixtes) et encadrés par des « adultes-experts » devant souvent s'occuper des sollicitations des élèves comme s'ils étaient des « employés au guichet » (cela est parfois le cas de dispositifs comme l'étude ou le suivi individualisé). Par ailleurs, inversement, comment pouvoir exiger de l'autonomie et/ou vouloir la transmettre lorsque les dispositifs et les formes d'accompagnement sont si abondants et les temps de travail si balisés, presque minutés ? En effet, si certains IE ont semblé avoir pris connaissance des premiers résultats de notre recherche au cours de l'année 2010-2011, selon lesquels la « sur-charge » d'activités entraverait la réussite de nombreux ie, d'autres n'ont pas prévu une augmentation du temps « pour soi ». C'est par exemple le cas des IE de Carnot et de *Copernic* (où les problèmes de discipline sont plus importants que dans les autres structures), dont les équipes éducatives, loin d'ignorer ce problème, se sont vu obligées de maintenir cette surcharge pour éviter les accidents se produisant lorsque les ie ont « trop » de temps libre.

*De plus, le rythme de ces activités, et de ces dispositifs pédagogiques, partant certes d'un bon principe mais virant parfois à l'occupation à 100% du temps, s'est parfois heurté à l'aspiration légitime de tous au besoin de moments de pure oisiveté, dans les parties privées de l'édifice, avec les problèmes d'encadrement et de surveillance que cela suppose. (Extrait du bilan fait par l'équipe pédagogique de Carnot)*

### **Entre remédiation, compensation et réussite**

L'introduction de la notion d' « excellence » dans les politiques d'éducation prioritaire relève de la concomitance et de la succession de plusieurs desseins politiques (*Bongrand, 2011*), ainsi que de l'évolution des expériences des modes de scolarité « aux publics particuliers » concevant et mettant en place différents moyens scolaires dont l'objectif est la « réussite de tous » : les IE, résultant de ces évolutions, se donnent à voir comme des lieux éducatifs traversés par cette hétérogénéité.

Parmi les logiques éducatives véhiculées par les dispositifs des IE, celles relevant de la « remédiation » sont sans doute les plus visibles et transversales au sein de la plupart des structures étudiées. Étant aussi les plus directement liées à l'héritage des politiques ZEP, ces logiques se fondent sur l'idée que certains élèves échouent à l'école parce que ils se trouvent dans des situations de « handicap socio-culturel », c'est-à-dire qu'ils manquent des compétences (notamment d' « autonomie » et de « méthodologie ») et des savoirs

socialement légitimes et valorisés<sup>28</sup>. Dans les discours des équipes éducatives participant de cette vision « déficitariste » de l'élève<sup>29</sup>, l'une des missions principales des IE semble celle de combler ces « manques ».

*Ceux de Lully, même quand y sont très, très faibles hein, ils sont pas fermés comme ça... non ils sont... là dans cette classe, il y a un gamin dans la 401 que tu vas voir, un qui suce son pouce, bon il y a des retards ! C'est clair, des gros retards, et qui doivent... ça doit être des retards affectifs aussi, enfin il y a certainement beaucoup d'choses qui sont liées à c'retard hein, il y a pas qu'un retard social ou un retard intellectuel, il y a certainement des problèmes affectifs qui sont liés à ça, parce que c'est...à les voir, ils sont en manque de beaucoup de choses, hein. Et pas dans celle-là étonnamment ! (enseignante de français, collègue rattaché à l'IE Lully)*

*« Autonomie » ? Bah, c'est la capacité, pour moi, à gérer son temps, son temps personnel, son temps de travail, ses priorités, faire le tri entre l'urgent et le prioritaire euh... et être efficace dans son travail. C'est ça la plupart du temps, vous savez, je crois que nos élèves souffrent majoritairement de deux grands maux, qui vont, qui balancent d'ailleurs au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur cursus. D'abord, il y a ce manque cruel d'autonomie, qui est flagrant au collège, bon oui, mais qui continue même après. Il y a vraiment cette question de l'autonomie-là. Et ensuite, l'autre grand mal dont ils souffrent selon moi : c'est l'absence de culture « gé ». (M directeur de l'IE Lully)*

*Alors ce que j'ai pu observer au niveau de la 5ème c'est justement ce manque d'autonomie et pour certains ça se double par un vrai mal-être affectif. Je pense que la famille reste encore très très importante pour ces enfants-là. Parce que je fais vraiment la différence : en 4ème ils commencent à s'intégrer dans un groupe, en 5ème, on sent que la famille est encore très présente. Moi j'ai constaté plusieurs fois par exemple au niveau des relations que je peux avoir eux, ils sont beaucoup plus familiers dans le sens où ils manquent de respect ou quoi que ce soit mais on sent qu'ils ont besoin de contact. (...) Mais ce ne sont pas forcément les parents des élèves qui marquent le plus le retard puisque justement les parents sont là donc euh les autres ont d'autres problématiques à gérer. Il y a aucun jugement derrière tout ça. Y a vraiment des réalités sociales et économiques qui expliquent beaucoup beaucoup de choses. (enseignante de français dédiée, IE Lully)*

*Euh, donc pour moi c'était recevoir des élèves donc de quartiers défavorisés on va dire, qui avaient toutes les chances de réussir enfin au niveau des capacités et qui au final étaient bloqués dans un milieu où ils arrivaient pas à évoluer, ils pouvaient pas le faire du moins et du coup donc ils venaient à l'internat pour, pour avoir tout ce qu'il leur manquait et pouvoir du coup réussir dans leur scolarité. (Vanessa, assistante d'éducation, IE Lully)*

La source des déficits des ie est souvent identifiée comme provenant de l'environnement social, économique et culturel dans lequel ils ont grandi, notamment en référence au contexte « affectif » de leurs familles. Dans ce sens, au sein des IE, la logique de remédiation semble se décliner dans une de ses variantes possibles : la logique de

---

<sup>28</sup> Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1992). École et savoir dans les banlieues et ailleurs. Paris : Armand Colin.

<sup>29</sup> Rochex, J.-Y. (2010). « Les “trois âges” des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ? », in Ben Ayed, C. (dir.), L'école démocratique, Paris : Armand Colin, p. 94-104.

« compensation ». Selon cette dernière, il faudrait « donner beaucoup et vite » à des élèves ayant des « potentialités » et de la « motivation » mais dont le processus de socialisation et d'émancipation a été « entravé » par le milieu dans lequel ils ont grandi. Néanmoins, l'abondance de l'offre culturelle proposée aux ie semble s'appuyer moins sur un travail de mise en lien avec les objets directement scolaires que sur le pari d'une « imprégnation » s'opérant au fur et à mesure que les ie avancent dans leur scolarité au sein des IE.

*Interviewer : A ton avis, pourquoi ils ont appelé cet internat, un internat d'excellence ?  
L'excellence est dans la totalité du dispositif, mais elle mise en avant par la « plus-value » culturelle liée à la réussite scolaire. (enseignant dédié de physique et chimie, IE Lully)*

*Parce que je, vraiment c'est important, je crois, que ces élèves puissent avoir accès dans la même soirée à une rencontre avec un artiste, à une exposition au centre culturel J. V.. (...) Parce que voilà, ça fait partie, pour moi d'un ensemble de choses à prendre en considération et dont il faut s'imprégner je crois. (directeur de l'IE Lully)*

Dans ce sens, certains des dispositifs n'ayant pas une corrélation directe avec les apprentissages semblent avoir été conçus sous forme de « pédagogies du détour », où il revient aux ie d'accomplir le parcours nécessaire de « retour cognitif » vers les savoirs appris<sup>30</sup>.

*Notre problème est un problème d'articulation : entre l'étude et les activités ; entre l'IE et les établissements de scolarisation ; finalement, entre les attentes traditionnelles des élèves et des familles vis-à-vis de l'institution scolaire (de bons résultats) et l'apport propre à l'Internat d'excellence : un détour par l'art, la culture, la science, le sport, pour apprendre autrement, s'exprimer autrement, s'ouvrir au monde. (Extrait du bilan fait par l'équipe pédagogique de Charlemagne)*

Enfin, la dernière logique, parmi les plus évidentes, est celle de la « réussite scolaire » et « extra-scolaire ». La première peut assumer deux déclinaisons différentes, selon les sites et/ou les ie concernés : une réussite selon ses propres potentialités et une réussite « d'excellence ». Si la première semble la plus fréquente et se base sur une idée d'IE n'accueillant que des ie méritants et/ou motivés et visant une réussite scolaire « relative » aux potentialités « de départ » de chacun, la seconde, plus présente à *Pouchkine* mais de façon non exclusive, voit dans les IE un appui pour former les nouvelles élites (préparation aux classes prépas, grandes écoles, etc.).

*Si vous voulez, déontologiquement parlant, c'est parce que cet élève a réussi aussi, et parce qu'il est méritant aussi, qu'il a pu rentrer chez nous. Parce qu'il a un potentiel pour exceller quelque part, il a pu venir chez nous. (directeur de l'IE Lully)*

*Mais ce que je me dis c'est qu'à travers différents projets, le but n'est pas forcément qu'ils arrivent tous au même résultat, c'est que tous réussissent à atteindre le résultat qu'ils peuvent*

---

<sup>30</sup> Henri-Panabière, G. Renard, F. & Thin, D. (2009). « Un temps de détour... Pratiques pédagogiques et socialisatrices dans deux ateliers relais. Analyse sociologique ». Rapport pour l'association régionale Rhône-Alpes des CEMEA.

*atteindre. Il faut respecter les différences de chacun et oui, certains pourront le faire en autonomie complète : mon travail sera juste de les pousser à l'amélioration, à [ton ironique] l'excellence peut-être. (enseignante de français dédiée, IE Lully)*

*(L'enquêté, parlant de son cours « hors-classe ») Les cours ont deux objectifs principaux : une partie, c'est la révision des connaissances apprises en classe, une partie, c'est donner un « plus », comme par exemple le « laboratoire », aux élèves qui peuvent être poussés à l'excellence. (enseignant dédié de physique et chimie, IE Lully)*

Le lien entre ces deux logiques non exclusives l'un de l'autre est visible dans le souci des personnels de direction des IE de répondre aux attentes institutionnelles et de l'opinion publique sur la capacité d'offre de « plus-value », pour ce qui concerne les résultats scolaires « quantifiables ». Cette inquiétude pourrait en partie expliquer le temps considérable prévu à l'intérieur des dispositifs pour préparer les ie aux épreuves scolaires (devoirs sur table, DNB, baccalauréat, etc.).

La logique de « réussite extra-scolaire » semble transversale aux différents sites et relève de la vision des IE comme ressource d'amélioration de tout type de compétence et potentialité individuelle, indépendamment des objets scolaires : parmi celles-ci l'autonomie, la confiance en soi, le sens civique, le sens critique et esthétique et la prise de parole en public :

*Pour moi, c'était la question de potentialité, le fait de permettre à un élève de s'améliorer et de s'affranchir de la problématique familiale ou de proposer un plus, une véritable valeur ajoutée, que ce soit dans la vie pédagogique ou culturelle et éducative de manière générale... de progresser peut-être plus vite, différemment que si ils étaient restés dans leur établissement d'origine (CPE1, Copernic)*

*Acquis des élèves en 2010-2011 :*

- « savoirs sociaux »,
- ouverture culturelle,
- esprit critique,
- jugement esthétique,
- confiance en soi.

*Extrait du bilan fait par l' équipe éducative de Pouchkine*

*C'est dans cette approche-là que l'excellence a tout son sens. Vous voyez, quand il s'agit de porter toutes les potentialités quoi. Et ça, des élèves qui sont à 6 de moyenne toute l'année de seconde, qui se font ravager au conseil de classe et qui vont quatre jours à Montpellier et qui sont applaudis par 400 gamins, en plein Montpellier, et bah bravo ! Bravo, très bien, ils n'auront pas tout perdu en venant à l'internat. (directeur de l'IE Lully)*

#### **4.2.2. Rapports des internes d'excellence aux dispositifs et effets sur leur réussite**

Après avoir explicité le fonctionnement et les logiques éducatives des dispositifs mis en place par les IE, nous proposons une analyse de la relation entre les dispositifs et la réussite

des élèves et des pistes de réflexion conclusives autour de l'idée de « liaisons », de temporalité et d'innovation scolaire.

#### **4.2.2.1 Dispositifs et réussite : de l'apprentissage autonome ?**

S'il est difficile de mesurer la réussite scolaire des ie par rapport à leur investissement dans les dispositifs, nous pouvons tracer quelques pistes analytiques à partir de l'étude de nos observations autour des pratiques et des propos des élèves.

Parmi les élèves ayant réussi à améliorer leurs notes après le choc docimologique du début, beaucoup estiment que leurs progrès seraient dus non seulement à une augmentation de leur temps de travail, mais aussi aux types de dispositifs mis à disposition par les IE, qu'ils ont appris à connaître et exploiter au fil du temps. Comme nous l'avons dit précédemment, pour certains, le simple fait d'être « contraints » à être régulièrement à l'étude et d'avoir des « adultes-experts » à leur côté (autrement dit, le « cadre ») leur a suffi à surmonter leurs difficultés de départ.

*Interviewer : Les notes ont baissé un peu ? Tu me disais que c'était plus dur ? Qu'ils étaient plus exigeants ?*

*Oui, au début de l'année, ils avaient baissé, mais là c'est bon. Maintenant je me suis habitué, mes notes elles commencent à augmenter.*

*Interviewer : Et ça t'aide d'être à l'internat ?*

*Oui, les surveillants ils m'aident. Quand je comprends pas, ils m'expliquent bien. Après voilà après j'ai compris, je fais mon exercice. Ils me corrigent, si c'est bon ou pas. (Ayman, 5ème, IE Lully)*

*Dans les salles d'études, il y a des surveillants qui sont « appropriés » et des fois, il y a pas toutes les matières. Donc, quand il y a des surveillants qui passent ou pas, et ben, on en profite. (Valentin, 4ème, IE Lully)*

Certains de ces ie ont appris à se servir de façon « efficace » et épisodique des dispositifs non obligatoires (notamment le « suivi individualisé »), : c'est par exemple le cas d'Amir, un « bon élève » de 5ème à l'IE Lully qui ne s'en est saisi qu'après avoir essayé vainement de résoudre ses difficultés en demandant de l'aide aux assistants d'éducation.

*Interviewer (à propos du suivi individualisé) : Et toi, tu t'en es servi ?*

*Rarement.*

*Interviewer : Rarement ? ça t'es arrivé quand même ?*

*En fait, ouais des fois ça m'est arrivé. Quand par exemple, il fallait faire les angles et que je m'en sortais pas tout seul... je sais pas si ça a commencé à partir du milieu, du deuxième trimestre mais en tout cas, c'est à partir de ce moment-là où j'ai connu ... en fait au début d'année, je demandais surtout aux surveillants.*

La question du processus d' « apprentissage » autonome de ces dispositifs de la part des ie semble d'autant plus importante qu'elle peut être explicitée par les personnels pédagogiques eux-mêmes, même si cela n'est pas fréquent. Voici en ce sens une phrase d'un enseignant dédié de l'IE de *Pouchkine* adressée aux ie et enregistrée pendant une réunion collective :

*N'oubliez pas que la voie de l'excellence s'offre à ceux qui savent solliciter tous les professeurs.*

Ce sont d'ailleurs souvent les mêmes élèves dont nous avons parlé ci-dessus qui comprennent bien l'importance de cette suggestion.

*Interviewer : Par rapport aux moments de l'internat, donc l'aide aux devoirs, le suivi individualisé, les cours, comment ça marche ? Est c'que ça vous sert ? Est c'que ça vous sert pas ? Par rapport à l'école ou aux cours ?*

*Franchement ? Ça sert si t'as la volonté. C'est tout. Si t'es pas volontaire ça va servir à quoi ? Tu peux être là, et le surveillant y lutte, il est obligé d'être là parce que c'est son travail, toi si t'as pas la volonté, pareil tu vas pas lutter. (Jérôme, 3ème, IE Lully)*

Enfin, parmi les ie « en réussite » et initiés à l'utilisation « efficace » des dispositifs, comme nous l'avons exposé au cours des paragraphes précédents, nombreux sont ceux qui ont appris à développer de l'entraide. En effet, notamment en étude, certains ie préfèrent cette modalité d'accompagnement « autogéré », où la figure de l' « assistant d'éducation-expert » est remplacée par l' « ie-expert ». Certains élèves réputés « forts » dans une ou plusieurs matières n'hésiteraient pas à mettre à disposition des autres ie leurs compétences et savoirs, en sachant que, si besoin, ils pourront faire la même demande à leur tour.

*Franchement les études, c'est comme chez moi. Souvent, c'est pareil. Je suis dans ma chambre c'est pas pareil mais je... voilà je fais mes devoirs, normal. Je demandais pas forcément de l'aide à ma mère parce que j'ai pas forcément besoin, et ici c'est surtout en anglais en fait où je demande à Amir parce qu'il est très fort en anglais. (Florence, 5ème, IE Lully)*

*(l'interviewé, en parlant des assistants d'éducation) Ils sont disponibles mais mes parents, si je leur demande, j'aime pas trop le demander enfin je préfère, je préfère faire mes choses tout seul et ici aussi. D'ailleurs, je demande que qu'en dernière solution, sinon je demande à Jason avant de demander à un surveillant. En général, j'ai besoin d'aide en mathématiques et Jason il est très fort en mathématiques et un général vu les surveillants ils ont beaucoup de gens à aider et sinon si on comprend pas bien en cours...Donc on en a toujours un qui doit s'occuper d'un autre élève, donc moi en général je demande à Jason. (Milan, 4ème, IE Lully)*

Ce phénomène nous paraît d'autant plus important qu'il montre, d'une part, une façon collective et spontanée de reconfigurer en partie les modalités d'utilisation attendues des dispositifs, sans pour autant sortir des logiques d'adhésion individuelle au programme institutionnel<sup>31</sup>, et, d'autre part, une modalité d'action menée « par le bas », au travers de la valorisation et de l'utilisation de l'identité de pairs des ie, pour atteindre des objectifs liés à leur réussite scolaire.

En revanche, la plupart des ie les moins « en réussite » semblent n'avoir pas pu accéder à ces processus d'apprentissage autonome à l'utilisation des dispositifs. En effet, ces élèves

---

<sup>31</sup> Dubet, F. (2002). Le déclin de l'institution, Paris : PUF.

manifestent souvent des postures de dépréciation et/ou de désintérêt envers ces derniers : si une minorité d'entre eux estiment que les personnels pédagogiques et/ou le fonctionnement de la structure ne sont pas à la hauteur de leurs attentes, les autres pointent souvent du doigt une partie de leurs camarades, « coupables » selon eux de « saboter » certains dispositifs (notamment l'étude), en polarisant l'attention des personnels pédagogiques sur leur « indiscipline » (cette pratique est d'ailleurs confirmée par nos observations).

*Interviewer : Et toi tu es allée en suivi individualisé ?*

*Non*

*Interviewer : Non jamais ? Parce que tu te dis que ça servait à rien ? Ou t'en avais pas besoin ?*

*Ça servait à rien. (Aïcha, 3ème, IE Lully)*

*Interviewer : Et tu aurais besoin de quoi comme cadre quand tu dis « un cadre calme » ?*

*En fait, j'aime bien être seul, pour faire mes devoirs ça me dérange pas du tout. Faut juste que j'ai de l'aide, de l'aide derrière. Que je comprenne un peu, qu'on m'explique, après les exercices ça passe tout seul etc.*

*Interviewer : Donc là, tu trouves pas l'aide dont t'as besoin ?*

*C'est pas ça, c'est que les surveillants faut dire ils ont du mal. Entre lui, là, (en désignant son camarade qui se trouve à quelques mètres) ce genre de personnes, qui foutent le bordel, plus communément (rires), et qui justement les surveillants doivent s'occuper d'eux, justement pour les calmer etc, donc ce qui fait qu'après ils peuvent pas nous aider forcément. Donc je leur en veux pas trop. (Adrian, 3ème, IE Lully)*

Qu'il s'agisse de mobiliser des dispositifs octroyés ou de les reconfigurer, voire d'en créer de nouveaux, l'autonomie, comme disposition déjà acquise par les élèves ou appelée par leur vie à l'internat, semble une composante fondamentale de leurs réussites actuelles et à venir.

#### **4.2.2.2. Dispositifs et réussite : une question de « liaisons » ?**

Dans cette dernière partie du chapitre, nous proposons enfin quelques pistes d'analyses autour des fonctionnements (et/ou des « dysfonctionnements ») de ces dispositifs et des effets sur les pratiques des ie. Ces analyses reposent sur une même idée, celle de « liaison » ; cette dernière nous paraît en effet centrale pour mettre en perspective la question de la réussite des ie au sein des IE. De ce point de vue, nous distinguons trois types de « liaisons » : celle entre les dispositions des ie (leurs structures socio-cognitives qui orientent leurs actions, dans un contexte donné)<sup>32</sup> et les temporalités propres aux dispositifs ; celle, « physique », entre les ie et les espaces des dispositifs ; celle entre les dispositifs des IE ne scolarisant pas leurs ie et les établissements scolaires qui y sont rattachés (les « externats »).

#### **Entre dispositions des ie et temps des dispositifs**

---

32 Lahire, B. (2002). Portraits sociologiques - Dispositions et variations individuelles, Paris : Nathan.

Comme nous l'avons montré précédemment, parmi les dispositifs mixtes et extra-scolaires, ceux proposant l' « ouverture culturelle » et/ ou de l' « éducation à » sont largement présents au sein de tous les IE. Ainsi, les sorties organisées constituent indéniablement une ouverture pour ces jeunes qui vivent dans des espaces sociaux toujours plus ségrégués<sup>33</sup>. Or, la question qu'on peut se poser en écoutant les élèves est celle du bénéfice proprement scolaire de ces activités. Le souci louable de les faire accéder à l' « omnivorité » qui caractérise les usages contemporains de la culture suppose des pratiques de longue durée<sup>34</sup> et des visées de secondarisation qui permettent leur retraitement scolaire<sup>35</sup>. Beaucoup d'élèves ont du mal à dire en quoi consistaient les sorties auxquelles ils ont participé. Ils citent pêle-mêle des activités assez disparates (Facebook, la visite du Président de la République, une conférence sur les baleines...). L'un d'eux dit avoir fait « une sortie à l'affaire Dreyfus ». Aux dires d'une enseignante, une de ses collègues professeure de musique rechigne à emmener au concert des élèves de 5ème qui « se font repérer » dans un monde dont ils ne sont pas rompus aux usages. Une autre interrogation porte sur la multiplicité de l'offre, car le grand nombre des clubs offerts semble donner le vertige à plusieurs élèves qui essaient une activité après l'autre :

*J'avais fait escrime mais j'ai arrêté. (...) C'était deux fois à la base et le lundi ça a été supprimé et le mercredi j'avais aussi une autre activité, montage vidéo après et du coup ça faisait trop, j'avais le temps de rien faire, du coup. (Marion 1ère STG, IE Lully)*

En outre, certains élèves se disent « obligés » de prendre plusieurs activités. Ils leur attribuent certaines de leurs « défections », comme par exemple l'oubli de matériel scolaire et leur manque de sommeil. Autrement dit, les approches « déficitariste » et d' « offre » qui participent de l'intention louable de leur donner ce que d'autres, socialement plus favorisés, possèdent déjà peut entraîner des tentatives de greffe culturelle vouées à des réactions de rejet chez ces élèves. Car leur problème n'est pas tant de l'ordre du manque culturel que du désaccordement entre les normes, valeurs et objectifs de leurs milieux d'origine et ceux qui règnent à l'école. En effet, pour ces élèves il est par exemple difficile de rentrer dans les logiques de la non-immédiateté d'enseignements qu'ils estiment inutiles<sup>36</sup> : c'est par exemple le cas d'Aggur, un élève de 1ère S à l'IE *Lully*, ayant quelques difficultés scolaires qui exprime son point de vue sur le cours de méthodologie.

---

33 Oberti, M. (2008). « Ségrégation scolaire et urbaine », in van Zanten, A. (dir.), Dictionnaire de l'éducation, Paris : PUF.

34 Coulangeon, Ph. (2011), Les métamorphoses de la Distinction, Paris : Grasset.

35 Bautier, E. & Rayou, P. (2013). Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires. Paris : PUF.

36 Périer, P. (2005). Ecole et familles populaires : sociologie d'un différend, Rennes : PUR.



*Moi je reste plus dans mon coin à faire mes devoirs plutôt qu'à être avec le prof. Parce qu'avec le prof, ils font de la méthodologie et pour moi ça me sert à rien. Moi je préfère faire mes devoirs qu'apprendre comment lire un texte de français, un truc comme ça.*

En effet, la question de la « temporalité » à l'école nous semble essentielle, car s'il est assez aisé de déplacer vers un espace éducatif privilégié des élèves pour les faire accéder à des ressources scolaires et culturelles dont ils ont été privés, il est plus difficile d'agir sur la durée de leurs acquisitions<sup>37</sup>. En ce sens, il nous semble que des dispositifs plus marginaux, mais portés par des équipes, comme le « projet justice » proposé à *Lully* et à *Copernic*, consistant en un enseignement interdisciplinaire offert aux ie et aux collégiens sur une période assez longue (au moins la moitié d'une année scolaire par classe), essaient de s'attaquer à cette question de « durée » et, par delà la nature des objets enseignés, mériteraient d'être perpétués et développés davantage.

### ***Entre ie et espaces des dispositifs***

Mais les difficultés de ces ie à investir certaines activités proposées par les IE n'ont pas qu'une nature socio-cognitive et temporelle. En effet, nous avons constaté que, malgré les discours sur l'« abondance de l'offre », l'accès « physique » à certains dispositifs peut ne pas être toujours simple. Comme nous l'avons montré précédemment, c'est par exemple le cas de dispositifs où, comme pour le suivi individualisé ou l'étude encadrée par des « adultes-experts », les personnels pédagogiques doivent gérer le « flux tendu » de sollicitations d'ie attendant leur tour dans d'interminables files d'attente improvisées, ou pire à devoir gérer ces sollicitations en même temps que les éventuels problèmes de comportement produits par les ie les moins disciplinés. C'est dans ces cas de figure que certains des ie disposés à tenter de se saisir de ces dispositifs finissent par renoncer, car ils estiment que cela « est trop compliqué ».

*Interviewer (en se référant au dispositif « suivi individualisé ») : Tu y vas ?*

*Non, j'y suis allée qu'en maths. (...)*

*Interviewer : Et pourquoi tu l'as pas fait ?*

*Parce que j'en avais pas trop besoin. Soit je le faisais, soit j'y arrivais toute seule, soit je demandais à un surveillant. C'était vraiment trop compliqué. (Ciel, 5ème, IE Lully)*

En outre, les formes de contrôle institutionnel sur les ie peuvent entraîner d'autres difficultés dans l'accès aux dispositifs. Par exemple, à *Lully*, à la suite de problèmes d'utilisations « extra-disciplinaires » des ordinateurs (notamment, pour consulter Facebook), l'accès à internet a été limité, pénalisant ainsi les ie qui voulaient faire des recherches informatiques

---

37 Pirone, F. & Rayou P. (2012). « Nouveaux internes, anciens décrocheurs : de l'évolution de la forme scolaire », Revue française de pédagogie, n°179.

pour leur travail scolaire (parfois la nature des devoirs donnés aux élèves les oblige à utiliser l'ordinateur). Un autre exemple est donné par ces IE où certains élèves font tout pour essayer de s'évader de certaines activités obligatoires (notamment de l'étude), en arguant de ce qu'ils doivent aller chercher du matériel scolaire et/ou qu'ils ont besoin de l'aide spécifique d'un enseignant (ou d'un assistant d'éducation) « expert » pour résoudre un exercice précis : à la suite de l'inflation de ces comportements, la sortie des « cadres » des activités a été aussi limitée, pénalisant les ie qui nécessitaient réellement une aide « extérieure ». C'est ce que pensent deux élèves de l'IE Lully : Mamadou, 5<sup>ème</sup>, et Muriel, 3<sup>ème</sup>.

*Interviewer : Alors, pourquoi à ton avis tes notes ont un peu baissé cette année ?*

*Ben, il y a plus de devoirs et l'année dernière il y avait pas Internet.*

*Interviewer : Donc, c'est pour ça à ton avis que tes notes ont baissé ?*

*Bah, pas que pour ça... C'est un peu plus dur aussi. (...) Et... des fois y'en a beaucoup y parlent.*

*Interviewer : (...) D'autres 5<sup>ème</sup> qui parlent, donc ça te déconcentre c'est ça ?*

*Oui, alors qu'on est que 7. Et les surveillants après y s'énervent vite.*

*Interviewer : (...) Et donc cette chose, que les autres parlent pendant les devoirs, ça te déconcentre ?*

*Ben oui, après j'peux pas apprendre mes leçons correctement (...). Ben, si en étude y'avait moins de bruit je pourrais apprendre mieux les leçons et tout.*

*Interviewer : Alors que l'année dernière, à la maison, tu pouvais le faire tranquillement ?*

*Oui.*

*Interviewer : (...) Et donc tu me parlais du suivi individualisé, ça ça marche ?*

*Moi je suis passée une fois en histoire, on restait deux minutes sur la même question, après j'y suis pas partie, parce que déjà les surveillants y nous laissaient pas partir.*

*Interviewer : Pourquoi ?*

*Je pense c'est qu'ils nous faisaient pas confiance.*

Cette rigidité dans le cadrage des sorties des ie des dispositifs nous semble d'autant plus évidente qu'elle entre en dissonance avec le cadrage plus flou propre à la temporalité des dispositifs de suivi individualisé et des cours extra-scolaires<sup>38</sup>.

### **Entre dispositifs et structures scolaires**

La dernière liaison concerne le maintien du continuum de la « boucle du travail » entre classe et hors-classe<sup>39</sup>, notamment pour le cas des IE n'assurant pas la scolarité de leurs ie et où le travail scolaire est parcellisé à cause de ses passages répétés (à travers plusieurs dispositifs, temps et espaces et à travers différents personnels pédagogiques devant accompagner les ie en ignorant le déroulement de cette boucle). En effet, concernant les cours extra-scolaires, où l'affectation des ie ne suit que rarement celle des structures

---

<sup>38</sup> Bernstein, B. (2007). Pédagogie, contrôle symbolique et identité, Laval : Presses universitaires de Laval.

<sup>39</sup> Rayou, P. (dir.) (2009). Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire, Rennes : PUR.

scolaires rattachées, de nombreux élèves rencontrent des difficultés dans la compréhension d'objets qui n'ont pas forcément des liens explicites avec ceux appris en classe.

*Et par exemple pour les cours on est par exemple... justement en maths y'a beaucoup de difficultés parce que quand quelqu'un travaille sur quelque chose, et que l'autre travaille sur autre chose, ben le prof en une heure il peut pas aborder tout ça. Alors que si moi j'ai un problème sur les fonctions, et que l'autre a un problème sur le théorème, ben voilà y peut pas... il peut venir à chacun mais c'est... en une heure il peut pas y consacrer tout son temps en fait. (Baya, 3ème, IE Lully)*

*En fait, physique-chimie quand on avait travaillé les effets et tout ça, c'était un peu le programme de 4<sup>e</sup> en fait. Mais nous on avait pas suivi du coup on comprenait absolument rien parce qu'eux soit ils avaient déjà fait le cours, soit ils étaient en train de le faire, du coup ça les aidait. Mais nous, vu que c'est le programme de l'année prochaine, on comprenait absolument rien. (Florence, 5ème, IE Lully)*

En revanche, lorsque les personnels pédagogiques ont la possibilité de consacrer du temps à la mise en relation des activités de classe avec les dispositifs qu'ils encadrent, les élèves peuvent manifester un plus grand intérêt envers ces derniers. A condition, bien sûr, qu'ils possèdent l'« autonomie » et la « motivation » nécessaires pour aider leurs éducateurs à reconfigurer les lignes directives et les contenus des dispositifs.

*(L'interviewée en parlant du cours hors-classe de français) Moi, j'ai eu cours avec elle. Ça se passait plutôt bien. En fait, elle nous faisait quelques révisions avec des feuilles. Et les choses qu'on avait du mal à comprendre, elle revenait dessus. Et si par exemple, on avait un contrôle, on la prévenait un peu avant et comme ça elle prépare un peu des feuilles, qu'elle nous dise « bah tenez, vous faites cet exercice là, là, là. » Enfin, y'avait le cours à côté et elle voyait ce qu'y allait pas et tout. (Ciel, 5ème, IE Lully)*

Cette difficulté à maintenir le continuum de la boucle du travail semble d'ailleurs être perçue au sein de plusieurs IE, notamment à *de Beauvoir* et *Copernic*, où, aux dires des équipes pédagogiques, les assistants d'éducation ne seraient pas toujours en mesure de répondre aux « besoins » des ie. Pour cela, ils souhaiteraient avoir des moyens financiers extraordinaires, soit pour permettre à leurs assistants de suivre une formation, soit aux enseignants d'assurer aussi les activités d'après-classe. En ce sens, l'équipe pédagogique de *Sartre* est à ce jour la seule à avoir eu la chance de pouvoir s'appuyer sur le travail d'un CPE embauché à mi-temps sur l'IE et à mi-temps sur l'externat. Autrement, faute de disposer de ces moyens (dépassant souvent les limites des budgets à disposition de chaque IE), certaines équipes essaient de contourner cette difficulté en concevant et en développant des outils « innovants » : c'est par exemple le cas de l'équipe de *Charlemagne* qui a le projet de mettre en place une « fiche-navette » pour permettre aux personnels encadrant le travail lors d'un des moments de la boucle de vérifier la trace des contenus et des modalités de déroulement des activités effectuée par les ie et de l'enrichir. Mais cette idée requiert bien sûr que chaque éducateur ait les compétences et la volonté nécessaires pour adapter quotidiennement son travail, en suivant et en reconfigurant l'évolution de la « boucle ». Cette

difficulté a été précisément celle observée à *Sartre*, où l'équipe pédagogique de l'IE a tenté d'expérimenter cet outil qui, à ses dires, « fonctionne » très bien lors des passages entre les différents dispositifs de l'IE, mais qui perd de son efficacité dans les passages au sein de l'externat, où peu d'enseignants ont la possibilité et/ou la volonté de s'en servir.

Mais à côté des ces « dysfonctionnements », nous avons également pu observer que d'autres outils « passe-partout » ont su obtenir du succès auprès de certains ie qui les considèrent comme des instruments pouvant faciliter leurs réussites : c'est le cas par exemple des modèles standardisés des « sujets-brevet blanc » et/ou des « sujets-bac blanc », leur permettant de « s'exercer » en vue des épreuves diplômantes ; ou encore des « fiches de révision », permettant aux élèves d'avoir un accès facilité aux contenus communs aux programmes scolaires de matières comme l'histoire (la fiche « guerres mondiales ») ou le français (la fiche « figures de style »).

*Donc ça c'est un peu compliqué ; en français on fait des « sujets-brevet », ça m'aide parce que en français ben niveau grammaire etc. je suis pas très forte et ça m'aide à mieux comprendre, à mieux comprendre un texte, justement, puisqu'on travaille là-dessus ; et ben en histoire on n'a pas de cours, mais on nous demande d'apprendre tous seuls et moi ça m'aide mieux parce que j'ai déjà mes fiches de révision etc. Et... j'ai juste besoin de réviser un peu sans explications.*

*Baya, 3ème, IE Lully*

Pour conclure, au vu des pratiques et des propos étudiés au sein des différents IE, il nous semble que les questions autour des « liaisons », qu'elles soient de nature socio-cognitive, institutionnelle ou spatio-temporelle, devraient être prioritaires dans les préoccupations des acteurs travaillant au sein de modes de scolarité qui, comme les IE, visent à l'essaimage des innovations pédagogiques qu'elles prétendent véhiculer, en même temps qu'à la réussite de tous leurs élèves.

En souhaitant évidemment que l'expérience des IE puisse accomplir ces objectifs très louables, nous estimons enfin que la question de la temporalité des expérimentations scolaires devrait être au centre des débats autour de l'innovation. En effet, nos recherches nous conduisent à affirmer qu'une phase de cristallisation, au-delà du « court-terme », est nécessaire pour que les innovations puissent « se routiniser » et inspirer le reste du système scolaire : c'est en effet grâce à celle-ci que peuvent se constituer des collectifs scolaires pérennes travaillant à l'intérieur de dispositifs dont le fonctionnement soit accessible et profitable à tous les acteurs<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> Pirone & Rayou, op.cit.

### 4.3. Trois portraits d'élèves

#### 4.3.1. Naoline. Un effet d'aubaine

Naoline est représentative de cette catégorie d'ie à qui l'accès inespéré à un établissement scolaire de bon niveau permet de donner toute sa mesure à une autonomie déjà bien construite et de choisir au mieux de ses intérêts dans l'offre qui lui est proposée. Fille d'un père informaticien et d'une mère comptable, elle a connu une scolarisation dans des quartiers relativement favorisés d'Ile de France. Mais les deux années passées en Côte d'Ivoire pour suivre ses parents l'ont, à son retour, incitée à suivre un scolarité de meilleur niveau. Elle ambitionne en effet « une prépa HEC, genre école commerciale et tout » et sait que « c'est vachement dur » et qu'il faut qu'elle s'en « donne les moyens ». Élève de terminale S, elle a fini son année avec une moyenne de 11,6 (pour une moyenne de classe de 9,8) et a obtenu une mention Assez bien au baccalauréat..

Enthousiaste de l'internat, elle en attribue la première vertu à la possibilité qu'elle a eue d'accéder à un lycée « rigoureux ». Son établissement de Seconde n'était pas « enfin on va pas dire banlieue, mais bon voilà, c'est pas super bien, c'est pas super bien réputé , y avait plein de noirs plein d'arabes. (...) Et là je suis arrivée : que des blancs, que des riches ! Tout est beau, tout est propre on se croirait aux States avec les casiers rouges ! Franchement, je me suis dit : « ah c'est bien comme lycée » »

Elle apprécie également beaucoup de ne plus être tirillée entre les tâches ménagères à la maison, l'aide à apporter à sa petite sœur (« *Oh ! Franchement à la maison, c'est essoufflant (...) Quand t'es à la maison, ils sont tout le temps sur toi : « fais ça, fais ça, fais ça... encore non ! Non ! »*).

L'internat est aussi une aide :

*« Tout le matériel qu'on met à ta disposition tu l'as pas forcément à la maison, l'oreille qui t'écoute autre que tes parents, tu l'as pas forcément à ta maison, voilà, c'est ça pour moi l'internat d'excellence. Voilà pourquoi j'aime bien l'internat. C'est aussi la possibilité de participer « à des conférences, genre pour la culture générale et tout. Alors j'y vais tout le temps, je suis inscrite à tout (sourire). On a fait un truc sur les femmes, j'ai encore les documents je crois (elle fouille dans son bureau). Je garde tout, je suis très conservatrice. Par exemple, on a fait un truc sur l'Israël-Palestine, on a fait un autre truc sur les femmes, la littérature. On a fait un truc sur le monde arabe et tout ».*

Mais il s'agit pour elle de garder l'initiative. Lorsque l'offre ne lui parait pas pertinente, elle la laisse de côté ou tente de l'améliorer. Ainsi des salles d'étude qui, à l'ouverture de l'internat, faisaient cohabiter lycéens et collégiens trop bavards. De même, la proximité de la télévision la gênait (« *On va pas mettre distraction et travail ensemble ! Enfin faut pas délirer quand*

*même... c'est ce que justement je vivais chez ma tante et je vais pas revivre ça ici, alors qu'on est dans un internat, qu'on peut bouger les choses et tout »*). Membre du conseil de vie de l'internat, elle a obtenu de l'équipe administrative l'ouverture d'une salle dédiée à la télévision. De façon générale elle choisit de façon très stratégique les activités et les aides. Tel surveillant pour sa compétence dans telle matière ou pour son écoute, la piscine avec sa copine Anaya plutôt que le cours de méthodologie parce qu'il y a natation au bac et parce que « *quelques fois on a vraiment besoin de la piscine, ça fait trop du bien.* ». Il lui arrive d'aller le samedi travailler à la bibliothèque François Mitterrand : « *Je veux remonter ma moyenne !* »).

L'essentiel est pour elle de profiter de la manière la plus autonome possible du cadre qui lui est offert car elle considère l'excellence non comme un cadeau mais comme la façon de donner le meilleur de soi :

*On nous fournit l'internat et c'est à nous de faire l'excellence, en fait(..). C'est pas le mobilier ou je sais pas quoi, ou les surveillants, c'est pas ça qui va rendre l'internat excellent. C'est, on vous a pas dit d'avoir tous 17 de moyenne, c'est pas ça qu'on cherche, mais une évolution. T'es venu ici t'avais 8 de moyenne, tu repars t'as 10, 11 et demi. Voilà c'est ça l'évolution, c'est ça l'excellence ».*

Pour cela, personne n'a à lui dire ce qu'elle a à faire. Avoir fait une lettre de motivation l'engage vis-à-vis d'elle-même et cela suffit.

#### **4.3.2. Muriel. L'internat comme cadre**

Muriel est typique de ces élèves en voie de décrochage scolaire, ayant trouvé leur salut au sein d'un IE. Sa famille appartient à la classe moyenne-inférieure (même si elle n'est pas boursière) et habite un « quartier délicat » (mais son collège n'était pas classé ZEP) : elle et sa petite sœur ont longtemps vécu chez leurs grands parents à cause des horaires de travail de leurs parents séparés ; sa mère est assistante de communication (avec un niveau d'étude de bac gestion et comptabilité) ; son père, d'origine portugaise, est livreur, lui-même ancien interne qui « *n'est pas allé loin dans les études* ». Muriel intègre l'IE *Lully* après avoir redoublé la classe de 4ème, en 2010 et à la suite d'une concertation entre son ancien principal de collège, sa psychologue et ses parents. Muriel était « livrée à elle-même » et en « manque de travail » aux dires de sa mère, qui avait même envisagé de l'inscrire dans une école militaire ou dans le privé (mais elle n'a pas pu pour des raisons financières et logistiques). Muriel, même si elle se disait « perdue », affirme qu'elle était « motivée » pour rentrer à l'IE, car son « comportement lamentable » au collège (« là-bas, on est des monstres » et les « profs ne faisaient pas cours, mais la police ») ne lui permettait pas d'obtenir de bonnes notes : ses anciens enseignants – dit-elle-, pensaient qu'elle aurait eu

les potentialités pour « obtenir des 15 ». A l'IE, elle a trouvé un « bon encadrement » qui lui a enfin permis de mettre sa « tête dans les études » et de tester ses « limites ». Ayant pu rapidement remonter et stabiliser pendant les deux ans à l'IE sa moyenne autour de 10, elle dit s'être facilement habituée au « changement d'environnement » (« *je vois la façon de parler des élèves ici* ») et avoir changé de « comportement » : le fait de pouvoir enfin envisager le passage en « 2nde générale » et une future carrière d'avocate, l'ont « boostée » dans son investissement scolaire, notamment dans ses « devoirs ». En outre, depuis qu'elle vit cette coupure hebdomadaire vis-à-vis du monde extérieur (notamment de « Facebook ») elle dit ne plus être dans le « même délire » avec ses copains d'enfance, ce qu'elle ne regrette pas tellement. En effet, débarrassée des logiques de socialisation horizontale antagoniques aux objectifs scolaires, elle peut enfin jouer le jeu de la bonne élève, en participant activement aux cours dialogués (« je suis très à l'aise à l'oral »).

*Moi l'année dernière j'étais encore dans mon monde, voilà quoi, et ben j'écoutais pas.*

*Interviewer : « Ton monde » ?*

*Mon monde, ben on va dire de... d'adolescente on va dire ! (...)*

*Interviewer : D'accord, donc quand tu parlais du changement, ça veut dire tu te sens moins une adolescente ? Moins adolescente et plus quoi alors ?*

*Ben,...plus mature.*

Cette adaptation et cette adhésion aux nouveaux modes de socialisation et au programme institutionnel de l'IE lui ont en outre permis d'apprécier (malgré des rythmes de travail qu'elle assimile à « de l'esclavage ») et d'apprendre à exploiter efficacement les dispositifs proposés :

*Moi, je fais du théâtre (...). Il y a des comédiens qui se déplacent et j'aime beaucoup.*

*Il y a des gens ici, ils servent à rien. Y a des ie qui ne comprennent pas le système de l'internat. (...) Moi, je comprends tout à fait le règlement. (...) Mais je trouve un peu que c'est de l'esclavage.*

En outre, comme d'autres ie en réussite, à l'étude, elle aussi, elle a appris à pratiquer l'entraide :

*Quand j'sais pas, j'demande ben à des camarades qui sont plus forts que moi, qui comprennent mieux, mais je demande pas en particulier aux surveillants, parce qu'y m'apportent pas grand-chose en fait.*

Malgré les quelques difficultés scolaires et matérielles (sa mère se plaint du passage à 900 euros des frais d'inscription à l'IE) et son appréhension pour la suite de sa scolarité, elle se dit « contente » de pouvoir poursuivre son expérience en tant qu'ie, en intégrant l'année prochaine une classe de 2nde Générale et Technologique.

### **4.3.3. Éléonore et Lucas. Un effet pervers.**

Éléonore et Lucas sont typiques des quelques « malgré nous » trouvés à l'internat. L'un et l'autre veulent le quitter à l'issue de leur 4ème après une chute de 3 points de leur moyenne annuelle par rapport à ce qu'ils obtenaient dans leur établissement précédent. L'un et l'autre font état de choix qu'ils n'assument pas. Pour Éléonore ce sont ses parents qui ont décidé « *C'est mes parents, ils m'ont inscrite par rapport à une conseillère d'orientation. Elle avait dit que ce serait bien* ». Son père lui a dicté la lettre de motivation. Elle a dû abandonner ses amis, elle voudrait être « *soit dans la coiffure, soit esthéticienne* ». Lucas voulait aller en sport-études mais n'a pas pu « *Je pouvais pas y aller parce que j'avais pas le niveau scolaire. Et j'avais le niveau sportif* ». Bon pratiquant de judo, il a été aiguillé vers l'internat par la ligue de son département dans le but de continuer à pratiquer et d'obtenir un niveau scolaire lui permettant d'accéder à la section sport-études convoitée. Sa déception est double : il ne fait pas de judo à l'internat (« *En fait, ils m'ont mis dans un autre programme* ») et sa moyenne s'effondre. Il ne peut non plus pratiquer dans son club dont les horaires sont devenus incompatibles avec son emploi du temps. L'un et l'autre éprouvent un cuisant sentiment de « baisse ». Éléonore, très abattue, regarde le sol tout au long de l'entretien qui l'amène à des prises de conscience douloureuses. Lucas dit chercher à s'extraire du contexte de l'internat avant de pouvoir le quitter définitivement. Il a « *essayé de faire des petites techniques pour être malade, mais ça ne marchait pas !* ». Ils éprouvent un sentiment d'oppression particulièrement suscité par l'encadrement, beaucoup trop strict et arbitraire selon eux, de leurs communications téléphoniques.

Ces erreurs manifestes d'orientation, survenues notamment lors de la création des internats où le volontarisme institutionnel, l'opportunisme de certains acteurs, le flou sur la nature même de ces institutions ont pu fourvoyer des jeunes, affaiblissent considérablement les ambitions de réussite placées sur eux par les adultes. De ce fait, loin de se saisir des dispositifs qui leur sont proposés et qui, malgré leurs imperfections, constituent des ressources évidemment supérieures à celles dont ils disposaient auparavant, ils attendent de façon très passive une aide qui, selon eux, ne vient jamais. Pour Éléonore, « *à l'étude, quand on cherche un surveillant, par exemple comme hier, on cherchait quelqu'un qui était fort en maths et y avait aucun surveillant qui était fort, qui savait faire ça. Et après, ils disent qu'ils veulent nous aider, mais ils connaissent pas* ». Lucas confirme : « *Moi, c'est à peu près la même chose. J'ai été déçu. Parce qu'on devait avoir plusieurs surveillants derrière notre dos pour nous recadrer en fait. Au final, moi, je dois être dans les internes qui ont le plus de croix. Travail non fait et tout* ». La tutrice affectée à Éléonore ne l'aide en rien : « *Ben, moi, je la vois tous les soirs parce qu'elle est dans ma maison. Mais elle ne me demande rien, à part*



*si je fais une bêtise, elle va le dire direct. Mais, si je fais un truc bien... ».* Lucas se demande même pourquoi il y a des tuteurs :

*« La moindre des choses, c'est le soir, souvent, en plus, qu'on travaille pas bien, avoir des informations, mais on n'en a pas. Moi je suis assez timide, enfin, envers les surveillants, les Cpe et tout. Ben c'est juste au troisième trimestre où ils ont commencé à voir que je travaillais pas, que j' allais pas très bien, qu'ils ont commencé à venir m'en parler et tout. Si le rôle des tuteurs était bien fait, dès le premier trimestre, ils auraient bien vu ».*

Éléonore et Nicolas sont déchirés par ce qu'ils perçoivent comme un gâchis simultané de leurs chances scolaires et de leur vie juvénile. *« Je suis pas motivée pour travailler ici, ça m'intéresse pas »*, dit la première. *« Je suis bien là, en même temps je donne pas du mien pour travailler et tout. Pas beaucoup, parce que j'ai pas le moral. »* conclut le second.

## 5 La vie juvénile en internat d'excellence : cadre, contournement et vie sociale

**Audrey Boulin, Michèle Guigue**

### ***Préambule***

La synthèse proposée dans ce texte ne se limite pas aux internats qui étaient les terrains privilégiés des deux co-auteurs. Certes, il n'est pas non plus totalement transversal, c'est-à-dire systématiquement comparatif, dans la mesure où nos orientations aux uns et aux autres étaient complémentaires et où, donc, nous n'étions pas sensibles aux mêmes aspects, si bien que des données des internats en cours d'étude sont présents, mais différemment.

La scolarisation à l'IE propose un cadre structurant, favorable aux apprentissages scolaires et à la conduite d'un projet professionnel ambitieux. L'inscription en internat d'excellence est acceptée, voulue, parfois avec une certaine ambivalence par les adolescents. Pour les familles, c'est la perspective de trouver, pour leur enfant, un cadre à la fois stimulant et ferme. Des professionnels sont recrutés pour les aider, les soutenir et les accompagner. Ce suivi vise principalement, mais non exclusivement, les apprentissages scolaires, il prend appui sur des conceptions partagées : les vertus du travail, de l'application, de la concentration. Comment l'institution Internat d'excellence et son personnel construisent-ils, concrètement, un cadre pour accompagner la scolarisation de ces jeunes qui ont été sélectionnés et qui sont accueillis tout au long de la semaine, à l'écart de leur famille et de leur quartier ?

Nous allons étudier la vie juvénile, tout d'abord en prenant appui sur les composantes de la vie scolaire qui caractérisent les IE : le règlement intérieur, l'espace quotidien, l'organisation temporelle, puis en portant attention à l'observation et aux discours des jeunes internes.

### **Cadre théorique**

La scolarisation dans un internat d'excellence implique une intensification de la vie en commun et par conséquent une attention toute particulière au cadre construit explicitement, réfléchi, par cette institution et ses professionnels (Glasman, 2012). Or il s'agit d'héberger, autrement dit de tenir-contenir ces jeunes élèves, adolescents (de Singly, 2006 ; Barrère, 2011), recrutés parce que volontaires pour être accompagnés de près dans un projet d'instruction et d'éducation ambitieux.

Le cadre proposé par l'IE, avec ses variations d'un établissement à un autre, sera donc considéré de différents points de vue : - d'une part, comme un ensemble de valeurs et de règles pratiques dont le respect assure, pour tous, le bon déroulement d'une vie collective exigeante par sa densité et la hauteur de ses objectifs, - d'autre part, comme une enveloppe (Goffman, 1968) spatio-temporelle constituée par un contexte matériel strictement déterminé, c'est-à-dire des espaces délimités par des murs et leurs équipements, et strictement structuré par des conditions d'usage : fonctions et horaires (Yonnet, 1999).

Enfin, ce cadre prend sens et consistance par les manières dont les jeunes l'habitent et l'investissent au quotidien (de Certeau, 1980). Quelle vie sociale les jeunes développent-ils dans cet environnement scolaire où la présence des autres, de leurs regards et de leurs paroles est une composante permanente, incontournable ?

## **5.1. Le règlement intérieur des internats d'excellence**

Le règlement intérieur est une pièce importante pour la présentation normative des conditions de vie en IE : projet pédagogique, modalités de fonctionnement, attentes. Cela ne signifie pas que nous considérons que ce texte permet de connaître ce qui se passe au quotidien, ni non plus qu'il constitue une sorte de modèle à partir duquel l'évaluer. Les contextes et les pratiques sont toujours d'une complexité qui déborde les énonciations de grands principes, mais ceux-ci n'en demeurent pas moins des repères.

Les élèves connaissent l'existence des règlements intérieurs de leurs établissements scolaires<sup>41</sup>, leurs parents comme eux-mêmes en ont été informés et ont dû les signer en

---

41 Ce pluriel tient à ce que la plupart des internats d'excellence sont extérieurs aux collèges ou aux lycées qui accueillent les élèves. Ceux-ci sont donc membres de deux établissements complémentaires, l'un pour l'enseignement, l'autre pour leur suivi et leur hébergement.

attestant qu'ils l'avaient lu. Les élèves sont habitués à ce qu'il figure dans le livret scolaire qu'ils doivent avoir en permanence avec eux. Pour autant que son contenu soit vraiment connu n'est pas sûr. Or, dans le cas de la plupart des IE (tous ceux qui ne sont pas intégrés), s'ajoute un règlement intérieur spécifique pour l'internat. Pour certains de ces établissements il est téléchargeable à partir du site internet qui les présente et qui indique, entre autre, les modalités de candidature. Cette présence et disponibilité assurent, en principe, que ceux qui envisagent une inscription peuvent s'informer et remplir un dossier en connaissance de cause. C'est un préalable sur lequel peut s'appuyer la conduite d'entretiens de sélection, puis, une fois admis, les consignes sont données lors de l'accueil et de l'installation.

### **5.1.1. Les valeurs fondatrices de la vie en commun**

Tous ces règlements, d'établissement scolaires et d'internat, ont en commun d'évoquer les principes qui doivent orienter les élèves dans leurs comportements quotidiens :

- comportements sociaux comme la politesse, le respect, la courtoisie, la tolérance, la solidarité...
- comportements scolaires comme le travail, le sens de l'effort...
- comportements institutionnels que sont l'assiduité et la ponctualité.

Ces règlements apparaissent à la fois différents et proches. D'une part, ils sont de longueurs très variables, l'un comprend une annexe circonstanciée intitulée « Charte d'utilisation des matériels et services informatiques » et totalise 17 pages, tandis qu'un autre, laconique, est rédigé en 4 pages. D'autre part, certaines thématiques sont récurrentes comme le déroulement d'une journée, avec des précisions sur les entrées et les sorties, les attentes en terme de comportements, l'usage du téléphone portable, les absences, la sécurité, la santé... Si des passages entiers sont des reprises des textes officiels, par exemple en ce qui concerne la discipline, les punitions et les sanctions, ces règlements sont différemment colorés : évoque-t-on les instances représentatives faisant place aux élèves ? Équilibre-t-on l'énonciation des droits et des devoirs des élèves ? Parle-t-on de parents ou de familles ? L'internat d'excellence présente-t-il ce à quoi il s'engage ?

### **5.1.2. Des valeurs à partager**

On peut se demander, ici ou là, si les grands principes énoncés sont applicables et jusqu'où ? Prenons un exemple d'autant plus sensible qu'il s'agit d'internats. Les valeurs sont annoncées d'emblée, en préambule : « L'Internat d'Excellence relève du Service Public d'Éducation, il est voué à la formation et à la préparation des élèves à l'exercice de leurs responsabilités citoyennes dans le cadre du respect des principes fondamentaux du Service

Public et en particulier ceux de Laïcité, de Neutralité ». Puis, il peut y avoir une reprise qui précise :

« Chacun a droit au respect de l'autre ; une tenue vestimentaire et une attitude correctes sont exigées : chacun se doit d'adopter *en tous lieux*<sup>42</sup> et en toute occasion une tenue *décente*. La Direction et les personnels de la Vie Scolaire se réservent le *droit d'interdire toute tenue jugée non conforme* et d'exiger alors de l'élève et de sa famille de se munir d'une tenue adéquate. Le port du couvre-chef est interdit à *l'intérieur des bâtiments*. *Tout signe extérieur qui constitue en lui même un élément de prosélytisme ou de discrimination est interdit*. Conformément aux dispositions de l'article L-141-5-1 du Code de l'Education, *le port de signes ou de tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit*. Lorsqu'un élève méconnaît l'interdiction posée à l'alinéa précédent, le chef d'établissement ou son représentant, organise un dialogue avec cet élève avant l'engagement de toute procédure disciplinaire. Sont interdits également les propos portant atteinte à la dignité d'autrui, les manquements aux obligations de sécurité, les comportements susceptibles de constituer des pressions sur les autres élèves, de perturber le déroulement des activités scolaires ou extra-scolaires ou de troubler l'ordre dans l'Internat. »

Ce paragraphe contient de nombreuses considérations entrelacées : ne serait-ce qu'au niveau vestimentaire qui glisse de la décence au prosélytisme, ou bien des éléments objectifs comme le sont des pièces de vêtements jusqu'à des « propos » dont l'intonation, par nature éphémère, peut être diversement appréciée. De plus, inséré dans cet ensemble, l'évocation de la marge de manœuvre de la direction et des personnels de la vie scolaire qui « se réservent le droit d'interdire toute tenue jugée non conforme (...) ». Dans ce contexte, comment convient-il d'interpréter le principe de laïcité en internat ? C'est-à-dire d'envisager son application ? Doit-on reconnaître une frontière entre un espace privé que serait la chambre et un espace public, les couloirs, les salles d'études... ? Mais alors que faire de formulations fortes comme : « en tous lieux », « à l'intérieur des bâtiments ».

Autrement dit, qu'en est-il avec des élèves qui portent le voile, plus ou moins ponctuellement, dans leur chambre ? Cette question n'est pas de l'ordre de l'hypothèse : ici ou là, des filles se mettent un voile, notamment pour la prière. Elles se retrouvent dans leur chambre avec d'autres qui, d'ailleurs, portent ou non un voile. Elles sont parfois observables sur le seuil. Certes ce sont des détails, mais ce qui caractérise le domaine juridique (et normatif), comme ce qui compose la vie en commun, ses agacements ou sa quiétude, n'est-ce pas un enchevêtrement de détails ? De plus, dans une perspective éducative, se pose

---

<sup>42</sup> Souligné par nous.

une question supplémentaire : quel message envoie-t-on aux élèves (pas seulement à celles qui portent un voile ou à ceux qui portent un couvre-chef, mais aussi à tous ceux qui les côtoient) sur le poids des mots ? Or le poids des mots peut être tenu pour une valeur scolaire et éducative, cognitive et citoyenne.

### **5.1.3. Entrer, sortir et circuler**

Au fil du temps, les entrées et les sorties des établissements scolaires sont devenues de plus en plus surveillées. Avec les technologies modernes, il est désormais possible de badger. A l'internat, les problèmes d'entrées et de sorties, d'une part, entre le dehors et le dedans, d'autre part, entre différents secteurs de l'espace intérieur (internat, bagagerie, chambre, salle de restauration...) sont démultipliés. Et cela d'autant plus que ces problèmes concernent les personnes des élèves, mais aussi des objets : les bagages et surtout l'objet sensible qu'est le téléphone portable (dont les modes de gestions varient d'un internat à un autre, d'une année à une autre. Ainsi, par exemple, est-il journallement ramassé pour éviter des tentations et redistribué au moment où l'usage en est autorisé).

Les collégiens et les lycéens bénéficient souvent de marges de liberté différenciées, surtout si l'accueil commence dès la 6<sup>e</sup>. Pour les premiers les déplacements sont systématiquement accompagnés, si bien que la ponctualité aux premiers cours du matin est en quelque sorte garantie. L'enjeu de la ponctualité se déplace de la journée à la semaine, le lundi matin. Or, pour les grands, les trajets en transport en commun de chez soi au lycée peuvent être l'occasion de flâner... C'est alors au personnel de l'internat, après avoir téléphoné au responsable légal, d'établir la distinction entre retard et fugue. Si celle-ci est avérée, elle peut donner lieu à un conseil de discipline et être sanctionnée par une exclusion définitive. Cette situation semble très rare.

Dans un internat, la responsabilité de l'établissement et la sécurité des élèves se jouent dans de multiples détails. Certes il y a les alarmes qui peuvent être actionnées par amusement ou par défi. Mais les détecteurs de fumée sont un problème plus spécifique, car ceux-ci, s'ils ne sont pas neutralisés, dénoncent les fumeurs qui auraient souhaité passer inaperçus. Ainsi, il peut arriver qu'un élève soit puni pour avoir indiqué, sur Facebook, comment désamorcer ces dispositifs.

Tous les soirs, à l'heure du coucher, toute circulation est interdite, et des assistants d'éducation assurent une présence démultipliée par les étages ou les « maisons ». Cette surveillance<sup>43</sup> n'empêche pas, ponctuellement, ici ou là, quelques excursions nocturnes.

## **5.2. Un espace quotidien pour l'excellence ?**

L'internat est un lieu de vie et de travail qui place en retrait, à l'abri des sollicitations et des divertissements, voire des préoccupations et des tensions familiales.

### **5.2.1. L'internat, un lieu de vie ajusté**

L'internat est un lieu de vie, c'est-à-dire un lieu où l'on dort, où l'on se restaure, où l'on prend soin de son corps. L'organisation des espaces, leurs fonctions et leur disponibilité sont importants pour la vie quotidienne.

Un assistant d'éducation remarque : *« Au niveau de l'organisation de l'internat, j'ai l'impression que depuis qu'on s'est installé dans nos nouveaux locaux, ça marche beaucoup mieux, que les locaux sont beaucoup plus adaptés aux besoins des élèves comme des intervenants. »*

Toutefois, l'appréciation des besoins des élèves interfère avec des conceptions pédagogiques et la confiance accordée aux jeunes, si bien que, selon les IE, l'investissement des chambres pour travailler individuellement le soir est très variable. Ici, les élèves travaillent dans leurs chambres, des enseignants viennent les aider tandis que des assistants d'éducation ou des services civiques surveillent globalement les couloirs et les « espaces détente ». Là, les études sont toujours collectives, dans des locaux scolaires, à l'écart des espaces de l'internat. Il y a donc, tantôt, une dissociation radicale entre espace de vie et espace de travail, tantôt, un enchevêtrement, la présence de professionnels enseignants assurant un marquage différentiel des temps.

Néanmoins ces 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. Aussi le temps accordé à ces routines domestiques laisse peu de marge et suscite, notamment, une tension entre une nuit qui paraît commencer trop tôt alors que les moments de détente et de relâchement en cours de journée semblent manquer. De plus, l'espace de la chambre partagé est, pour certains, bien étriqué : comment trouver où ranger ses affaires ? Les placards sont étroits et les bureaux ne sont pas toujours aussi nombreux

---

<sup>43</sup> Enfin il ne faut pas négliger qu'une personne de confiance dépose la liste des présents pour les pompiers, au cas où...

que les occupants. Les lits sont alors d'un usage polyvalent : on y dort, on y entrepose des affaires, on s'y love pour téléphoner, on s'y assoit... Les sièges où l'on peut se reposer, discuter en regardant ses camarades sont souvent comptés, autant dire insuffisants. Le sort d'un lavabo arraché du mur laisse entrevoir l'effet piteux d'un détournement qui a mal tourné plus que la malveillance.

Dans un internat d'excellence la prégnance du projet scolaire fait oublier le corps, son délassement et son confort. Mais cet oubli n'est pas total, bien loin de là ! Il s'agit, en tout lieu et à tout moment, de se tenir bien, c'est-à-dire de s'imposer une discipline corporelle stricte, calquée sur les attentes de l'école. S'y soustraire conduit à s'attirer des remontrances. On pense alors aux pratiques étudiées par G. Vigarello dans son ouvrage *Le corps redressé*.

### ***5.2.2. L'internat, un lieu conçu pour travailler***

L'internat est un lieu conçu pour travailler, travailler sur des tâches scolaires, principalement dans les espaces collectifs que sont les salles d'études, sous la surveillance et avec l'aide de personnels divers, enseignants, assistants d'éducation, étudiants avancés. Souvent les déplacements sont autorisés, notamment pour aller chercher un manuel dans son casier ou bien un dictionnaire, c'est une contrepartie indispensable pour travailler dans des salles juste meublées de tables et de chaises.

Cette présence d'un collectif rend possible la constitution de petits groupes souples, au gré de la circulation de l'un ou l'autre ou des petits rassemblements stimulants. Cette présence n'entrave pas des moments de soutiens individualisés, en tête à tête, de part et d'autre d'une table ou des moments d'entraides interactives y compris avec l'usage du tableau noir. Ce souci d'individualisation, invoqué répétitivement dans les objectifs sur les plaquettes de présentation des IE, s'inscrit dans les pratiques de différentes façons : classes à effectif réduit (dans les IE intégrés), études avec des sous-groupes ciblés en fonction des difficultés, soutien sur mesure autour des devoirs...

Quand l'horaire avance, si les devoirs sont terminés, certains lisent pour le plaisir, des romans. Des filles se plongent dans leur agenda, des duos ou des quatuor se forment autour des tables et discutent doucement de choses et d'autres.



### **5.2.3. Quelle place pour la lecture ?**

Pourtant, dans cette perspective scolaire et travailleuse, un aspect peut surprendre : cet environnement ne privilégie ni la lecture, ni les livres. Pour ces établissements dont l'ouverture est récente et qui, de ce fait, ne bénéficient d'aucun fond, cela ne s'avère pas une priorité<sup>44</sup>. L'existence d'un centre de documentation largement ouvert et richement doté ne va pas de soi. Ici et là, certains enseignants le déplorent : pourquoi financer un voyage bien cher plutôt qu'assurer le développement du CDI ou la démultiplication du matériel informatique à vocation directement pédagogique ? Alors que des sociologues de l'éducation ont pointé l'absence de livre, comme un indice (certes, parmi d'autres) de la distance de certaines familles vis-à-vis de l'école, il est étonnant de noter que les IE négligent cet aspect. Précisément en cela, leur environnement ressemble à celui de ces familles défavorisées dont la plupart de leurs élèves sont issus.

Bien entendu, les accès à internet et à ses moteurs de recherche sont contrôlés et limités. Cela n'est pas contrebalancé par des abonnements à des quotidiens, des hebdomadaires ou des mensuels, ceux-ci sont fort peu nombreux.

Pourtant, au cours d'une étude regroupant des 3<sup>e</sup>, des garçons on été observés, plongés dans des lectures au long court. Des livres qui sont les leurs, énormes, qu'ils poursuivent de tomes en tomes, ou bien des ouvrages empruntés à la bibliothèque municipale, ou encore en provenance du CDI et choisis sur les conseils de tel ou tel encadrant.

Ailleurs, dans une étude de 4<sup>e</sup>, des garçons, questionnés sur leurs activités quand ils ont terminés leurs devoirs, sortent des magazines sérieux de leur cartable (Sciences et vie junior, Philosophie magazine...). Prévoir ces activités de lecture correspond à des initiatives individuelles, autonomes.

### **5.2.4. La télévision : un projet implicite de sevrage ?**

Par ailleurs, la télévision, héritière d'un ensemble de préventions solidement ancrées chez les professionnels de l'école, est très rigoureusement règlementée, quand elle n'est pas carrément totalement bannie. Ces restrictions peuvent être interprétées 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 semble qu'il y ait, dans plusieurs internats, une exception : les

---

<sup>44</sup> Cependant la fréquentation de la bibliothèque municipale peut être encouragée pour pallier la pauvreté des ressources internes de l'établissement.

(plus ou moins grands) matches de football dont, à tout le moins, la première mi-temps semble incontournable.

On peut s'interroger sur l'opportunité de ce sevrage assez radical. En effet, ces établissements, en référence aux stratégies volontaristes d'ouverture aux élèves issus de milieux populaires des Instituts de sciences politiques, proposent souvent des préparations à ces grandes écoles. Ainsi tenus à l'écart des actualités de toutes sortes, de leur médiatisation et des commentaires (distanciés) qui pourraient s'y articuler, ces élèves ne sont pas sensibilisés aux composantes culturelles contemporaines valorisées dans certaines orientations<sup>45</sup>. Certains élèves se plaignent explicitement de n'être au courant de rien.

### **5.2.5. Des choix culturels faisant la part belle aux « sorties »**

Les propositions d'activités culturelles présentées aux jeunes par les IE manifestent dynamisme et ambition. L'année de leur ouverture, ces propositions étaient même si nombreuses que, paradoxalement, les temps de travail se trouvaient d'autant réduits et que la fatigue s'accumulait. L'année suivante a donc vu leur réduction relative. Que ces activités aient été ainsi envahissantes et qu'elles aient été quelque peu diminuées mérite de retenir l'attention. C'est comme s'il s'agissait, partout, dans cette première année, d'une part, de combler un déficit général, d'autre part, d'éviter des vides, au profit d'un encadrement permanent porté par un volontarisme bienfaiteur. L'objectif est de faire découvrir ce qui constitue une culture noble, reconnue, afin de familiariser ces jeunes avec la culture qui sera celle de leurs camarades au fur et à mesure de l'avancée de leurs études et de leur fréquentation de milieux sociaux différents du leur.

Ces offres culturelles s'expriment dans des ateliers de pratiques, instrument de musique, théâtre, photographie... et dans de nombreuses sorties : théâtre, concert, opéra, voyages culturels, en lien avec des ressources régionales ou avec la pratique d'une langue étrangère. Si ces activités sont partagées par de nombreux établissements ordinaires<sup>46</sup>, la découverte se trouve, de fait, associée à une culture de l'évènement (on va à l'opéra) par contraste avec une immersion culturelle portée par un milieu foisonnant (bibliothèque, magazines, TV,

---

<sup>45</sup> Il est probable que les élèves issus de milieux favorisés et vivant dans leur foyer ne sont pas privés de cette ouverture sur le monde, ni des multiples échanges qui s'ensuivent dans leur famille ou avec leurs camarades.

<sup>46</sup> Cet adjectif est d'un usage systématique dans les textes officiels qui traitent de l'intégration des élèves porteurs de handicap. Il désigne alors l'établissement du secteur, par contraste avec un établissement spécialisé. Nous en étendons l'usage pour pointer la spécificité de l'IE.

radio...). Par cette stratégie l'école manifeste un entrelacement de classicisme (des « sorties » ouvrant une fenêtre sur la Haute culture) et de modernité (avec les effets d'affichage que permettent ces activités nobles et spectaculaires, souvent en partie recensées sur les sites internet). Les théories du déficit, de la distance ou de la défaillance ont été très critiquées, elles sont moins prégnantes dans les discours sociologiques, mais pour les politiques, pour les professionnels et les gestionnaires du système scolaire, tous ces ajouts s'inscrivent, que ce soit ou non clair, en concordance avec ces théories.

Les IE associent donc des stratégies de transmissions scolaires formelles où il convient d'apprendre, à l'expérience d'assistance à des spectacles socialement valorisés qui participent à la formation du goût, à la composition d'un vécu, petit à petit d'une familiarité.

### **5.3. Une organisation temporelle programmée pour l'excellence**

L'idée d'un besoin de limites temporelles, nécessaires pour la réussite scolaire et l'épanouissement des adolescents, est fréquemment mentionnée dans les entretiens. Les familles racontent que l'année d'avant l'internat était souvent marquée, dans les pratiques de leur enfant, par un temps libre proliférant, du fait principalement de leur retour tardif après le travail. L'occupation de ce temps, sans surveillance, se trouvant libérée de contrôles et de contraintes, faisait place à des activités telles que la télévision, l'ordinateur ou les sorties avec le groupe de pairs, et non au travail scolaire, comme l'auraient espéré les adultes (parents, professeurs...). Le souhait d'augmenter le temps encadré de l'adolescent se cristallisait dans l'inscription dans un internat d'excellence. Un cadre peut alors être défini comme « un découpage du temps rythmé d'une façon telle qu'il soit lisible par les habitants de cet espace, et dans lequel reviennent avec régularité des activités récurrentes » (Glasman, 2012, p. 124).

Au moment de cette décision, une partie des candidats-internes attendait également de cette structure des horaires fixes d'étude ainsi que des personnes cadrantes et compétentes pour les « pousser à travailler » et les aider. Ces attentes étaient les principales mentionnées par les enquêtés. Autrement dit, la demande adolescente et parentale d'un temps encadré par des adultes concernait le domaine scolaire.

Toutefois, si les considérations temporelles sont celles qui sont évoquées explicitement et répétitivement, on peut penser que c'est parce qu'elles sont la manifestation visible, la plus sensible, des règles et de l'enjeu que constitue leur respect. Du côté des professionnels des établissements ordinaires, les critiques sur les devoirs non faits, les reproches sur les soirées prolongées, le comptage des retards et des absences, en sont des indices. Du côté des parents, leurs difficultés à faire tenir des horaires, les tensions quotidiennes qui s'ensuivent

et qui gâchent la vie de famille sont aussi l'occasion de mentionner leurs efforts pour gérer le temps de leur enfant.

Si l'internat est une réponse à ces attentes, néanmoins les manières dont sont résolues ces questions de temporalités mettent en évidence les tensions entre temps contraint et temps libre et, conjointement, les tensions entre les attentes des adultes et celles des adolescents. Même si le temps libre est actuellement le temps de vie le plus long (Sue, 1994), le temps contraint continue de structurer les différentes temporalités de la vie sociale. A l'échelle de l'internat d'excellence, les personnels portent une grande attention à l'organisation temporelle, ce qui revient à planifier des temps dédiés à des activités identifiables, autrement dit, dans le but d'encadrer les jeunes, à enchaîner des temps contraints. Ainsi, de fait, se trouve indirectement négligée ce que Yonnet (1999) nomme leur « contre-face » : le temps libre.

### **5.3.1. Temps scolaire et temps contraint**

Les règles en vigueur dans l'enceinte de l'internat d'excellence doivent être en concordance avec les directives légales, il n'en reste pas moins que le personnel de direction dispose d'une marge de manœuvre importante, notamment du fait de la nouveauté de cette structure.

L'idée qu'un temps tourné vers l'école est nécessaire à la réussite scolaire est constitutive des internats d'excellence. Certes, elle n'est pas une spécificité. Les internats classiques encadrent le temps d'après-école des adolescents en instaurant des temps d'étude et de soutien obligatoires. Mais ce projet lui-même et les moyens financiers qui lui sont attribués sont nettement plus larges. Dans la pratique, en fonction de la classe et du niveau scolaire de l'élève, ce suivi constitue un temps conséquent : il peut être de 7 heures par semaine, pour un élève de 5<sup>ème</sup>, voire de 17 heures pour un élève de terminale dont les résultats scolaires sont jugés faibles. Il peut s'agir d'études encadrées par des assistants d'éducation ou de cours complémentaires organisés par des enseignants.

Ici ou là, les lycéens les plus impliqués et porteurs d'un projet fort s'interrogent sur leur possibilité d'influer sur l'organisation qui est mise en place.

Hervé est un élève de 2de déjà très autonome et ses résultats sont bons. Son professeur référent explique :

*« Je lui ai montré que je lui faisais confiance en ne contrôlant pas systématiquement son travail (...). Tout d'abord, Hervé n'osait pas exprimer franchement que certains points de l'organisation du temps d'internat lui paraissaient perfectibles. Par exemple, en début d'année,*

*le créneau 17h-18h45 était destiné aux ateliers, l'aide aux devoirs ayant lieu de 19h30 à 21h. Habités à ce que les emplois du temps soient imposés par l'établissement, Hervé et certains de ses camarades ont mis un certain temps à proposer que ces créneaux soient inversés, car le temps de devoirs en deuxième partie de soirée provoquait le stress de ne pas avoir suffisamment de temps pour faire l'intégralité du travail dans des conditions sereines. L'équipe a donc réorganisé les emplois du temps. Les élèves arrivent plus détendus en atelier en deuxième partie de soirée, les devoirs et les révisions étant terminés. »*

La prise en compte de cette demande a été un élément déterminant pour la suite. Il a fait d'autres propositions concrètes : des moments de travail en groupe, sans enseignant, avec certains de ses camarades de classe.

Cependant cette organisation répond globalement aux attentes parentales et adolescentes, même si la transition prend du temps :

Un assistant d'éducation témoigne :

*« Cindy, élève de 4<sup>ème</sup>, je l'entendais toujours dire que c'était beaucoup mieux avant, qu'elle regrettait souvent son collège, etc... et puis depuis quelque temps, puisque je la vois tous les jeudis, depuis quelque temps, elle commence déjà à dire qu'à l'internat d'excellence, ce n'est pas si mal. Elle commence à trouver un intérêt véritable et cet intérêt se manifeste aussi dans son attitude lorsque je la vois, c'est-à-dire qu'elle comprend maintenant l'intérêt de voir des professeurs qui se déplacent pour eux le soir en aide aux devoirs, alors qu'avant elle le vivait vraiment comme une obligation, comme une punition même. Maintenant, elle est même heureuse de nous voir ».*

Pour certains jeunes la densité de cette organisation demeure excessive. Un collégien de 3ème quitte l'internat à 8h pour assister à ses cours au collège, il y revient à 17h30. Il se retrouve en étude de 18h à 19h30. Le temps contraint de travail quotidien moyen est donc souvent d'environ onze heures.

### **5.3.2. Des temps de loisirs choisis ?**

Par ailleurs, l'offre d'activités sportives (ici ou là : handball, danse, tennis de table, gymnastique, futsal, judo, voile, ski...) et culturelles (théâtre, pratique instrumentale, photo...) est abondante, sans oublier des sorties diverses : opéra, théâtre, concert.... L'objectif est, explicitement, de faire découvrir à ces adolescents des activités qu'ils ne pouvaient pratiquer dans leur milieu d'origine, faute de moyens financiers ou, surtout, faute d'une adéquation entre la plupart de ces activités et leur « habitus » de classe (Bourdieu, 1979, 1980).

Les adolescents sont poussés à participer à ces activités : il est mal vu, voire impossible, de ne rien faire. Dans certains internats, l'équipe de direction incite les élèves à participer à deux activités : l'une sportive, l'autre culturelle. Aucune sanction n'est prise envers les adolescents refusant ce quota plus ou moins formel, mais ces derniers ressentent une pression, pouvant prendre la forme de commentaires sur le bulletin de l'internat, tels que

« ne participe pas aux activités : ne s'investit pas dans l'internat ». Les adolescents n'attendaient pas de l'internat un encadrement aussi dense du temps non scolaire.

Les activités de loisirs sont donc perçues comme un temps contraint, du fait de son encadrement, mais aussi du contrôle pesant sur leur inscription et leur participation. Ces activités ne sont-elles pas une excroissance du scolaire ? D'ailleurs ne sont-elles pas nommées « activités » et non « loisirs » ? Finalement ne mériteraient-elles pas le qualificatif, délibérément emprunté au domaine scolaire, d' « options » correspondant à un espace de choix nécessairement délimité ? Et cela d'autant plus que les choix s'opèrent parfois par défaut.

Élodie n'envisage pas de commencer la pratique d'un instrument, le sport lui aurait convenu s'il n'y avait pas eu une sorte de bouquet comprenant impérativement la natation. Elle a peur de l'eau au point d'avoir déjà quasiment mal au ventre rien que d'en parler ! Il ne reste que théâtre, or sa timidité, son refus de s'exposer, font de ce moment un temps qui lui paraît pénible, bien long et si vite de retour d'une semaine à l'autre ! A l'observer essayer de se fondre au milieu des autres, à esquiver les rotations qui pourraient la mettre au premier plan, on constate son malaise, et elle n'est manifestement pas la seule dans ce cas. A la rentrée de la nouvelle année elle a donc choisi sport. Questionnée sur cette nouvelle stratégie, elle s'aperçoit qu'elle avait oublié qu'il pouvait y avoir natation, elle interroge sa voisine, incapable de lui répondre, et elle devient inquiète.

Des élèves interrogés sur l'organisation de leur scolarité à l'IE, expliquent leurs choix en invoquant des arguments sérieux et raisonnables : la contribution de ces activités au développement de leur projet professionnel quand il s'agit de culture, leur maintien en forme, et plus globalement leur santé, quand il s'agit de sports. Se distraire ne semble pas un mot fréquemment utilisé.

La sociologie s'est intéressée aux loisirs depuis les années 1970. Paul Yonnet, deux décennies plus tard, s'est penché précisément sur l'interdépendance temps contraint - temps de loisirs, libre. Dans le cas des internats d'excellence, on peut se demander si cette interdépendance n'est pas quasiment absente du fait de la prédominance du temps contraint et de ce que l'on peut considérer comme un malentendu sur ce que peut être un temps libre.

Cette domination du temps contraint a une conséquence négligée, la gestion des corps. La revendication de repos, de sieste de certains élèves est à entendre dans ce contexte. Où est-il possible, ou acceptable, que l'élève puisse se détendre, non pas seulement intellectuellement mais aussi corporellement ?

### **5.3.3. L'excellence, incompatible avec le temps libre ?**

Le temps libre, comme temps libéré de toute contrainte, est fort limité dans l'emploi du temps des internes d'excellence, mais aussi dans la réflexion des professionnels. D'ailleurs, le plus souvent, le temps nommé « libre » par les acteurs correspond à des périodes intermédiaires, fractionnées et réduites, des sortes d'interstices entre deux temps contraints.

Reconstituons le programme schématique d'une journée caractéristique. Que fait un collégien durant sa journée ? Il a environ 11 heures de temps contraint par sa scolarité et ses activités d'étude.

- Il dort de 22h à 7h,
- Il déjeune, fait sa toilette et prépare son sac de 7h à 8h.
- Il est au collège, ou sur son chemin, de 8h à 17h 30
- Il goute de 17h 30 à 18h (ou un peu plus tôt, selon les internats). Certains en profitent d'ailleurs pour faire une petite sieste, quand l'accès à la chambre est possible, ce qui varie d'un établissement à un autre, d'une année à une autre.
- Il est en étude de 18h à 19h 30
- Il dine de 19h 30 à 20h 30.
- Il est en temps libre de 20h 30 à 22h si bien sûr il ne prend pas plus de temps que prévu pour manger, pour prendre sa douche.
- S'il participe à une activité du soir ou une sortie, son temps libre devient nul.

Le temps contraint additionné, qu'il soit consacré à la scolarité, à des loisirs cadrés ou à la vie domestique, se monte donc à un total de l'ordre de 22 heures 30 par jour. Il reste de l'ordre d'1h 30 de temps libre.

Cette étroitesse du temps ouvert, disponible, montre le peu de place accordée à la liberté, aux initiatives individuelles. Pourtant la « curiosité » est un argument évoqué, épisodiquement, dans les dossiers de candidatures à l'IE, que ce soit dans des lettres de motivation écrites pour candidater par le jeune ou ses parents, que ce soit dans le soutien des professionnels de son établissement d'origine. Question de confiance ? Question d'évaluation de la situation de départ, avec l'ampleur des manques à combler et de la distance à réduire ? Question d'évaluation de la réussite de l'IE lui-même, et même plus globalement d'un projet fondamentalement scolaire de réussite par la gestion du temps et des apprentissages ?

Et ces questions rebondissent, légèrement décalées : quel temps pour un isolement tranquille pour se détendre, mais aussi pour réfléchir ? Dans l'espace chambre, les internes sont deux ou trois. Les déplacements, pour les collégiens, sont encadrés et collectifs. Les moments d'isolement sont réduits à des interstices. Chacun n'a-t-il pas besoin de temps libre, vide, disponible pour souffler, assimiler, prendre conscience et assumer sa propre évolution en cours ?

De plus, le temps libre peut être rogné, par des obligations scolaires : des devoirs sur table d'entraînement, pour les lycéens qui sont dans des classes à examens, les première et les Terminales. Ou bien encore par des punitions, auquel cas ils deviennent des temps contraints pour marquer le caractère répréhensible de certaines pratiques ou de certains manquements (affaires oubliées, devoirs non faits...). L'accès à la salle de repos ou de détente, les activités de divertissement sont utilisées comme levier de sanction à la fois pour le comportement et le manque de travail.

Si l'inscription à l'IE suppose une démarche volontaire et l'adhésion des élèves et de leurs familles, il n'en reste pas moins que les professionnels s'appuient sur cette situation de départ et développent un encadrement volontariste dense qui ne laisse guère de place aux initiatives et aux goûts des élèves. Ces élèves adolescents attendaient de l'internat d'excellence un encadrement scolaire, les professionnels de l'institution les soumettent à des contraintes temporelles jusque dans leur temps libre. Ils réagissent...

## **5.4. Réactions face à des contraintes envahissantes**

Que les adolescents « internes d'excellence » aient fait un choix exigeant n'empêche pas qu'ils soient jeunes et qu'ils souhaitent continuer à avoir des pratiques qui se heurtent aux limites fixées par les professionnels pour assurer concentration et travail. Ils cherchent à agir sur les contraintes temporelles et spatiales, seuls ou en groupe, car les internats renforcent la sociabilité juvénile. A quelles stratégies recourent-ils pour élargir leur marge de manœuvre ?

### **5.4.1. Vivre son temps**

Les internes s'adaptent, plus ou moins, à l'ensemble des règles. Ceux, une minorité, qui déclarent ne pas être gênés par le règlement et les manières de vie imposées, ajoutent que la situation est similaire à « l'avant internat ». Ainsi, l'acquisition de « dispositions » (Lahire, 2001) lors de la socialisation explique cette adaptation à l'internat.



Cependant, la plupart des adolescents, avant d'entrer à l'internat, ressentait peu de contraintes de la part des adultes, en d'autres termes, leur temps libre leur paraissait abondant. Le passage d'une prédominance du temps libre à une hégémonie du temps contraint s'accompagne de mécontentements. Les horaires, sont cibles de dénonciation, par exemple l'heure du coucher, « c'est trop tôt ! », et l'annonce de l'heure du lever suscite de la stupéfaction : c'est aussi bien trop tôt ! Les règles imposées par les professionnels de l'internat sont perçues comme une contrainte extérieure. La nostalgie d'un avant-internat, synonyme d'une plus grande liberté en termes d'horaires, est parfois manifeste.

Le temps contraint entre en concurrence avec un temps libre, décrit comme trop peu présent par les enquêtés, qui aimeraient un temps où ils seraient seuls à décider de leur occupation. Même si de nombreuses activités sont proposées, elles sont décrites comme imposées par les adultes et ne peuvent se substituer à un temps où l'adolescent pourrait se poser seul, ou en groupe et s'occuper à sa manière.

*« En fait, on a beaucoup d'activités culturelles, mais on n'a pas de temps libre à nous » (Baya 4<sup>ème</sup>)*

*« Et aussi le droit de rester dans sa chambre. Parce que quand on rentre de l'école, l'école ça fatigue, t'as envie de rester dans ta chambre, de dormir, ne serait-ce qu'une heure au moins. Je sais pas au moins une heure à être en temps libre. Nan ! on est en temps libre 30 minutes. Et encore ! » Océane 3<sup>ème</sup>)*

L'énonciation de critiques envers les horaires et la répartition des différents temps s'accompagne de stratégies d'évitement ou de contournement. Rarement mentionnée par les professionnels, la prise de distance par rapport aux horaires officiels de coucher et d'extinction des lumières est avouée par une majorité d'internes.

*« Ah nous on dort pas ! C'est sûr 22h, 22h c'est trop tôt ! Même quand on est fatigué on n'arrive pas à dormir à 22h. 22h en plus c'est là tu viens juste de rentrer dans ton lit, et t'as pas envie de dormir, t'es encore en train de parler, et 22h c'est là que je viens juste de rentrer dans mon lit et j'ai pas envie de dormir. Je dors toujours vers, 23h, minuit, à peu près, après on peut rester plus, mais la plupart du temps c'est 23h minuit » (Océane 3<sup>ème</sup>)*

Certains adolescents font le choix de ne pas se rendre en étude ou en activité, ou le plus souvent d'arriver en retard. Dans certains IE, le taux d'absentéisme aux différentes activités apparaît élevé. Il est néanmoins difficile pour les collégiens d'y échapper, les assistants d'éducation les accompagnant dans leurs déplacements. Obligés, ces adolescents se rendent alors en activité mais ne la pratiquent pas. Par exemple, la moitié des collégiennes inscrites en gymnastique restent assises dans un coin du gymnase, durant le temps de l'activité. Moins contraints que les collégiens en termes de déplacements, les lycéens jouent de ce plus faible contrôle pour agir davantage sur leur temps. Rares sont ceux par exemple qui arrivent à l'heure en étude : à 18h, la quasi-totalité des salles est vide.

Ces écarts vis-à-vis des horaires sont peu sanctionnés, d'autant que dans de nombreux cas, les négociations sont efficaces. Les assistants d'éducation, âgés d'une vingtaine d'année, semblent dans une position intermédiaire entre les adolescents qui expriment des revendications qu'ils comprennent et soutiennent, et les exigences de leurs supérieurs hiérarchiques. Ainsi, il est assez fréquent qu'ils laissent les internes quitter leur salle d'étude avant l'heure de fin officielle, après les arguments tels que « on n'a plus de devoirs » ou « on va faire la queue à la cantine ».

Espace et temps sont liés dans cette quête de liberté, du moins pour les lycéens. Retarder leur retour à l'internat à la sortie des cours signifie rester dans une zone sans surveillance où leurs déplacements ne seront pas épiés par les professionnels, à base de « où vas-tu ? ». Pour les collégiens, qui avaient l'habitude, avant de venir à l'internat, de se rendre seuls à leur collège, la pression de l'encadrement lors des déplacements est manifeste, comme l'atteste les propos suivants :

*(A la question : « qu'est-ce que tu aimerais changer dans le règlement ? »] « Rentrer tout seul par petits groupes, enfin avec les gens avec qui t'as envie de rentrer, pas forcément attendre 5h les autres qui arrivent pas à l'heure et tout » (Séverine 3<sup>ème</sup>)*

*« Euh ce que je voudrais, c'est partir au collège toute seule. Franchement je préfère aller au collège toute seule parce que dès qu'on arrive en rang, ça fait bizarre parce que tout le monde nous regarde, et ça, je sais pas, ça m'énerve un peu, parce que je sais pas, j'aimerais bien arriver tout seul, euh toute seule au collège comme l'année dernière. » (Sophia 5<sup>ème</sup>)*

Suite aux remarques des élèves et aux observations du personnel, l'équipe de direction fait évoluer le cadre normatif et plus spécifiquement les horaires : d'une année sur l'autre, le temps des activités sportives et culturelles s'est vu réduit, mais cette réduction profite davantage au temps scolaire (études et cours complémentaires) qu'au temps libre. Les personnels laissent l'adolescent libre de faire certains choix : activités sportives, matières à travailler. Cette marge de manœuvre est d'ailleurs définie comme « autonomie » par le personnel encadrant. Mais dès qu'il s'agit de réfléchir à la répartition des différents temps, les professionnels se désignent comme seuls légitimes pour imposer des rythmes.

#### **5.4.2. Téléphone, internet et télévision**

Les règles concernant l'usage des nouvelles technologies (téléphone portable, internet...) sont également source de mécontentements chez les adolescents. Utiliser son téléphone portable (pour communiquer avec l'extérieur et même avec ses camarades de la chambre d'à côté) ou surfer sur internet (avec comme sites favoris : Facebook, des sites d'écoute musicale ou encore des jeux) font partie des requêtes des internes et des stratégies sont alors mises en place pour y accéder.

Durant les années précédant l'entrée à l'internat d'excellence, la pratique de ces activités rimait souvent avec démesure, malgré les limites posées par les parents.

*« L'année dernière, euh je trouvais pas que c'était dur mais c'est moi qui travaillais pas. Parce que moi j'aimais bien regarder la télé et tout. Et, si on me dit pas d'aller faire mes devoirs, bah je fais pas. Euh je regarde la télé. Et même quand mes parents partaient au travail, ils ramenaient la télécommande avec eux pour que je travaille (sourire). », (Ava 3<sup>ème</sup>)*

*« Avant, bah justement pendant la semaine j'en faisais. En fait, avec ma mère y a un quota, c'est dix heures par semaine de jeux vidéo. Bon je trouve déjà ça pas mal, ça fait deux heures enfin pendant la semaine par exemple lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi, ça ferait deux heures chaque jour. » (Cédric 5<sup>ème</sup>)*

Confrontés à la tension structurelle entre une offre illimitée d'activités et un contrôle des adultes, les adolescents doivent faire face à cette épreuve de la démesure, en recherchant un équilibre (Barrère, 2011). Malgré les limites imposées par des parents inquiets, les difficultés ressenties pour « gérer » ont motivé certains adolescents pour s'inscrire en internat d'excellence. La recherche de règles cadrant ces activités électives et leur permettant d'accomplir leur métier d'élève, représentait une raison d'inscription. Comment les adolescents perçoivent-ils alors les règles qui réduisent, de façon drastique, leur temps consacré à ces activités ? Alors qu'une minorité d'adolescents se contente de dénoncer les règles qu'elle juge trop restrictives, une majorité, y compris ceux qui déclaraient avoir besoin d'être encadré pour gérer l'excès, met en place des stratégies pour les contourner.

Des astuces sont mises en œuvre pour ne pas perdre l'usage de son téléphone. D'une part, le repérage du fait que les règles concernant le téléphone portable ne sont pas appliquées de manière identique par les surveillants, ce qui crée un sentiment d'injustice chez certains et accentue la volonté des adolescents de contourner ces normes. D'autre part, certains possèdent plusieurs téléphones mobiles (ou cartes SIM) et remettent aux assistants d'éducation celui dont ils ne se servent pas. Pour pouvoir surfer sur le net, pendant le temps d'étude, des élèves prennent le prétexte d'un devoir à faire :

*« Pendant l'étude, si j'ai rien à faire, je raconte des disquettes [histoires], genre je dis « j'ai un truc à faire sur l'ordi » et puis je vais faire autre chose (...) Il y a une semaine, je l'ai fait tous les jours, parce que j'avais rien du tout à faire » Cédric 4<sup>ème</sup>.*

*« Nous, on a une disquette, c'est sur les devoirs, soit on écrit au crayon à papier, soit au stylo qui s'efface avec une gomme, un truc à faire sur l'ordinateur, comme ça on y va (...). La seule faille qu'il y a à cette technique c'est qu'il faut faire le devoir qu'on a marqué (sourire) » (Laurent 4<sup>ème</sup>)*

Les constats concernant le rapport à la télévision sont plus paradoxaux. Contrairement à l'ordinateur, rares sont les adolescents qui se plaignent de ne pouvoir regarder la télévision quand ils le désirent, alors que cette pratique était surinvestie avant l'entrée à l'internat.

Comment expliquer ce paradoxe ? En premier lieu, l'ordinateur se substitue à la télévision, avec l'utilisation des vidéos en ligne, souvent utilisées par les internes. Qui plus est, la télévision, à l'inverse d'internet et du téléphone portable, ne constitue pas un outil pour garder contact avec les amis de l'extérieur.

Les seules allusions au manque de télévision concernaient des adolescents qui regrettaient de ne pouvoir regarder les informations et connaître les actualités :

*« Ah oui que le soir ils nous mettent les informations ! Qu'ils nous mettent les journaux, les télévisions, quelque chose, parce qu'on sait rien de la semaine, ça m'énerve ça. On n'est pas au courant, on sait pas ce qu'il se passe dehors. Ça serait bien qu'on soit au courant. » (Antoine 3<sup>ème</sup>)*

Certes la télévision est souvent considérée comme une ennemie de l'école quand vient le moment de réaliser ses devoirs, mais faut-il pour autant la bannir totalement de l'internat d'excellence, notamment pour l'accès aux informations ?

Au fil des mois, à l'IE *Lully*, la télévision a ponctuellement fait son apparition dans l'internat. Son usage reste très encadré par le personnel. Ainsi, un programme d'émissions culturelles est choisi par le CPE, et les internes ont la possibilité de s'y inscrire. Les volontaires s'avèrent très peu nombreux. Par ailleurs, l'usage de la télévision a été accordé pour des événements sportifs, comme des matchs de football, après demande des adolescents, plus motivés que pour les émissions culturelles.

*« Hier il y avait un grand match à la télé (...) On était cinq au début, et à la fin il y a tout le monde qui s'est ramené » (Aggur, 1<sup>ère</sup> S.)*

Dans les internats d'excellence, regarder la télé semble devoir contribuer aux apprentissages scolaires, du moins c'est ce qui peut être considéré aux vu des choix opérés par les professionnels. Il est intéressant de noter qu'elle semble envisagée sous l'angle de la détente et de la sociabilité uniquement par rapport à de grandes manifestations sportives.

### **5.4.3. Fumer, boire...**

Une dernière catégorie de transgressions basée sur la consommation de drogues est mise en lumière lors d'entretiens. Difficilement observable et quantifiable, cette vie clandestine ne semble pas concerner la majorité des internes.

Concernant la cigarette, les règles sont variables d'un IE à un autre. Ici, elles sont radicalement interdites, une infraction donne lieu à une punition, sa répétition peut conduire à la tenue d'un conseil de discipline et à une exclusion définitive. Là le personnel institue une tolérance pour les seuls lycéens qui ont la permission de fumer après le repas du soir et dans un endroit délimité. Le contournement de cette restriction est constaté chez les

collégiens mais aussi chez les lycéens qui fument en dehors du cadre spatial et temporel précisément défini.

*« J'ai été viré trois jours parce que j'ai coupé mon alarme incendie pour pouvoir fumer dans ma chambre. » Romain 1<sup>ère</sup>.*

Les transgressions concernant l'alcool ou le cannabis restent de l'ordre de l'exception, comme c'est le cas de l'évènement raconté ci-dessous, survenu une fois dans l'année.

*« Sachant que j'ai la porte juste à côté de l'entrée du bâtiment, donc dès qu'on ouvre la porte, on entend la musique dans ma chambre donc d'autres personnes sont venues, ont toqué et tout ça, sont parties chercher deux trois petits trucs à grignoter. Ils ont commencé à manger, ils ont augmenté le volume, après deux trois autres personnes sont venues aussi, ont toqué. Et puis une bouteille d'alcool s'est retrouvée dans ma chambre (...) Ah ! Mais je ne sais pas comment c'est arrivé. Là-dessus je sais pas. Donc la bouteille est arrivée dans la chambre, ils en ont tous très bien profité, moi-même. Donc... oui (rires), il fallait bien que je participe. », Ray 1<sup>ère</sup>.*

Même si des histoires de relations, disons étroites, entre internes ont été rapportées de manière informelle et tout à fait ponctuelle, il est encore plus difficile que pour la consommation de drogues d'accéder à ces pratiques de façon fiable.

#### **5.4.4. Le rôle du groupe**

Dans ce contournement des règles, la sociabilité dans l'enceinte de l'internat joue un rôle primordial. Les écarts à la règle se font en groupe, comme c'est le cas pour la consommation de tabac ou d'alcool. De plus, les internes s'échangent des astuces, des plus naïves au plus efficaces : trouver le bon coin pour fumer, utiliser la bonne tactique pour accéder à internet, sortir de sa chambre sans se faire prendre, sont des exemples de pratiques qui font l'objet de transmission de trucs entre pairs.

Mais c'est bien aussi parce qu'il existe des amitiés avec des personnes en dehors de l'internat, que les internes contournent les règles. Se rendre sur Facebook pour communiquer avec ses « amis d'avant » et ceux de son établissement scolaire, ou plus tard, une fois rentré, du lycée pour rester avec ses camarades, prend ici tout son sens. Nous allons donc étudier maintenant comment se construit la vie sociale et relationnelle des internes.

### **5.5. La vie sociale des internes : diversification et émiettement**

Du « nous familial » correspondant à l'enfance au « je » de l'âge adulte, l'adolescent se confronte au « nous générationnel » (De Singly, 2006). Dans ce processus d'individualisation, le groupe de pairs a toute son importance. En effet, l'adolescent, en entretenant des relations autonomes avec ses camarades, montre qu'il grandit. Pour être

reconnu par ses pairs, il doit prouver qu'il s'inscrit dans un « cercle social large » (Balleys, 2010).

Les internes, plus au moins avancés dans l'adolescence, sont amenés à construire de nouvelles relations amicales et amoureuses, à l'écart de leur famille et de leur quartier. Les IE proposent, de fait, un élargissement des cercles de sociabilité, voire leurs évolutions, en tous les cas, incontestablement, leurs diversifications, en confrontant à des élèves aux origines différentes. Mais cet élargissement est aussi un émiettement. Du fait de la carte scolaire, fréquemment l'habitat familial, le quartier et l'école constituent des environnements qui se superposent. Avec l'entrée à l'IE, s'opère une coupure d'autant plus radicale que l'internat fonctionne à la semaine et que la rigidité de son cadre impose des contraintes aux répercussions importantes.

La fréquentation d'un internat éloigne de son quartier et des relations de proximité qui s'y entretiennent et s'y développent. Bien plus, la fréquentation d'un IE ne se limite pas à un changement spatial, s'y ajoute un changement d'environnement social où s'entrecroisent toutes sortes de paramètres. Les uns concernent les internes eux-mêmes : volontariat, mobilisation sur l'école et les études, voire mise à distance de la famille. D'autres concernent le projet de l'IE : rassemblement d'élèves sélectionnés, intensification du suivi et diminution conjointe des temps libres.

## **5.5.1 L'IE : une mise à distance**

### **5.5.1.1. Eloigner du quartier...**

Parfois, tout semble se passer comme si des chefs d'établissement, attentifs et soucieux pour un élève, se disaient qu'il est urgent de l'éloigner de son environnement, de son quartier ou d'un contexte familial dégradé, et ainsi appuyaient sa candidature. Ces élèves ne sont pas toujours très bons scolairement, ni exemplaires dans leur comportement, mais l'éloignement semble une opportunité, et peut-être même l'IE n'allait-elle pas opérer des miracles !

Adel est un petit de 6<sup>ème</sup> entré à l'IE, que son ancienne institutrice de CM2 continue à voir chaque week-end. Sa mère, très contente de l'IE pour son fils, a dit au téléphone à la CPE : « Attention, le directeur de l'école est en train de faire les dossiers de demande pour plusieurs élèves. Si telle fille est acceptée à l'IE pour l'année prochaine, je retirerai mon fils ». Quelques jours après, la CPE et la référente ont reçu un mail signé à la fois par l'institutrice d'Adel et par sa mère, demandant que soient très bien précisés les critères pour

être admis à l'IE. L'institutrice, munie de cette réponse, irait voir le directeur de l'école pour le dissuader de pousser des dossiers qui n'y répondraient pas.

Cette volonté d'éloignement de « mauvaises fréquentations » n'est pas seulement le fait de professionnels ou de parents, c'est aussi une composante du projet personnel de certains internes et c'est, justement, ce qui les a amenés à s'inscrire à l'IE.

*« Au début j'étais contre [venir à l'internat] car je ne voulais pas quitter mes amis et tout. Mais après comme j'avais trop de mauvaises fréquentations au lycée et que je voyais que pour mon avenir et tout, c'était pas une bonne chose que je reste en STG parce que j'allais retrouver des autres personnes et tout avec qui je m'entendais pas et forcément on allait parler donc je ne pouvais que opter pour cette solution (...). Bah mes meilleurs amis je les revois souvent. Les gens avec qui j'étais dans mon ancien lycée je les vois plus trop parce que soit je leur parle plus ou soit ils m'intéressent plus et puis voilà quoi. », Solène 1ère STG.*

Éloigner c'est protéger, et cela peut être parfois tout particulièrement manifeste :

Laurent, 4<sup>e</sup>, a été gravement harcelé dans son collège, jusqu'à subir des violences physiques. Entrer à l'IE est clairement, pour lui comme pour son entourage, être mis à l'abri d'éventuelles autres agressions. Certes, il est très bon élève et correspond aux profil attendu d'un IE, mais ses propos et ses manières d'être, que l'on pourrait qualifier d'agaçantes, supposent une gentillesse patiente de ses compagnons (un entretien de groupe l'atteste).

Toutefois, de ce point de vue, les situations sont très contrastées. En effet, pour quelques uns, cet éloignement est tout relatif, quand il se trouve que la famille d'un élève habite la ville où l'internat est implanté. Dans certains de ces cas, cette proximité donne lieu à des aller et retour au point qu'il peut arriver, occasionnellement, qu'un élève aille prendre un repas chez lui, ou bien encore qu'une autre, sollicitée par ses parents qui viennent la chercher, fasse la « nounou » de ses frères et soeurs.

#### **5.5.1.2. Les « amis d'avant »**

Néanmoins, la majorité des internes garde contact avec les amis de leur lieu de résidence : les « amis d'avant ». La coprésence avec des nouveaux camarades pendant un ou deux ans, ne semble pas bouleverser la hiérarchie des relations amicales.

70% des internes qui répondent au questionnaire diffusé à l'IE « Jean-Baptiste Lully » citent comme meilleur ami un jeune connu avant l'entrée à l'internat<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> Questionnaires sur les liens d'amitié à l'IE « Lully »

La passation de ces questionnaires sur les liens d'amitié s'est déroulée en mai et juin 2012, l'enquêteur était présent pour répondre aux demandes de précisions.

Le questionnaire 1 portait spécifiquement sur les liens d'amitié entre les internes. Il a été distribué à tous les internes de l'IE « Lully », nous retiendrons ici les 52 collégiens (5<sup>ème</sup> : 7 ; 4<sup>ème</sup> : 24 et 3<sup>ème</sup> : 21). Ce questionnaire comporte 11 questions. La première est générale : « Qui est ton meilleur ami (ou meilleure amie) ? ». La seconde demande des précisions sur ce meilleur ami : « Est-il/elle de l'internat ? Du collège ? De ta ville ? Ou autres ? ». Les neuf autres

Certes, toutes les amitiés ne survivent pas. Notamment du fait des règles des internats d'excellence, le nombre des « amis d'avant » se voit réduit au fil des mois : seuls les « vrais amis » résistent à l'épreuve de la distance. L'usage d'internet et du téléphone portable, souvent autorisé 1 heure 30 par jour, limite les possibilités de maintenir des amitiés à l'extérieur. De même, certaines relations amoureuses s'effritent :

*Enquêtrice : Ça n'a pas posé de problèmes avec ta copine ?*

*Romain : Bah si, on n'est plus ensemble (Rires).*

*Enquêtrice : C'est le fait que tu sois à l'internat ?*

*Romain : Ouais, ça ressemblait plus à rien. Au début, on a réussi, on a tenu longtemps, on a tenu jusqu'en, jusqu'en avril, ça faisait deux ans, tout pile. Mais à la fin, ça ressemblait vraiment plus à rien, c'était inutile. Et puis voilà.*

Alors que certains subissent l'éloignement de leurs « amis d'avant », d'autres choisissent de rompre ces anciennes amitiés avec « des mauvaises fréquentations » - comme c'est le cas de Solène, présenté ci-dessus - ou de prendre de la distance comme Marc-Mathieu en 3<sup>ème</sup>, qui consacre son week-end à son travail scolaire sans le combiner avec un maintien de sociabilité locale :

*« La semaine dernière, c'était la fête de la ville je les [ses amis d'avant] ai vus tout ça, ils étaient contents de me voir et tout ça, ça faisait longtemps que je les ai pas vus, depuis le début de l'année pratiquement. Parce que quand je suis arrivé ici j'ai voulu faire intensivement mais j'ai pas réussi, parce qu'on m'a dit que c'était pas le même niveau donc j'ai voulu travailler, je sortais pas le week-end, je faisais que mes devoirs, donc je les ai moins vus, je les voyais moins. »*

Mais, parmi les internes d'excellence provenant de quartiers défavorisés, une majorité (principalement des garçons) attache une importance particulière à passer du temps avec leurs « potes » de la cité lors du week-end, leur montrant ainsi leur fidèle appartenance à la bande.

*Enquêtrice : Et tu continues de voir tes amis d'avant ?*

*Giovanni : Bah oui !*

*Enquêtrice : Tu fais quoi ? Tu les vois le week-end ?*

*Giovanni : Bah oui, ouais. Je vais dans la cité, quoi, comme d'habitude.*

---

questions portent sur les autres internes. Tous les internes ont rempli le questionnaire, mais certaines questions sont restées sans réponses.

Le questionnaire 2 portait sur les liens d'amitié entre internes et externes. Les 51 internes du collège étant répartis dans 22 classes, le questionnaire a été distribué à tous les élèves de ces classes (3 classes de 5<sup>ème</sup> ; 10 classes de 4<sup>ème</sup> et 9 classes de 3<sup>ème</sup>), soit un total de 606 élèves. Le questionnaire comporte neuf questions. Pour chacune, l'enquêté doit répondre en citant un camarade de sa classe. Voici un exemple : Dans ta classe, de quel(le) camarade te sens-tu le plus proche ?



Avec les années de scolarité, qu'advient-il de ces relations écartelées entre des lieux souvent distants, entre des milieux sociaux différenciés ? Les années internat d'excellence vont-elles susciter une bifurcation durable ? Il est tôt pour le dire.

### **5.5.2 Une sociabilité centrée sur l'internat d'excellence**

Etre en internat, c'est vivre une promiscuité avec d'autres adolescents. Le partage - plus ou moins bien accepté - d'une chambre, mais aussi d'autres espaces comme les sanitaires et les douches, fait partie du quotidien des internes, qui vacille entre amitiés et tensions. En effet, cette promiscuité se redouble de la réduction incontournable des contacts avec l'extérieur, les camarades de leur établissement ou leurs amis d'avant. Des assistants d'éducation accompagnent les collégiens dans leurs déplacements : il n'est donc pas envisageable non plus de rester discuter à la fin des cours. Certains internats donnent la possibilité aux lycéens, voire aux collégiens à partir de la 4<sup>e</sup>, de sortir le mercredi après-midi, avec autorisation parentale. Certains choisissent de retrouver leurs camarades de classe. Mais, les amis d'avant habitent souvent trop loin. Des amitiés se créent dans l'enceinte de la structure.

#### **5.5.2.1 Une vie collective de tous les instants**

L'internat est un lieu de sociabilité intense. Pour la plupart des internes, vivre avec ses pairs reste l'avantage indéniable de ce style de vie. Les meilleurs souvenirs de l'année sont d'ailleurs ceux passés avec les autres.

*« Et au final, ouais en revoyant, tous les, tout ce qui s'est passé et tout, ouais c'était une super année : j'ai connu plein de gens, à qui j'aurais pas forcément parlé si j'avais pas été dans le contexte de l'internat. Je sais pas, franchement, je pense que ça m'a apporté beaucoup de choses, genre au niveau social, au niveau relationnel je veux dire, avec les gens. Je pense que j'étais quelqu'un de sociable et d'ouvert à la base, mais là je vais sortir de l'internat et je le serai encore plus. » Fanny 1<sup>ère</sup> ES.*

L'année suivante, après avoir quitté l'internat, Fanny regrette cette vie collective :

*« L'ambiance de groupe. On était tout le temps entre jeunes et on était jamais vraiment seul quoi. Ça c'était bien. T'es jamais seul le soir dans sa chambre, toujours avec quelqu'un. Ouais c'était l'ambiance... ». Fanny Terminale ES.*

Cette nostalgie est partagée par ceux qui ont vécu la même expérience. Mais ces relations résistent peu à la séparation et à l'épreuve du temps. En effet, les anciens internes ont encore des contacts, mais très ponctuels, avec les amis rencontrés à l'internat, et plus sous une forme virtuelle - avec l'utilisation de réseaux sociaux et du téléphone – qu'en face à face. Même si de nombreux internes mentionnent que le groupe est soudé, qu'il existe une communauté, voire une famille au sein de l'internat, néanmoins les véritables amis, différents des « potes » par le degré de confiance, se limite souvent à un ou deux.

*« Comme des vraies amies ! On est comme des sœurs ! Nous, on est, c'est vrai tous les surveillants nous le disent, on est, quand ils nous voient, on est obligé toutes les trois. (...) Y a que nous les filles, par exemple, ceux à qui je peux raconter ma vie, Lauriane, Héléna, elles sont tout le temps, même quand c'est les vacances on arrive à se voir. Le week-end on arrive à se voir (sourire), donc on est tout le temps ensemble. On va dire, Héléna, Lauriane et tout, toutes les filles de ma chambre, tu vois, les filles que je suis toujours avec eux. Eux, c'est sûr qu'on se parle, qu'on se raconte nos vies mutuellement. » Océane 3ème.*

Cette vie collective, les chambres partagées, peuvent susciter des occasions de divertissement et porter atteinte à la concentration nécessaire pour conduire des études exigeantes. Les « mauvaises fréquentations » du quartier sont éloignées, mais c'est pour être remplacées par d'autres types d'influences, tout aussi délicates à gérer.

Dans un internat qui nomme un référent pour chaque interne, l'un d'eux explique : « En tant que confident, je continue à suivre Mathilde (élève maintenant en 1<sup>e</sup> et qu'il suivait en seconde) de près et veille à ce que sa nouvelle camarade de chambre ne la perturbe pas trop. Paraîtrait-il qu'elle est assez bruyante et qu'elle l'empêcherait de dormir... »

Les distractions ne sont pas seules en cause, peuvent s'ajouter l'agacement, l'inquiétude voire les troubles émotionnels de relations qui dégènèrent et se tendent.

#### **5.5.2.2. Les frictions du quotidien**

Pour quelques-uns, la présence constante des pairs est pénible : leur recherche d'intimité et de solitude n'aboutit pas toujours ou bien doit se limiter à des interstices.

*« J'aime bien être la première dans les maisons parce que comme ça j'ai deux trois minutes pour souffler un peu vraiment toute seule. Donc quand j'en ai marre de voir les gens, les gens qui courent dehors, je ferme les volets, j'allume la lumière et je reste un peu toute seule deux trois minutes avant que les premières personnes arrivent. » Mathilde 5ème.*

La promiscuité constante et plus précisément le jugement des pairs (Pasquier, 2005) peuvent entraîner des tensions, surtout pour ceux qui sont dans la même classe la journée.

*« Parce qu'à l'internat ils font trop de problèmes. Ils font trop de problèmes, ils lancent des rumeurs comme ça sur les gens, ils font, ils ont cru que c'était Secret Story ou les feux de l'amour, je sais pas pourquoi. C'est chiant. » David 3ème.*

Les changements de chambre, que certains cumulent, illustrent la fuite de ces désaccords et de ces exaspérations. Les explications de ces aléas sont parfois très embrouillées :

*« J'étais dans une chambre, avec des gens qui étaient pas vraiment, qui étaient assez sympas, mais au début je m'en suis pas rendue compte tout de suite. Ça m'a paru vraiment... Je me suis dit comment je vais faire pour vivre dans un endroit pareil et tout. Y a eu une brouille dès le début avec les filles de la chambre, et puis finalement on m'a dit qu'il restait une place dans une autre chambre. » Mathilde 5ème.*

La communauté d'internes, qui se dit basée sur la solidarité, se voit aussi affectée et affaiblie par des histoires de vols. Des internes se disent déçus et les présumés voleurs sont exclus du groupe.

*« Et on sait très bien que tous ceux-là vont pas voler. Donc on sait très bien que c'est les nouveaux. Donc on se mélange pas. Parce qu'on sait très bien que c'est les nouveaux. On ne sait pas qui. Mais on a des soupçons et voilà on leur fait pas confiance » Paul, 2<sup>nd</sup>e Bac Professionnel.*

### **5.5.2.3. Sous les regards et aux prises avec les mots**

Dans cet univers de l'internat, où la proximité est importante et durable, il est difficile d'échapper aux regards et aux mots. Ainsi la confrontation d'adolescents n'ayant pas les mêmes possibilités financières suscite parfois des questions indiscrettes et des incompréhensions. Les IE accueillent un public aux caractéristiques sociales assez homogènes, dans l'IE *Lully*, environ 75 % des internes sont issus des catégories populaires. Mais il y a des minorités et la perception de différences s'articule autour d'indices observables de toutes sortes, visibles comme le teint, la possession d'objets, la manière de s'habiller ou de se tenir, ou audibles comme la façon de parler. Dans l'exemple ci-dessous, des vêtements perçus comme couteux suscitent des questions :

*« Mais en fait moi, y a des moments, par exemple, ce sac ou quand je m'habille avec des choses, on va dire, un peu coûteuses, quelqu'un me demande « tu l'as acheté combien ça ? » comme ça et « tu l'as acheté où ? » et « tu te rends compte son pull elle a acheté chez Kookaï, à 89 euros oh !!! » comme ça. Le problème c'est que je vais pas leur mentir, je vais pas leur dire que je l'ai acheté 1 euro par exemple. Après le problème c'est que, je sais pas, maintenant je sais pas, ils doivent me prendre un peu pour une bourge, y a des gens qui me traitent de bourge en fait, enfin ils me traitent pas, ils disent « oh la bourge ». », Céline, 3<sup>ème</sup> (deux parents ingénieurs).*

Même si Céline a conscience qu'un mensonge aurait évité une stigmatisation par ses pairs, elle préfère respecter ses valeurs et dire la vérité. Vivre constamment sous le regard des autres - sans possibilité d'avoir des « pratiques de coulisses » (Goffman, 1974)- entraîne un tiraillement entre la recherche de conformisme et la quête d'authenticité (Pasquier, 2005).

Invoquer la vérité, comme c'est explicite ici, peut être compréhensible même s'il aurait semblé plus judicieux d'éluder. Mais la vérité se retrouve invoquée comme une justification qui va de soi, dans un tout autre contexte, beaucoup plus délicat.

Après sa 4<sup>e</sup> à l'IE, Romain est rentré en 3<sup>e</sup> avec un look nouveau, clairement homosexuel, dans sa façon de s'habiller, de se tenir, dans le ton de sa voix. Cela, pourrait-on dire, saute aux yeux. Glenn, un de ses camarades, lui fait des remarques pour le moins désobligeantes à ce sujet, convoqué devant une commission éducative, il ne voit pas où est le problème puisque tout le monde le sait et que c'est vrai !

C'est la vérité, ce n'est pas une rumeur<sup>48</sup> ! Contrairement à des propos qui ont pu être évoqués précédemment. Glenn se réfugie derrière cet argument pour tenter d'esquiver sa responsabilité pour une attitude manquant clairement de respect et de tolérance, voire portant « atteinte à la dignité » de son camarade (valeurs mentionnées avec insistance dans le règlement intérieur).

Au delà de cas particuliers, de façon plus générale même que la question d'origine sociale et culturelle, une distinction apparaît fondamentale, entre majoritaires et minoritaires. Or cette distinction peut se décliner de toutes sortes de points de vue, selon le critère défini. Quand il s'agit de caractéristiques choisies, que l'on peut apprendre ou acquérir, il arrive que cette distinction se redouble d'un enjeu d'ordre identitaire : accepte-t-on d'imiter et de passer ce qui fait la frontière entre majoritaires et minoritaires ? Un exemple est intéressant : les codes de la « culture de rue » avec ses joutes langagières et plus spécifiquement l'art de la vanne principalement ciblé sur le physique ou l'origine ethnique (*Lepoutre, 1997*). Il y a ceux qui campent sur leur position et d'autres qui choisissent de s'initier à certaines de ces pratiques qui leur étaient étrangères.

*Enquêtrice : Donc toi t'étais pas trop dans les vanes ?*

*Paul : Bah dans ma ville on clashait pas. C'était, c'était une ambiance assez détendue quoi. On parlait et y avait pas de...*

*Enquêtrice : Ouais t'étais pas habitué à ces clashes ?*

*Paul : Non.*

*Enquêtrice : Et là tu t'y es mis où toujours pas ?*

*Paul : Si ça m'arrive. (3ème)*

Les garçons évoquent des relations et des interactions que l'on pourrait dire rudes, voire violentes qui débordent le verbal en touchant la personne elle-même par l'humiliation (*vannes*) ou par des heurts (*clash*).

Les filles, quant à elles, évoquent un langage familier, relâché, que l'on se surprend soi-même à utiliser :

*« De parler sans, sans utiliser des mots comme « ouesh ! » ou des trucs comme ça. Moi j'aime pas quand ils parlent comme ça ou qu'ils disent « mesquine ! » et enfin je sais pas, moi je, moi j'ai jamais parlé comme ça. Comme je suis à l'internat, maintenant, il m'arrive de parler comme ça, et après ça m'étonne un petit peu. Et surtout que, une fois, j'ai utilisé, j'ai parlé un peu comme ça, à la maison, et ma mère elle m'a dit « mais faut pas que tu parles comme ça, c'est mal ». Parce que, je sais pas, il faut pas, il faut pas que je devienne, il faut pas que je commence à parler comme eux en fait. » Céline, 3ème.*

La fréquentation des autres et de leurs manières de s'exprimer semble ainsi déteindre, selon une expression familière... Mais les interventions familiales, surtout les réactions maternelles

---

<sup>48</sup> Voir plus haut en 1.5.2.2.

(les manières de s'exprimer et le style semblent plutôt une affaire de femmes) incitent à prendre du recul, à devenir conscient de l'impact de l'immersion quotidienne et à en conserver la maîtrise.

#### **5.5.2.4. Le poids du genre et de la logique scolaire**

Quelles amitiés se créent au sein des IE ? Reprenons les résultats du questionnaire distribué à tous les élèves de l'IE «Lully». A la question « *De quel(le) interne te sens-tu le plus proche ?* », 92 % des collégiens internes (sur un total de 49 répondants) choisissent un camarade du même genre. De plus, 82% citent un adolescent du même niveau, en découle une frontière collège/lycée.

La logique de l'organisation spatiale qui préside au regroupement des internes par genre et par niveau joue, incontestablement, un rôle dans la formation de cet entre-soi articulé à ce que Chamboredon (1991) nomme « classes scolaires ». Une autre caractéristique est significative, qui n'est pas totalement distincte de la précédente, c'est l'ancienneté à l'internat, en d'autres termes l'année d'arrivée.

76 % des collégiens internes à *Lully* indiquent comme interne le plus proche un élève arrivé la même année que lui. Les observations montrent la création de groupes au fur et à mesure du temps. Ainsi l'intégration des nouvelles recrues à la communauté des internes déjà formée est à nuancer, cette communauté se construit par strates.

Pourtant, les spécificités de certains internats, ceux dans lesquels internes d'excellence et internes « ordinaires » habitent des bâtiments où ils se côtoient incitent à nuancer le constat de cet entre soi. Certes, globalement, les deux groupes d'internes ne se fréquentent guère, cependant au fil du temps, des filles lycéennes se mêlent aux autres internes, le soir au réfectoire, tandis que les garçons semblent préférer rester entre eux. Les internes travaillant en étude ou dans leur chambre, participant à des activités, leurs temps libres sont peu nombreux et souvent tardifs, il faut donc le volontarisme des équipes éducatives pour faire bouger ces sortes de frontières. Des activités visant à faire vivre et travailler ensemble les internes d'excellence et d'autres internes ont été appréciées. Dans les bilans des internes d'excellence, on peut lire des phrases telles que « On se connaît plus », « On s'est beaucoup rapprochés les uns des autres », « on est moins soudés entre nous mais on a plus de liens avec les autres ».

#### **5.5.3 Entre-soi et parmi d'autres...**

Qu'en est-il de la mixité, sous différentes formes, quand les internes sont, plus ou moins, dispersés dans leurs classes, quand ils côtoient d'autres élèves, ceux de leur établissement ?

#### **5.5.3.1 Les camarades des établissements d'affectation**

Les internes scolarisés dans des établissements extérieurs à l'internat sont amenés à rencontrer d'autres élèves pendant leur journée de cours. Ouvertes aux internes et externes, certaines activités présentent aussi l'avantage de créer les conditions de nouvelles amitiés. Mais entretenir des relations avec les camarades des établissements d'affectation est difficile, surtout pour les collégiens dont les possibilités de sortie sont très limitées, à la différence des lycéens qui bénéficient, notamment du fait de leur âge, d'une plus grande marge de liberté.

Camélia, en classe de 4<sup>ème</sup>, regrette de ne pouvoir sortir de l'internat le mercredi après-midi. Elle aimerait pouvoir retrouver des externes, notamment son petit-copain rencontré au collège.

Il est plus aisé pour les internes de créer des liens avec d'autres internes, qui sont continuellement présents, plutôt qu'avec des pairs de l'extérieur.

#### **5.5.3.2. Appartenir à une minorité visible**

Nous avons choisi, à la manière québécoise, de parler de « minorités visibles » en référence à l'apparence. En effet pour ces jeunes qui se côtoient, la couleur de peau est perçue et nommée, elle n'est pas non plus anodine quand arrive dans un environnement quasi homogène, un autre groupe quasiment tout aussi homogène, mais différent. Dans l'IE Jean-Baptiste *Lully*, une majorité des élèves, de l'ordre de 80%, appartient à une « minorité visible » que le projet même de ces internats contribue à constituer en majorité. Et ce n'est pas le seul IE dans ce cas. Dans ce contexte paradoxal, le rapport souvent habituel majoritaire/minoritaire est inversé, les minoritaires forment des entre-soi, manifestes dans des lieux communs comme la cantine. Le questionnaire distribué montre alors qu'un tiers des internes catégorisés comme « caucasiens » (nous poursuivons là en reprenant la terminologie québécoise et anglo-saxonne) se sent plus proche d'un autre interne « caucasien » et le sentiment de constituer une minorité est énoncé :

*Cédric : Donc voilà il y avait à peu près que lui en blanc, en garçon.*

*Enquêtrice : Et pourquoi ? Tu te sens plus à l'aise quand t'as des amis blancs ?*

*Cédric : Ouais.*

*Enquêtrice : Tu te sens moins proches des noirs ou...*

*Cédric : Ça dépend, parce que Ayman ou Farès, ils sont noirs, mais ils sont sympas. Mais c'est juste la généralité. La généralité, quand on regarde tous les noirs, tous les arabes, il y a pratiquement que des mecs violents, des mecs qui font n'importe quoi. Tous les mecs qui font n'importe quoi c'est pratiquement que des mecs, que des noirs ou des arabes. (...) Même avec les noirs, je peux parler avec les noirs, ils sont sympas quand même. Il y a des moments*

*ils sont sympas et il y a des moments ils sont pas sympas. Je comprends pas. J'arrive pas à les cerner c'est chelou (Cédric 5ème).*

Etre confronté à d'autres, ne partageant pas les mêmes codes, et surtout à leurs différences, est une expérience qui permet de découvrir d'autres univers. Surtout cette expérience fait éprouver des variations interindividuelles : Ayman ou Farès sont noirs, mais ils sont sympas, et des variations contextuelles : il y a des moments... « Je comprends pas » dit Cédric. On peut penser que ces observations, même si l'imprévisibilité met mal à l'aise, vont fragiliser ce qui pourrait devenir le socle de catégorisations hâtives et globalisantes à tonalité raciste.

### **5.5.3.3 Dans les établissements d'affectation : des relations mixtes ?**

Dans les établissements scolaires de « centre-ville » qui accueillent habituellement des élèves issus de milieux sociaux favorisés et majoritairement « blancs », les internes sont confrontés à « un autre monde ». A leur arrivée dans leurs établissements d'accueil, une majorité d'entre eux s'est sentie stigmatisée. La séparation initiale entre internes et externes ne s'atténue pas toujours à la fin de la première année.

*« Parce qu'au début y avait quelques histoires. Déjà rien que le premier jour on vient, les surveillants ils nous ont bloqués en rang. Et les collégiens, ils ont commencé à nous prendre en photo comme si on était..., comme si on était des bêtes sauvages. Oh nan ils sont pas croyables eux ! J'ai été choqué à ce moment-là. Après y a eu une histoire. Avant au début de l'année, y avait des gens mais après ils sont partis, y avait un petit skateur. Et il était venu et on lui avait lancé un chewing-gum dans les cheveux. Et comme je trouvais que c'était pas bien, je suis allé voir le gars et je lui ai dit « ouais pourquoi tu fais ça ? T'aimerais que je te lance un chewing-gum ? » « Mais je t'ai pas parlé à toi ! ». Donc c'est parti en free-style je lui ai mis quelques baffes, voilà. » David, 3<sup>ème</sup>.*

Des détails organisationnels, qui auraient pu sembler anodins, renforcent des fractures. Le partage de l'expérience de l'internat d'excellence entraîne des solidarités, mais aussi un repli. Les contacts entre internes et externes sont ponctuels et même parfois inexistants.

La stigmatisation des internes de *Lully* est moindre durant la seconde année, du fait, entre autres, de la disparition au collège des classes constituées exclusivement d'internes. Mais seulement 6 % des internes (collégiens et lycéens) déclarent dans le questionnaire que leur meilleur ami se trouve dans leur établissement scolaire actuel.

En fin de deuxième année, un second questionnaire sur les liens d'amitié dans les établissements d'affectation a été distribué dans toutes les classes du collège où se trouvent des internes de l'IE -les internes ayant été répartis dans vingt-deux classes, par un, deux, trois ou quatre -. A la question « Dans ta classe, de quel(le) camarade te sens-tu le plus proche ? », 21 internes collégiens, soit plus de 40 %, répondent en citant le nom d'un externe. Pour presque la moitié d'entre eux, l'externe cité répond d'ailleurs en citant le nom de l'interne concerné : la relation est alors réciproque.

Quels sont les caractéristiques de ces 21 internes ? Un tiers était dans une classe d'internes l'an passé. Les autres sont soit des nouveaux, soit ils étaient dans une classe mixte l'année dernière. Le sentiment d'appartenance au groupe des internes était principalement présent chez les internes regroupés dans une même classe. Les classes mixtes de l'an passé et le renouveau dans le recrutement ont entraîné des effets bénéfiques en termes d'intégration. D'autres variables interviennent également. Le genre a une influence : sur ces 21 internes, 11 ont été placés dans une classe avec un ou des internes n'ont pas le même genre qu'eux, or ces derniers ont répondu à la question en citant un camarade du même genre que le leur. La même appartenance culturelle est également un facteur important de proximité relationnelle. Être minoritaire à l'internat permet en revanche à certains de créer des liens d'affinités avec des externes. Ces internes, issus de milieux favorisés, déclarent que leur sociabilité est plus intense dans leur établissement qu'à l'internat. Par exemple Céline, en 2<sup>nd</sup>e cette année, explique qu'elle se confie plus aux amis de sa classe qui ressemblent plus à ceux de son établissement d'origine qu'à ceux de l'internat.

*Léonie : Et puis on avait du mal à s'intégrer parce qu'ils pensaient qu'on était tous de banlieue et qu'on n'était pas... pas bien éduqués et tout.*

*Enquêtrice : Ah oui ? Ça comment vous savez qu'ils pensaient ça ?*

*Léonie : Euh bah comment ils réagissaient, et des fois on en entendait parler, ils parlaient juste à côté de nous, donc on entendait.*

*Enquêtrice : Et toi tu penses quoi de cette idée ?*

*Léonie : Bah moi je me sentais pas visée. Donc. Moi je suis blanche, alors c'est...*

*Enquêtrice : C'était plus facile pour toi ?*

*Léonie : Ouais. C'était plus facile. (Léonie, 3<sup>ème</sup>)*

Bien sûr, des relations sont créées à l'intérieur des classes, mais quand viennent les temps de la récréation et de la cantine, une majorité des internes préfère retrouver leurs amis de l'internat. Ainsi, des groupes composés d'internes (atteignant le nombre de trente, c'est-à-dire environ les deux tiers de l'effectif des internes du collège) continuent d'être observées, en fin de la seconde année. Qui plus est, les discours de certains internes concernant cette mixité ne vont pas dans le sens d'éventuelles amitiés. Face aux « autres » désignant les externes, le « on » des internes persiste. « En plus, on n'a pas trop la même mentalité, enfin les mêmes délires que les autres » Yusra, 4<sup>ème</sup>.

Les internats d'excellence permettent aux adolescents de se confronter à d'autres jeunes n'ayant pas les mêmes façons de penser - ce qui constitue un frein à la création d'amitiés - comme le montre cette ancienne interne qui revient sur son expérience :

*« Ça m'a juste, enfin, j'ai juste découvert de nouvelles personnes, et ça m'a juste fait ouvrir les yeux sur ce côté-là. Mais non, ça m'a pas fait totalement changer, juste au niveau du travail et de l'image peut-être que j'avais. Parce que y a des gens super sympas! Bon j'avoue la majorité c'est des cons ! C'est vrai, c'est des cons ! Mais de toute façon c'est Sarko là-bas [au lycée] ! Donc moi je dis que la majorité ils sont pas très accueillants mais, mais le reste, mais après y a vraiment des exceptions. Bah ceux que je revois de ma classe et tout,*



*eux ils étaient super cools. Y a vraiment, après j'ai trouvé que la majorité ouais... C'était pas terrible. » Fanny, Terminale ES.*

L'affirmation, souvent énoncée, que les IE favorisent la mixité est à nuancer. Certes il y a coprésence d'élèves aux caractéristiques diverses mais les échanges du quotidien, dans ce cadre comme dans la société en général, sont marqués par la recherche des ressemblances.

On peut alors s'interroger sur l'absence de référence, dans les données recueillies et analysées, à la structure associative « Maison des lycéens ». Or celle-ci pourrait offrir un cadre institutionnel ouvert où les échanges seraient susceptibles de prendre une tonalité moins affective et moins scolaire, contribuant à conférer une autre dimension au collectif de l'IE.

### **Conclusion**

Les IE présentent des situations contrastées, que ce soit en ce qui concerne les élèves recrutés, que ce soit du point de vue concret de l'organisation spatiale, institutionnelle et pédagogique. Mais tous proposent un cadre structurant, favorable aux apprentissages scolaires et à la conduite d'un projet professionnel ambitieux. L'inscription en internat d'excellence est 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 par les adolescents eux-mêmes, non sans parfois une certaine ambivalence.

Si l'on évoque souvent l'impact de quartiers de relégation sur la vie d'un établissement ou sur le manque d'hétérogénéité des classes, il importe de souligner que les IE rassemblent des élèves qui ont été choisis et qui le savent. Ils ne peuvent pas non plus l'oublier car leur chance leur est souvent rappelée. Le poids de cet aspect est difficile à repérer, encore plus à évaluer, mais, au delà du cadre de vie formel, spatial et temporel, c'est une spécificité de la collectivité de vie et d'apprentissage des Internats d'excellence.

L'IE est un lieu de scolarisation et les professionnels recrutés appartiennent au système scolaire ou à sa mouvance. L'aide, le soutien et l'accompagnement visent principalement les apprentissages scolaires, et ce qui peut leur être complémentaires : les activités culturelles. 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. En proposant ce mode de scolarité, l'IE cherche, simultanément, à transformer les jeunes sélectionnés et à les aider à se transformer eux-mêmes grâce aux qualités scolaires de l'établissement et de ses personnels, grâce à son projet qui intègre suivi et découvertes, en multipliant les activités. Cependant il convient d'étudier comment

l'institution Internat d'excellence et son personnel construisent, concrètement, un cadre pour accompagner la scolarisation de ces jeunes qui sont accueillis tout au long de la semaine, à l'écart de leur famille et de leur quartier.

L'internat d'excellence est pensé d'abord comme un lieu de travail et d'accompagnement encadré qui place en retrait, à l'abri des sollicitations et des divertissements, des « mauvaises influences », voire des préoccupations et des tensions familiales. Il s'agit, tout autant, de combler des manques que d'éviter des vides, par un encadrement soutenu porté par des objectifs volontaristes. De ce fait, la prégnance du projet scolaire fait passer au second plan ce qui concerne la vie quotidienne, celle-ci semble être réduite au statut de transition pour passer d'un jour à l'autre, tout en restant mobilisé sur les apprentissages et sur l'école. Cela est manifeste dans la conception du rythme journalier et dans un certain empilement des activités, dans l'oubli ou la discipline du corps, dans la part congrue faite à la détente et aux loisirs.

Dans ce monde concentré et contraignant qu'est un internat d'excellence, il importe de souligner que les jeunes contournent ou biaisent, plutôt discrètement, avec les règles. Les infractions, les tensions liées à la proximité, existent certes, mais la plupart s'adapte et apprécie un encadrement qui accompagne, l'importance de l'aide tempérant l'impression de contrôle. Les candidats-internes attendaient d'être « poussés à travailler », on le leur rappelle mais ils ne l'oublient pas.

Le projet de brassage d'élèves d'origines sociales et culturelles différentes était un des autres objectifs de l'IE. La dispersion des lieux (quand l'IE n'est pas intégré), les modalités de répartition des internes, le poids de l'accompagnement individualisé, constituent des limites pour développer de nouvelles relations. De multiples détails fonctionnent aussi comme marqueurs de différences, certains sont irréductibles comme la couleur de la peau, d'autres pourraient donner lieu à des réflexions pédagogiques, par exemple l'arrivée dans l'établissement d'accueil : la toute première à la rentrée, puis les arrivées quotidiennes, en rang, conduit par un assistant d'éducation. Déjà, avec le recul d'une ou deux années, des pratiques ont été transformées comme la répartition des internes dans les classes. D'ailleurs, ceux qui ont quitté l'IE (et qui ont pu être interviewés), malgré un passage d'une seule année, estiment que la fréquentation de cet environnement relationnel hétérogène a été une expérience bénéfique.

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, 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<sup>49</sup> de compromis et de tolérance qui, même si elles passent inaperçues, participent à l'intériorisation des valeurs de base de la vie en commun.

---

<sup>49</sup> M. de Certeau, 1980.

## 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.

La professionnalité résulte de la maîtrise de l'exercice professionnel et de la mobilisation d'une déontologie selon Abaléa (1992)<sup>50</sup>. Dans le cadre de l'internat d'excellence, les enseignants choisissent d'exercer leurs nouvelles missions en étant plus ou moins conscients de la nécessité d'exercer autrement leur métier, autrement dit, de mobiliser une professionnalité différente devant les élèves et les différents professionnels au sein de l'établissement. La professionnalité concerne également les personnels de vie scolaire, les intervenants extérieurs qui sont susceptibles de connaître des déplacements de professionnalité dans la demande des institutions et des tiers au regard de ce dispositif de réussite éducative.

La professionnalité des acteurs qui prennent en compte la spécificité du dispositif éducatif est donc le fruit d'un développement professionnel dont nous pourrions dire, à la suite de Wittorski (2007), que la professionnalité implique une « dynamique de développement professionnel, du point de vue de l'individu, soit un mouvement conjoint de développement des compétences et des savoirs, de développement de stratégies et dynamiques identitaires caractérisant la construction - transformation d'une professionnalité ».<sup>51</sup>

Nous avons étudié en particulier l'idée d'une professionnalité émergente (Jorro, 2011)<sup>52</sup> qui reposerait sur un déplacement des pratiques habituelles des agents éducatifs enseignants ou non enseignants, notamment au regard des spécificités de certains sites comme *Pouchkine* où l'internat d'excellence a été pensé et organisé de façon spécifique

---

<sup>50</sup> Abaléa (1992). Sur la notion de professionnalité. Recherche sociale, 124, pp.39-49.

<sup>51</sup> Wittorski, R. (2007). Professionnalisation et développement professionnel. Paris : L'Harmattan.

<sup>52</sup> Jorro, A. (2011). Reconnaître la professionnalité émergente. In A. Jorro & JM. De Ketele (eds), La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ? pp. 7-16. Bruxelles : De Boeck.

comparativement aux autres sites (5 professeurs étant entièrement dédiés à l'internat d'excellence).

## **6.1. Professionnalité : De nouvelles missions et fonctions**

### **6.1.1. Nouvelles fonctions et types de personnels qui les mettent en œuvre**

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.

Par exemple, sur le site de *Pouchkine*, trois types d'intervenants sont mobilisés pour l'accompagnement : le proviseur adjoint, 5 professeurs dédiés et 6 AED. Sur d'autres sites, les enseignants sont plutôt mobilisés dans le cadre des projets culturels et de l'accompagnement du travail scolaire dans les établissements et ce sont plutôt des assistants d'éducation et coordonnateurs qui sont en charge des accompagnements à l'internat. Tous ces agents éducatifs sont en situation de construire des pratiques professionnelles nouvelles dans le cadre du dispositif « Internat d'excellence ».

La mission de professeur référent développée sur le site de *Pouchkine* est caractéristique de ces évolutions car elle s'inscrit dans le cadre de la prise en charge globale des élèves. Chaque enseignant référent est ainsi chargé du suivi individualisé de 6 élèves et à ce titre, il lui est demandé de :

- Prendre en compte les besoins spécifiques de chacun par un suivi pédagogique et éducatif adapté.
- Assurer le lien avec l'ensemble de la communauté éducative.
- Prévenir les risques de sortie du dispositif.
- Assurer la découverte de métiers et de formations et l'éducation à l'orientation.
- Valoriser la réussite des internes vis-à-vis des partenaires.
- Accompagner les élèves lors des sorties sportives et culturelles.

En revanche, sur les sites *Sartre* ou *Charlemagne*, les enseignants ne sont pas directement référents mais sont chargés de la coordination de l'accompagnement du travail scolaire en accompagnement des Assistants d'Education (AED) ou de la coordination des activités culturelles en articulation avec des intervenants extérieurs culturels et sportifs. Pour que le dispositif puisse fonctionner dans ses articulations entre le temps scolaire et la vie à l'internat, de nouveaux statuts sont apparus : coordonnateur d'internat (appelé aussi

« référent temps libre – *Sartre*) en charge de l'animation de la vie collective à l'internat, ou directeur des études (*Charlemagne*) en charge du suivi des résultats scolaires des élèves et des accompagnements à l'internat.

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. Ainsi, dans ce chapitre, nous abordons les éléments singuliers repérables sur certains sites mais il est important de préciser que les modèles ne sont pas unifiés et selon les contextes, les évolutions de professionnalité peuvent concerner des catégories d'acteurs différents.

Les personnels sont donc en situation de conduire des interventions nouvelles qu'ils intègrent à leur démarche professionnelle selon la vision de l'excellence dont ils sont eux-mêmes porteurs dans le cadre du projet de l'établissement.

### **6.1.2. Vision de l'excellence et professionnalités**

La vision de l'excellence portée de manière différente selon les dispositifs va interférer sur les évolutions de professionnalité. En effet, les acteurs sont confrontés à des choix dans leurs priorités en fonction des objectifs qu'ils assignent aux dispositifs. Le mérite, l'excellence et la réussite sont des notions subjectives qui peuvent être renvoyées à des objectifs différents : aider les élèves en difficulté à progresser, favoriser leur épanouissement personnel et leur projet individuel ou encore dans une vision plus élitiste leur faciliter l'accès aux Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles.

Dans les préconisations relatives aux dispositifs d' « excellence », nous pensons que deux logiques distinctes cohabitent :

- Une logique de préparation intensive pour une élite méritante : dans cette logique les élèves devraient être déjà des bons élèves dont l'environnement serait potentiellement un frein pour une réussite et pour lesquels l'internat d'excellence serait l'occasion d'un accès à l'élite scolaire.
- Une logique de développement personnel d'enfants de milieux populaires qui n'auraient pas un environnement propice au travail scolaire et pour lesquels l'internat d'excellence permettrait une réussite dans leur propre projet scolaire.

Selon les sites, c'est l'une ou l'autre de ces logiques qui domine et les acteurs se situent en adhésion au dispositif ou au contraire en contestation selon l'adéquation du dispositif avec leur propre vision de l'excellence. Lorsque la logique de développement personnel domine dans le rapport à l'excellence, les discours s'articulent autour de la notion de potentialité comme l'illustrent les propos suivants : « On est censé avoir des élèves avec un bon potentiel et on est là pour qu'ils exploitent au maximum leur potentiel. Le côté excellence c'est les amener sur des études qui leur correspondent et tant qu'à faire cibler de longues études, qu'ils exploitent vraiment au maximum leur potentiel et que ça débouche sur les meilleures études pour eux. C'est comme ça que je vois l'excellence. » (Coordonnateur référent temps libre, Sartre )

Cette notion de *potentiel* évoquée ici par un agent non enseignant est à interroger car elle reste construite sur des représentations vagues et des critères peu objectifs que l'on retrouve dans les commissions de recrutement avec la prédominance de jugements de valeurs et de projections à long terme parfois hasardeuses. Nous observons chez les professionnels une polysémie du terme et un recours à des définitions différentes selon les acteurs. Dans l'usage de la citation précédente, elle renvoie à une perspective d'éducabilité mais pour d'autres, elle peut être une manière de renouer avec l'idéologie des dons en éducation en distinguant des élèves qui auraient un potentiel et par conséquent d'autres qui n'en auraient pas.

L'usage de ce terme sans définition précise - comme celui de *capacités* - peut donc être masquant. La notion de potentiel entendue comme *don* – avec le corolaire que l'on puisse repérer dès la classe de sixième de futurs élèves de classes prépas – pose des problèmes de professionnalité car elle n'est pas totalement en congruence avec l'identité professionnelle enseignante, (et parce que, pour cette raison, elle n'est pas non plus très « politiquement correcte ») Si elle est utilisée en conformité comme une reprise du discours institutionnel, il n'est pas si sûr qu'elle soit utilisée comme notion opérationnelle en réunion de travail.

Elle est donc peut être plus facilement appropriable par les enseignants dans le sens d'une perspective d'éducabilité, mais il est possible que pour une partie des professionnels, elle soit une manière de pouvoir réassumer l'idéologie des dons dans l'espace scolaire. En effet, nous pouvons constater des malentendus importants avec une partie des équipes enseignantes qui envisageaient plutôt la première logique, celle d'une élite méritante, et pensaient être confrontés à des élèves ayant des bons résultats scolaires et sans problèmes de comportements comme l'illustrent ces propos :

*« Et on m'avait dit dès le début « oh non non non, on sera très vigilant sur les recrutements donc ce sera entre 8 et 12, bon donc déjà le terme d'excellence il passe à la trappe mais ça c'est pas grave, moi je suis pas un pro de l'excellence. Le recrutement entre 8 et 12 c'était censé empêcher avoir des élèves trop en échec et accumuler trop de lacunes. Et puis on nous avait dit aussi il y aura aucun problème de, aucun profil difficile au niveau du comportement. Bon, le résultat des courses c'est qu'on en a eu, d'ailleurs il y a un élève qui a été exclu, qu'on a dû exclure parce qu'il avait vraiment des gros problèmes de comportement et... pour ce qui est du niveau scolaire, bon, alors moi je doute pas qu'ils aient été recrutés entre 8 et 12 de moyenne » (Professeur d'Anglais 1, Sartre)*

Des approches divergentes au sein des équipes enseignantes apparaissent sur de nombreux sites comme à *Pouchkine* où le professeur d'anglais développe une approche particulière de l'excellence par rapport à celle de ses collègues relevant d'une potentialité – éducativité :

*« Chacun a une excellence personnelle. Il faut découvrir ses capacités. L'excellence c'est aller creuser en soi, se mettre au pied du mur, sortir de sa zone de confiance... Il faudrait que les élèves aient encore plus de liberté pour choisir des activités facultatives ». (Professeur d'anglais Pouchkine)*

En revanche, d'autres enseignants de la même équipe s'inscrivent dans une approche différente comme ce professeur de mathématiques qui évoque Aristote et rappelle que l'excellence est un art qui se cultive. Dans cette vision, la notion d'excellence est rapprochée de celle de performance, performances scolaires, performances dans l'attitude.

Entre ces deux pôles, les intervenants structurent des représentations essayant de concilier les deux dimensions comme ce professeur qui se situe entre les deux approches et formule ainsi sa vision de l'excellence :

*« Etre exigeant vis-à-vis de soi-même, être méritant dans le travail. Fournir un travail personnel important et se donner les moyens d'être excellent. » (Professeur d'EPS Pouchkine).*

En cohérence avec cette vision, il précise que l'on devrait débaptiser les internats d'excellence et les nommer « internats d'ambition » afin que chaque élève puisse réussir dans la vie.

Ces différentes visions vont avoir une influence sur la possibilité ou non de s'investir dans les dispositifs selon la concordance des objectifs des projets avec les représentations des agents éducatifs.



### **6.1.3. Evolutions selon les formes d'investissement et les catégories de personnels**

Nous pouvons observer une démarche collaborative et un partenariat interne à l'équipe de pilotage du dispositif internat avec des degrés d'engagement différents selon les personnes. Certains accueillent dans leurs enseignements ou leurs actions des élèves de l'internat d'excellence et, pour ces derniers, les internes ne constituent pas forcément un public spécifique. D'autres participent à l'organisation d'activités spécifiques dans le cadre du projet et sont donc beaucoup plus investis. Aux enseignants volontaires répondent des enseignants « enrôlés dans le projet », si bien que la professionnalité de ces acteurs est distincte.

#### **6.1.3.1. Personnels enseignants de l'établissement non investis spécifiquement dans le projet**

L'investissement dans le projet est donc très varié selon les acteurs avec des phénomènes d'opposition au projet pour une partie de l'équipe.

Dans la plupart des sites, les enseignants qui reçoivent les élèves dans les classes connaissent peu le projet de l'internat et agissent en fonction de leur vision de l'« excellence ». Par exemple, sur le site de *Lully*, un questionnaire relatif aux pratiques enseignantes a été renseigné par 28 enseignants de l'établissement. Les collègues chercheurs travaillant sur ce site remarquent que l'innovation souvent mise en avant dans la construction du projet « internats d'excellence » ne se lit pas dans les réponses des enseignants au questionnaire.

Dans cette enquête, une partie importante des enseignants déclare ne rien changer à leur enseignement (21/28) (« aucun problème » ; « non », « méthode identique »). Cette posture est justifiée par le fait que ce sont « des classes comme les autres », et modifier ses méthodes ou la façon de les évaluer « serait les considérer comme différents des autres élèves ce qui pour moi ne serait pas positif pour eux ». La répartition des internes dans les classes ne rendrait pas, de leur point de vue, ce changement nécessaire, ni facile (« Non, car pour deux ou une élève, cela ne change pas d'une classe hétérogène ») et les élèves sont intégrés dans le cadre de la prise en charge habituelle de l'hétérogénéité.

En effectif plus restreints, certains enseignants sont amenés à faire évoluer leurs pratiques mais nous pouvons nous demander s'ils ne sont pas déjà dans leur approche professionnelle un peu en marge et si c'est l'internat d'excellence qui provoque ces changements ou leur choix professionnel d'investir pédagogiquement la question de l'hétérogénéité et de la différenciation. Ainsi, dans cette enquête, quatre enseignants disent changer parce que « les méthodes évoluent toujours », parce qu'ils sont déjà passés à

l'évaluation par compétences ou parce qu'ils s'adaptent de toute façon aux profils des élèves pour les aider à réussir, qu'ils soient internes ou non. Un enseignant déclare avoir changé l'an dernier du fait de la nouveauté, mais cela ne semble plus nécessaire : « L'année dernière, j'ai dû modifier mon rythme de travail pour remédier aux difficultés et à la lenteur des internes. Cette année, les internes s'adaptent au rythme. J'essaie d'une façon générale de mettre en place l'évaluation par compétence en valorisant l'investissement et la volonté de progresser. »

Si l'on analyse les pratiques des cinq professeurs qui disent changer ou vouloir le faire du fait de la spécificité de ces élèves, nous pouvons constater qu'ils considèrent avoir une attention particulière à porter à ces élèves en mobilisant les ressorts classiques de l'innovation pédagogique : évaluation par compétences, attention aux singularités des sujets, modalités d'évaluations par référentiel dans un esprit formatif comme l'illustrent ces extraits de questionnaire:

- « J'évalue déjà par compétences. Je me rends beaucoup plus disponible pour les internes. Explications supplémentaires lorsqu'ils le demandent en cours, en fin de cours ou à un moment où ils sont libres. », ;
- « Oui, j'ai voulu changer pour un élève qui n'a pas saisi la main que je lui tendais » ;
- « J'ai développé des activités pratiques en petits groupe. Les élèves réussissent mieux et sont encouragés. » ;
- « Évaluation chiffrée et je situe l'élève au niveau des compétences : + = acquis ; +/- = en cours d'acquisition ; - = à revoir et à travailler. »

Ce constat sur le site *Lully* correspond aux propos des enseignants sur les sites *Charlemagne* et *Sartre* que l'extrait suivant résume clairement :

*« Pour moi non. Je n'ai pas changé vraiment la façon d'enseigner. Mais comme j'ai l'impression d'avoir toujours un peu le même public sauf qu'ils sont plus cadrés, du coup ils laissent plus de problèmes extérieurs à la maison. Mais j'ai toujours l'impression d'avoir quasiment le même public que ce soit en Seine-Saint-Denis ou à H.W. ou ici sauf qu'on peut peut-être avoir plus d'exigences ici. » (Professeur Anglais 3 Sartre)*

Pour ces acteurs non spécifiquement investis dans le projet, l'IE ne pose pas de questions pédagogiques ou didactiques particulières puisque dans leurs représentations, le dispositif a essentiellement vocation à recruter des élèves en capacité de suivre la forme scolaire classique avec un peu d'accompagnement en externalisation conduisant les internes à adopter les attitudes et fonctionnements caractéristiques du « métier d'élève » (Perrenoud,

1994)<sup>53</sup> par une appropriation du « curriculum caché » relatif aux différentes dimensions implicites du parcours de formation nécessaires pour bien apprendre dans la forme scolaire.

*« Le curriculum caché, c'est la part des apprentissages qui n'apparaît pas programmée par l'institution scolaire, du moins pas explicitement » (p. 61).*<sup>54</sup>

Les enseignants non investis spécifiquement dans le projet peuvent donc facilement arriver à une conclusion qui se résumerait ainsi : pourquoi changer quoi que ce soit à ce que nous faisons avec les élèves habituels puisque les nouveaux se comportent désormais comme eux ?

Il y a donc du fait de la sélection des élèves et de l'institutionnalisation d'un dispositif d'accompagnement externalisé par rapport à l'établissement scolaire, une tendance pour les enseignants extérieurs à l'internat à un renforcement de professionnalité dans le cœur de métier relevant du processus « Enseigner » de Houssaye (1993)<sup>55</sup>, l'essentiel de l'activité enseignant étant structurée sur le fait de « faire cours » dans un mode d'enseignement simultané « impositif collectif » peu différencié (Meirieu, 1985)<sup>56</sup>.

Le dispositif d'aide au travail scolaire systématisé en dehors des cours contribue à rendre les élèves plus conformes aux attentes des professeurs en termes d'attitude scolaire et les enseignants peuvent maintenir leur approche pédagogique transmissive habituelle sans avoir à opérer de modifications sensibles de leurs pratiques. Cette dimension peut expliquer la relative satisfaction d'une partie des interviewés de l'existence de ce soutien scolaire leur permettant de continuer à exercer leur métier de la même manière avec des publics plus conformes à leurs attentes.

En revanche, leur professionnalité peut s'enrichir à la marge par la fréquentation de dispositifs nouveaux ou l'assimilation de nouveaux outils pédagogiques mais cette évolution reste restreinte pour la plupart des personnes interviewées. Nous constatons donc une ouverture sur le changement de regard sur les capacités et compétences de ces élèves mais

---

<sup>53</sup> Philippe Perrenoud (2005). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF (6e éd., 1ère éd. 1994)

<sup>54</sup> Perrenoud, P. *Curriculum : le formel, le réel, le caché*. In J. Houssaye (Ed), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. (pp.61-76). Paris : ESF. 1993.

<sup>55</sup> Houssaye, J. *Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique*. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. (pp. 13-24). Paris : ESF Editeur. 1993

<sup>56</sup> Meirieu, P. (1985). *L'école mode d'emploi*, ESF.

peu d'évolutions dans le « cœur de métier » que constitue dans le second degré le processus « enseigner ».

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. Les acteurs ne ressentent pas de nécessité à développer des compétences nouvelles en dehors des interactions avec les co-éducateurs et leurs propos reflètent essentiellement une demande de coordination organisationnelle mais ne se caractérisent pas par un questionnement pédagogique nouveau. Nos observations sont différentes pour les personnels explicitement investis dans les projets.

### **6.1.3.2. Strates des personnels investis dans le projet**

Les configurations des projets sont très différentes selon les sites et mobilisent des agents de statut différents. Certains sites comme *Pouchkine* se caractérisent par l'intervention de personnels enseignants dédiés qui sont porteurs d'une partie du projet. D'autres comme *Sartre* ou *Charlemagne* se caractérisent plutôt par une division du travail éducatif renvoyant les questions d'encadrement de la vie à l'internat et de l'organisation de l'accompagnement du travail scolaire à l'équipe de vie scolaire (CPE, Référents et AED avec une intervention ponctuelle d'enseignants spécialistes de leur discipline), les enseignants accueillant simplement les élèves dans leurs enseignements.

Nous constatons un déplacement de l'activité professionnelle pour les professeurs dédiés dans les dispositifs qui ont privilégié cette fonction et pour les personnels de vie scolaire. En effet, pour cette dernière catégorie d'enseignants comme pour les assistants d'éducation 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.

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.

## **6.2. Une professionnalité émergente ?**

La professionnalité des enseignants qui travaillent dans les internats d'excellence a fait l'objet d'une étude particulière sur le site de *Pouchkine*. En effet, à *Pouchkine*, 5 professeurs ont été dédiés à l'internat d'excellence avec des missions spécifiques: interventions en fin de journée sur deux types d'activité – l'aide aux devoirs et l'animation d'ateliers culturels. L'activité professionnelle ne relève pas d'un enseignement transmissif ; elle est résolument

ournée vers un accompagnement des élèves dans l'étude et vers une approche interdisciplinaire des activités culturelles. Le contexte de l'internat de *Pouchkine* préfigure-t-il l'évolution d'une professionnalité enseignante (Jorro, 2013) ? Notre étude ne peut l'affirmer, mais il s'agit bien de constater l'existence d'une professionnalité émergente au regard de pratiques professionnelles habituellement mobilisées dans l'enceinte de l'internat. Aussi, sans donner un statut d'exception aux éléments observés, nous retenons que les enseignants qui agissent auprès des internes ont une motivation qui repose sur quatre dimensions :

- La volonté de poursuivre l'expérience de dispositifs innovants : La professionnalité de ces enseignants est marquée par la volonté de participer à une activité éducative spécifique. Tous les enseignants dédiés au dispositif IE sont dans un rapport d'ouverture aux événements imprévus, acceptant de travailler en faisant face aux situations peu canoniques qui égrainent leur quotidien.
- Une adhésion aux valeurs éducatives inscrites dans le projet de l'internat d'excellence. Ayant la conviction que le projet éducatif de l'IE peut constituer une aide précieuse pour les élèves concernés, les enseignants mettent volontiers en évidence les dimensions interdisciplinaires des démarches pédagogiques. L'adhésion au projet éducatif repose sur la spécificité pluriculturelle, sur la valorisation de la complémentarité des cultures scientifique, sportive, littéraire et artistique. Le fait « d'avoir un projet pédagogique où s'allient autant de matières » est considéré comme un atout dans la démarche pédagogique à mettre en œuvre.
- Un intérêt marqué pour l'action,
- L'adhésion au projet, à ses valeurs et à sa dynamique intrinsèque semble déterminante pour ces 5 professeurs. Les enseignants dédiés sont préoccupés par l'action et notamment par les activités de remédiation, les activités interdisciplinaires et par la relation de proximité avec les élèves.
- Une compétence interactionnelle avec les élèves et les enseignants. Les professeurs évoquent tous l'importance d'être à l'écoute des élèves. Le fait de mieux connaître leurs besoins devient une préoccupation majeure. En pointant l'importance de la construction de l'autonomie, les enseignants soulignent l'importance d'une attitude dans l'enceinte scolaire. Ils recourent au terme d'épanouissement pour valoriser les liens entre la dimension du savoir et celle du savoir être. L'élève épistémique prêt à en découdre avec l'univers des savoirs s'efface devant l'élève dont l'expérience scolaire s'ouvre aux dimensions culturelles. La réussite éducative dépend alors de la reconnaissance de cet élève singulier.

-

### **6.2.1. Les prémisses du changement dans les pratiques professionnelles**

Des registres de changement sont repérables également dans d'autres équipes dans différents domaines :

- La vision des élèves et de leurs capacités est en évolution et nous nous demandons s'il ne pourrait pas y avoir à travers ce dispositif un « effet pygmalion » dans le regard des enseignants: en projetant leurs élèves comme pouvant réussir du fait de leur statut d'interne d'excellence, le regard sur les élèves et les médiations les concernant évoluent favorisant ainsi potentiellement la réussite des élèves.
- vision de l'évaluation : l'identification des besoins des élèves pour penser les dispositifs d'accompagnement et la difficulté à identifier les apports du dispositif au-delà du simple indicateur des résultats scolaires (pour lesquels les évolutions sont restreintes) conduit les équipes à mettre en oeuvre une réflexion pédagogique sur l'évaluation de ces élèves, les grilles et critères à mobiliser dans une perspective certificative mais également formative.
- Vision de l'accompagnement : à la suite de la mise en oeuvre d'un accompagnement scolaire essentiellement sous une forme de soutien reprise aux apprentissages, les acteurs constatent les limites de cette approche des accompagnements et nous pouvons observer l'intégration dans les pratiques de réflexions relatives aux dimensions méthodologiques du travail mais également sur les dimensions affectives à travers les pratiques tutorales.
- Le développement d'une pédagogie de projets d'activités : nous retrouvons ainsi dans le cadre des projets d'ouverture culturelle et sportive des enseignants en charge de disciplines associées qui rentrent dans le dispositif sans que cela ne constitue une démarche spontanée d'adhésion au projet. En effet, les approches de pédagogie de projets - qui constituent une relative innovation - sont facilitées par le dispositif, les enseignants pouvant utiliser les espaces non formels pour conduire des activités qui n'ont pas leur place dans le quotidien de l'établissement.

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 (Vincent, 1994)<sup>57</sup> comme l'indique la prédominance des objectifs scolaire dans les dispositifs y compris en dehors des moments de classe.

---

<sup>57</sup> Vincent, G. L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon : Presses Universitaires de Lyon. 1994.

En effet, les activités sportives ou d'ouverture culturelle, en dehors du temps scolaire, sont organisées dans des démarches proches de ce qui est pratiqué sur le temps scolaire avec une recherche de planification d'apprentissages. Elles pourraient être abordées sous l'angle du loisir mais sont en fait conduites et structurées dans une logique scolaire car il se joue pour les enseignants des questions de légitimité professionnelle comme l'indiquent ces propos d'un professeur d'EPS :

*« Ils doivent être à l'heure, en tenue comme c'est une activité physique et travailler dans l'activité même si l'activité n'est pas notée : il n'y a pas d'évaluations finales. (...)J'essaie quand même de tourner plus vers le cours d'EPS parce qu'on est là aussi pour leur apprendre des choses, on n'est pas là que pour faire un entraînement : l'objectif c'est de leur faire faire une initiation à certaines activités mais c'est pas de l'entraînement pur et dur à une seule activité » (Professeur d'EPS. Charlemagne)*

Sur le site *Sartre*, la réflexion engagée par l'équipe sur la pertinence ou non d'évaluer les activités du mercredi après midi ou de faire figurer ces éléments dans le bulletin sont un indicateur très significatif de cette tendance à ramener toutes les activités à des considérations d'acquisition scolaires pour justifier leur légitimité dans le cadre du projet « Excellence ». De ce fait, même en dehors de l'espace classe, les enseignants volontaires restent avant tout porteurs de leur identité d'enseignant.

En revanche, nous constatons des déplacements importants dans la professionnalité des personnels de vie scolaire.

### **6.2.2. Une extension des missions de la vie scolaire ?**

Les personnels de vie scolaire sont dans de nombreux sites particulièrement mobilisés sur le dispositif dans la mesure où les élèves doivent être accompagnés sur le temps scolaire dans l'établissement mais également hors temps scolaire dans la vie quotidienne. Ces personnels investissent la dimension d'accompagnement au travail scolaire comme une nouvelle dimension formalisée de leurs activités et dans ce registre, leur professionnalité est questionnée par la logique du dispositif.

A l'internat *Sartre* comme à *Charlemagne*, les CPE 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. La pression sur la réussite scolaire charge les encadrants d'une mission de contribution directe aux acquisitions scolaires relativement nouvelle.

Cela les conduit à élargir leur champ de réflexion professionnelle à des enjeux pédagogiques dépassant la simple organisation des temps de l'élève et du respect des règles de vie dans l'établissement pour rentrer dans une réflexion sur l'intérêt des moments pédagogiques et l'optimisation des temps non scolaires dans des buts d'apprentissage comme l'illustre cette réflexion d'un CPE.

*« A partir du moment où les élèves ne sont plus en classe, puisqu'ils sont collégiens, ils doivent rester dans l'établissement et ils y sont donc en permanence... Qu'est-ce qu'on leur propose à ce moment-là ? Est-ce que c'est un temps où on les met dans une salle pour qu'il fasse leurs devoirs ? Ou est-ce qu'on leur propose autre chose ? Un foyer ? Des activités de « détente » ? C'est un débat vraiment récurrent dans l'établissement scolaire. Généralement, la solution la plus simple c'est que s'ils n'ont pas cours, ils vont en permanence : ils s'installent, silence, ils travaillent... Est-ce que c'est la meilleure solution ? Je ne pense pas. (...) sur le temps d'étude obligatoire qu'on a institué, c'est un temps d'aide individualisée. Alors est-ce qu'il faut aller plus loin ? Je pense que oui. Il faut permettre aux élèves de pouvoir faire leurs devoirs, de les aider, de ne pas faire leurs devoirs à leur place même si certains élèves aimeraient bien qu'on fasse leurs devoirs à leur place mais ce n'est pas grave, ça se construit mais aussi de faire des cours en miniature c'est à dire leur permettre de revoir tel point... » (CPE Charlemagne)*

Cette réflexion fait écho avec nos observations le site *Sartre* où un CPE référent sur l'internat s'est trouvé en charge de la construction du dispositif de travail scolaire en soirée et a structuré toute une démarche de travail individualisé sur fichiers dans la grande tradition des pédagogies différenciées mises en œuvre par des enseignants dans le cadre de leur classe.

Le contenu du travail des CPE change donc dans le cadre des IE avec pour les internes la possibilité de contrôler plus facilement les dimensions d'absentéisme, la possibilité de travailler en continuité les dimensions éducatives relatives à la tenue, l'habillement, le rapport aux adultes, la façon de parler, etc...

D'une certaine manière, les CPE trouvent, avec l'IE, la situation dont collectivement ils rêvaient quand, dans les années 1960, le corps est né, en opposition explicite à ce qu'étaient les « surgés » (surveillants généraux), souvent anciens militaires et voués essentiellement à la discipline et la sanction. Enfin, ils peuvent déployer leur compétence proprement éducative, inscrite dans la désignation de leur métier, qui est aussi leur « avantage comparatif » vis-à-vis des enseignants.

La mission se déplace alors très clairement vers les questions d'apprentissage scolaire et nous voyons dans ces pratiques une potentielle évolution de professionnalité tout comme dans la prise en charge par les CPE de l'organisation de sorties culturelles. Les coordonnateurs, « référents temps libre » ont des profils singuliers leur permettant d'investir



le dispositif dans une perspective d'innovation en déplaçant les cadres habituels relatifs aux fonctions de la vie scolaire en relation à des expériences antérieures comme à *Charlemagne* :

*« Au départ, rien n'était défini quant au poste que je devais occuper ; si c'était CPE ou référent de temps libre en partenariat. Finalement, c'est le poste de référent de temps libre en partenariat qui a été choisi. Je n'ai pas sollicité le poste, on m'a sollicité pour occuper ce poste. Ce qui m'intéresse à l'internat d'excellence c'est de travailler sur l'innovation pédagogique et apporter une aide plus large, c'est-à-dire dépasser le champ de la pédagogie, apporter une aide plus personnalisée aux élèves. C'est ce que je faisais déjà en « classe relais » donc voilà je suis en partenariat avec la PJJ, les assistantes sociales, différents organismes... et c'est ce que je souhaite toujours faire à l'internat d'excellence. » (Référent temps libre Charlemagne)*

La question de l'évaluation de leurs actions apparaît pour ces personnels car, dans le dispositif internat d'excellence, la structure d'hébergement et son fonctionnement deviennent aussi un lieu évaluable au regard de la réussite scolaire.

L'internat est positionné comme un tiers lieu éducatif nécessitant donc des compétences spécifiques des accompagnateurs qui se construisent essentiellement empiriquement dans les registres de l'accompagnement du travail, de l'animation et de l'encadrement de la vie collective par des Assistants d'Education sans formation certificative. En effet, les compétences attendues pour encadrer l'aide aux devoirs et faire l'accompagnement à la scolarité sont restreintes au niveau scolaire de l'encadrant et sur le plan de l'encadrement, la formation spécifique est un impensé. 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 de ces acteurs, des questions de nouvelles professionnalités se posent notamment dans le cadre de l'aide aux devoirs, de l'accompagnement des enfants et de la relation aux familles mais, à part les CPE, les statuts relativement précaires de ces agents éducatifs ne permettent pas de les situer dans le cadre d'une profession constituée mais plutôt d'une mission éducative.

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.

Les questions de professionnalité dépendent des missions de chaque acteur et de la complémentarité de ces missions entre enseignement / vie scolaire / encadrement internat/ équipe de direction.

Illustration : Evolution de professionnalité chez les CPE sur un dispositif : la mise en place d'un plan de travail à l'internat.

Sur un des sites étudiés, la division du travail s'est caractérisée par un encadrement des activités de devoir et de travail organisé sous la responsabilité d'un coordonnateur d'internat et d'un CPE. Dans l'organisation construite par l'équipe, de 18h à 19h tous les internes doivent être au travail devant leur bureau. Les assistants d'éducation « maîtres d'internat » vérifient qu'ils sont bien au travail et utilisent une grille pour évaluer

De 20h à 21h30, les internes collégiens en difficulté sont en aide aux devoirs avec pour certains contenus l'aide d'assistants d'éducation « maîtres d'internat » et l'intervention 2 fois par semaine d'enseignants référents dans des disciplines (lettres, sciences, anglais)

L'ensemble de l'organisation est coordonné par un CPE référent de l'internat qui a conçu le dispositif pédagogique sous la forme d'emplois du temps individualisés obligatoires de l'aide aux devoirs sur lesquels figurent les observations du groupe de suivi pédagogique (matières à travailler, leçons à connaître...). Dans chaque salle de travail et dans les chambres des maîtres d'internat figurent les listes des élèves conviés en aide aux devoirs.

Les encadrants disposent des bulletins scolaires des élèves, des relevés de notes intermédiaires et du cahier de texte numérique. Ils attribuent aux internes une note sur 20, prise en compte dans la note vie scolaire (ponctualité, investissement, organisation, discipline...). Ils disposent de « classeurs ressources » en français et math pour faire progresser les élèves.

Le dispositif prévoit que l'« aide aux devoirs proposée aux internes soit trimestriellement adaptée en fonction des besoins (difficultés ou progrès) » et que « Des réunions sur l'organisation du dispositif et sur l'évaluation formatrice des élèves ont lieu avant les conseils de classe. »

Cette évolution de la fonction de CPE est particulièrement intéressante car elle interroge les espaces de professionnalité dans la forme scolaire et la dissociation vie scolaire / apprentissage scolaire qui structure historiquement les métiers. En charge de l'organisation des accompagnements, ces personnels investissent des questions d'apprentissage avec un regard singulier et s'inspirent ici des approches des pédagogies alternatives différenciées pour créer de fait un lieu d'apprentissage à l'internat en complémentarité de l'établissement.

Ces éléments s'articulent dans le cadre des évolutions de professionnalité liées à l'accompagnement des élèves.

### **6.3. Accompagnement des élèves**

L'accompagnement des élèves est un point central du projet « Internat d'excellence » dans différents registres : social, scolaire, culturel. Cela implique donc un suivi particulier des élèves au regard de l'objectif « Excellence » et des montages pédagogiques ou des constructions d'outils par les équipes.

#### **6.3.1. Développer une attitude digne de l'excellence**

Le suivi des élèves passe par une clarification de la définition de l'excellence d'un point de vue attitudinal pour disposer de références communes entre équipe éducative et élèves. Ainsi, la construction d'un référentiel a été possible sur le site de *Pouchkine* et a permis à l'équipe éducative d'évaluer les évolutions dans les comportements des élèves sur la base d'indicateurs permettant de développer chez chaque élève « une attitude digne de l'excellence » :

Avoir une posture d'excellence.

- Avoir un comportement responsable.
- Etre capable de mobiliser ses ressources intellectuelles et physiques dans diverses situations.
- Faire preuve d'initiative.
- Etre acteur de son parcours de formation et d'orientation.

L'analyse de ces critères nous permet d'identifier le profil d'élève-recherché, celui de « l'interne excellent » au « comportement irréprochable », « véritable ambassadeur de l'internat d'excellence ».

Les élèves eux-mêmes ont pu s'identifier à ce profil et devenir demandeurs de formes d'activités associées dans leurs représentations à cette « excellence ». Ainsi, la recherche de l'excellence scolaire au bénéfice des élèves qui sont reçus en IE (avec leurs caractéristiques sociales et de « rapport au savoir » ou de rapport aux études) pourrait être de nature à favoriser le choix (ou le maintien) de pratiques très « scolaires » par les encadrants pour des élèves eux-mêmes très « scolaires » demandeurs d'un cadre en adéquation avec leurs représentations du travail et du sérieux.

C'est dans cette perspective que l'on pourrait interpréter les propos à première vue étonnants recueillis auprès de certains élèves sur le site *Pouchkine* exprimant l'intégration d'une norme relative au travail pour réussir :

« *L'internat m'apporte le calme. On est éloignés des tentations. Il m'apporte du soutien* »  
(Elève C)  
« *Ici pas de télé et autres distractions qui font perdre du temps* » (Elève M)  
« *A l'internat on est plus encadrés. C'est une aide pour réussir* » (Elève A)

Cette dimension d'intériorisation des attendus de la forme scolaire classique par les élèves constitue un élément important pour comprendre la relative satisfaction des « usagers » du dispositif que sont les familles et les élèves mais également l'absence de réflexion dans les équipes sur une rupture de forme pédagogique constatée sur la plupart des sites. Répondant à la demande implicite de tous les acteurs, les équipes réfléchissent essentiellement à enrichir les activités autour de la forme scolaire classique mais n'éprouvent pas le besoin de la questionner

Pour atteindre ces objectifs, un accompagnement s'est structuré sur la plupart des sites à travers la mise en place d'activités culturelles, de dispositifs d'encadrement du travail scolaire mais également dans certains internats - dont le public relèverait en partie d'une logique d'éducation prioritaire - d'une organisation de la vie collective à l'internat permettant de les faire évoluer dans leur socialisation pour la rendre plus conforme aux attendus du scolaire..

### **6.3.2. Offrir une ouverture sur le monde culturel**

Sur le site de *Pouchkine*, au début de l'année 2010 les activités proposées par l'internat s'apparentaient à des activités socioculturelles intégrées au temps non-scolaire des élèves avant et après les repas du soir. Imposées aux internes, elles ont alors suscité incompréhension et refus de participation.

Les équipes ont pris en compte ces éléments contextuels très rapidement et au mois d'avril de la même année nous avons pu observer que ces activités évoluaient et s'inscrivaient désormais dans un cadre éducatif plus précis se présentant désormais comme une opportunité d'ouverture culturelle en réponse peut-être aux prescriptions institutionnelles visant à développer l'autonomie, l'esprit d'initiative et la créativité.

Sur la plupart des sites, des sorties au théâtre et dans les musées, des projets spécifiques (Classes à horaires aménagés Théâtre sur le site *Sartre* par exemple) visent à contribuer à faire découvrir aux jeunes des nouveaux modes d'expression et de communication. Elles ne sont plus imposées mais choisies par les jeunes dans le cadre de menus préférentiels comme à *Pouchkine* : menu sciences, menu culture et menu international.

*« Je suis persuadée que l'IE représente une chance exceptionnelle, notamment de brassage social et d'épanouissement culturel, pour les élèves concernés. Ainsi nous avons pu constater, lors du voyage en Irlande à l'occasion des sorties et des visites, à quel point les 3 internes associaient, bien mieux qu'en début d'année, la maîtrise des codes sociaux à un véritable enthousiasme devant leurs découvertes culturelles. Les habitudes prises lors des sorties effectuées dans le cadre de l'internat ont, de toute évidence, porté leurs fruits, en leur donnant de surcroît, le goût de la culture, par exemple des visites des musées. Le confirme aussi la demande des internes, adressée au professeur principal, d'assister à la représentation de théâtre en anglais organisée au lycée... ». (Professeuse principale et de français Pouchkine).*

La systématisation de ces approches pédagogiques dans tous les dispositifs constitue potentiellement les prémisses 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.

Cette dynamique valorise les entrées disciplinaires artistiques au sein des établissements et les enseignants concernés y trouvent une valorisation symbolique importante. De plus, l'épanouissement personnel des jeunes est recherché par l'équipe éducative à travers les activités culturelles et sportives proposées. Les propos de certains élèves questionnés sont significatifs de leur ressenti à l'égard de l'objectif d'épanouissement personnel affiché par l'équipe de l'IE :

*« J'étais perdu et maintenant je trouve que c'est une chance. Je suis bien. Je m'épanouis. Je me sens grand. Je suis rentré dans l'âge adulte : je suis plus mûr, je réfléchis et fais preuve d'esprit critique... » (Elève G)*

L'accompagnement est donc entendu ici comme un cheminement vers l'art et la culture qui serait rendu possible par les conditions matérielles du dispositif IE et par le « militantisme » culturel des adultes ; les accompagnants ne restreignant pas la question des apprentissages à la seule réussite scolaire mais développant également un discours sur la nécessité d'un accès égalitaire à une forme de culture savante. Ce versant des actions s'articule avec une autre forme d'accompagnement particulièrement valorisée auprès des familles et des enseignants, l'accompagnement du travail scolaire.

### **6.3.3. Encadrer le travail scolaire**

En rupture avec une représentation initiale sur les dispositifs IE, sauf dans les sites où des personnels enseignants dédiés sont affectés à cet accompagnement comme sur *Pouchkine*, l'encadrement du travail scolaire est fréquemment dévolu à des personnels non enseignants que nous qualifierons d'« accompagnateurs scolaires ».

Ainsi, à *Sartre*, seuls deux enseignants effectuent de l'encadrement du travail scolaire, 1 sur le temps scolaire dans le cadre du projet d'accompagnement à la réussite scolaire du collège et 1 autre deux soirées par semaine à l'internat. Le reste des encadrements est le fait d'AED, d'étudiants en situation de tutorat. La plupart de ces dispositifs fonctionne sur ce que nous pourrions qualifier de « pensée magique de l'apprendre » renvoyant les interactions à un triptyque : Faire travailler / surveiller / expliquer.

Les pratiques observées sont donc en relation avec les descriptions classiques du travail hors l'école et de l'aide aux devoirs.<sup>58</sup> 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. C'est un moment pédagogique important nécessitant la construction d'un dispositif formel explicite et impliquant une réflexion sur les compétences des encadrants enseignants et non enseignants. Cette dimension peut avoir des effets importants à terme sur les évolutions de professionnalité des acteurs engagés. Elle conduit 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.

#### **6.3.4. Accompagner la socialisation**

L'internat peut être également pensé comme un lieu de vie, un outil de socialisation dans lequel la collectivité s'organise dans des dynamiques proches de celles des réflexions éducatives construites dans le champ de l'éducation spéciale ou de l'animation socioculturelle. 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

---

<sup>58</sup> Glasman, Dominique ; Besson, Leslie. (2004). Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école. Rapport pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école. HCEE, 2004, 151 p.

avant et peu théorisée en dehors de la fonction de contrôle social des adultes à l'égard des enfants accueillis. Ainsi, les équipes pensent essentiellement l'encadrement comme une question de contrôle des comportements comme l'illustre sur le site de Sartre le recours à des services civiques en plus des AED pour renforcer la surveillance. Les agents éducatifs sont confrontés sur ce point à la question éducative classique du dilemme entre « autorité ou éducation » (Houssaye, 1996)<sup>59</sup> et de la structuration des espaces de vie au regard de la liberté du sujet. La plupart des dispositifs s'inscrivent principalement (et de manière implicite) dans une approche éducative visant une émancipation future des élèves passant dans l'immédiat par un contrôle social important dans le cadre de l'établissement et de l'internat. Cette vision peut même être dans certains propos associé à un projet de « rééducation » des enfants qui n'auraient pas eu dans leur milieu d'origine des normes éducatives satisfaisantes du point de vue des attendus du milieu scolaire.

Nous pouvons nous attendre, dans ce domaine, à constater des évolutions de professionnalité par l'intégration de pratiques ou cadres professionnels issus de l'éducation spécialisée mais nous constatons à ce niveau un fonctionnement restant très implicite. La réflexion est portée essentiellement par des référents ayant par ailleurs d'autres expériences et qui, confrontés à des actions éducatives proches de celles de l'animation socioculturelle dont ils sont issus, sont en situation de réinvestir des compétences construites dans des expériences professionnelles antérieures avec une contextualisation des compétences comme l'exprime un coordonnateur :

*« Dans l'état actuel des choses, ça a plutôt tendance à compiler mes compétences de mes différents postes précédents. Aussi bien, parce que j'étais assistant d'éducation à un moment, donc cet aspect là je l'ai connu pendant 6 ans et ça m'a apporté pas mal de choses ; Et puis le côté animation. Je suis à la croisée des chemins sur les compétences actuelles.. »  
(Coordonnateur référent Temps libre Sartre)*

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.

#### **6.4. Division du travail éducatif et pratiques collaboratives**

Avec l'expression « division du travail éducatif », nous faisons écho aux travaux de Tardif et Vasseur sur les évolutions observables dans les systèmes éducatifs nord américains<sup>60</sup>

---

<sup>59</sup> Houssaye, J. (1996). Autorité ou éducation ?, Paris, ESF.

<sup>60</sup> Tardif, M., Levasseur, L. (2010). La division du travail éducatif : une perspective nord américaine. Presses Universitaires de France.

montrant des évolutions importantes avec l'intégration dans les dispositifs éducatifs d'agents non enseignants conduisant à une redéfinition des tâches et des responsabilités. Ainsi par « travail éducatif », ils désignent « l'ensemble des tâches et fonctions réalisées par la totalité des agents d'éducation –y compris bien sûr les enseignants - qui contribuent selon diverses modalités et finalités à la réalisation du processus actuel de scolarisation en interaction avec les élèves. » (p.2)

Le dispositif IE par son articulation de principe entre un temps scolaire, un temps périscolaire d'activités culturelles et sportives ou d'accompagnement du travail scolaire et un temps extrascolaire d'éducation non formelle est au cœur de cette problématique. En effet, l'encadrement de ces différents moments de la vie de l'élève implique un travail partenarial et une articulation singulière repérable sur tous les sites avec des dynamiques de coopération, de collaboration ou parfois de juxtaposition des actions. Ces éléments sont repérables dans les tâches dévolues à chacun des acteurs et peuvent aboutir à des situations de substitution / concurrence entre enseignants et intervenants, entre enseignants et accompagnateurs. Les attributions de chacun se déplacent tant dans la vie scolaire que dans l'accompagnement scolaire des élèves

C'est dans cette perspective que le dispositif internat d'excellence peut être étudié au regard des nouvelles configurations éducatives (Maubant, 2008)<sup>61</sup> : « Parfois rassemblées sous le terme de communautés apprenantes, parfois définies comme des illustrations prometteuses de modèles de coéducation, des établissements scolaires se proposent aujourd'hui de favoriser la complémentarité, la coopération de chacun, qu'ils soient enseignant, professionnel de l'éducation, travailleur social ou encore parent. La mise en œuvre de telles configurations éducatives interpelle l'établissement scolaire dans sa capacité à mettre en place des situations éducatives favorisant la réussite scolaire de tous les élèves et qui s'appuient sur des collaborations et des partenariats. L'essor de ces nouvelles configurations éducatives constitue aussi une occasion de réinterroger la place et le rôle de chacun, et plus spécifiquement de chaque intervenant, dans la communauté éducative. » (p.140-141)

C'est à travers la question des partenariats et des concurrences potentielles que nous avons analysé la perspective de ces nouvelles configurations.

### ***Partenariats et concurrences***

---

61 Maubant Philippe (2008), « Pour une lecture démocratique du partenariat en éducation », La revue internationale de l'éducation familiale, 2008/2 n° 24, p. 137-153.



Ce partenariat n'est pas une évidence dans l'histoire de la forme scolaire classique marquée plutôt par une logique de juxtaposition d'actions d'agents éducatifs relevant de champs éducatifs différents. Ainsi, le système scolaire fonctionne historiquement plutôt dans une division du travail entre enseignants et entre classes, entre enseignants et vie scolaire dans le second degré, entre monde scolaire et extrascolaire dans l'ensemble de l'approche éducative.

Dans le dispositif IE, les collaborations restent limitées sur la plupart des sites avec des fonctionnements impliquant essentiellement les porteurs de projet et nous pouvons constater une difficulté à mobiliser l'ensemble de la communauté éducative :

*« Pour l'instant on a eu quelques réunions de suivi des internes donc analyse de notes, essayer de définir les besoins de chacun et c'est ce qui nous donnait nos petites fiches de suivi, qui nous servent de pointage tous les soirs. Ces réunions, on avait 2 profs qui avaient participé et après c'était l'équipe de direction type, les CPE et moi-même. Il y a eu très peu d'implication au niveau des professeurs. Ceci dit, on a une réunion la semaine prochaine et la semaine suivante sur justement, Mr XXX qui à priori, a réussi à fédérer plus de monde. Donc on va avoir des professeurs qui vont suivre le point sur les internes, je pense qu'il faut que ça prenne de l'ampleur, il faut qu'on arrive à les mobiliser là-dessus. Ça me paraît bien évident. C'est toujours délicat l'adhésion des profs sur le projet de l'internat. » (Coordonnateur référent temps libre Sartre)*

Cette prise de conscience sur plusieurs sites se traduit par la structuration progressive d'une réflexion collective, notamment en cherchant à construire des outils médiateurs permettant de formaliser des liens entre les différents espaces de vie et les personnes qui relèvent de différentes catégories :

- Les personnels de direction
- Les enseignants dans la classe
- Les personnels de vie scolaire dans l'établissement
- Les enseignants et AED chargés de l'accompagnement scolaire dans l'établissement
- Les intervenants extérieurs culturels et sportifs
- Les agents éducatifs de l'internat (Coordonnateurs, CPE, assistants d'éducation)
- Les accompagnateurs scolaires dans l'internat
- Les enseignants dédiés ou intervenant dans l'internat.

Cette liste d'intervenants possibles à moduler selon les sites caractérise la complexité des montages partenariaux de ce dispositif avec des enjeux de communication et de transmission d'informations rendus difficiles par les contraintes professionnelles de chacun :

*« C'est toujours difficile d'échanger, on est deux entités trop distinctes pour communiquer de façon aisée. C'est vrai qu'on essaie avec cette grille mise en place parce que quand j'y réfléchis bien la participation en classe, l'autonomie, ça apparaît dans cette grille. Ça pourrait être une entrée mais la communication elle n'est pas évidente. C'est vraiment une histoire*

*d'outils parce qu'on a des outils mis en place, on a l'e-mail du coordinateur, personne ne l'utilise, même moi je ne l'utilise pas ; on a des cahiers avec ce qui est proposé aux internes, moi je ne jette jamais un œil pour voir ce qu'il y a dedans ; ce ne sont pas des outils qui sont pratiques en fait. Cette idée de réunion de suivi des internes régulière était plus intéressante parce que les gens sont dans la même pièce, et on échange plus rapidement. » ( Professeur Anglais 1 Sartre )*

Les acteurs de ce projet doivent donc construire des espaces de travail pour coordonner leurs actions et cette dimension apparait sur de nombreux sites avec des noms différents mais avec un objet de recherche de cohérence du projet internat et d'amélioration du dispositif. Elles réunissent différents statuts dans des réunions fonctionnelles régulières comme dans la « Cellule de bienveillance » à de Beauvoir et cette dimension constitue une rupture de professionnalité potentielle dans la recherche d'articulation de son travail avec celui d'autres professionnels en dépassant la juxtaposition des fonctions caractéristique de la forme scolaire classique.

Sur certains sites, cette nouvelle division du travail éducatif peut aboutir à des montages pédagogiques innovants comme cette intervention indirecte des enseignants pour l'encadrement des accompagnateurs :

*« La principale évolution, c'est peut-être le partenariat enseignants AED, à savoir qu'une partie des enseignants chapeautent, qu'il y a un espèce de tutorat autour des assistants d'éducation pour un travail d'accompagnement pour un petit groupe d'élèves, donc en fait chaque assistant d'éducation est en charge d'un groupe d'étude donc ça correspond jusqu'à 7 élèves dans un domaine, enfin dans un domaine soit littéraire, soit mathématique et on a donc mis en place, voilà, des tutorats. Les enseignants ont un assistant d'éducation référent et privilégié, auquel il peut poser des questions, nous de notre côté, on peut aussi voir quelles sont les choses qu'on peut essayer de mettre en place pour suivre ces élèves particulièrement. » (Professeur Français Sartre )*

En revanche, si le partenariat ne se structure pas de manière explicite autour du projet, se sentant peu concernés par un projet pour lequel ils n'ont pas été concertés, les professeurs du collège peuvent vivre davantage la liaison avec leurs collègues de l'internat (notamment sa direction) comme une question de prééminence entre adultes que comme un problème de suivi pédagogique des élèves. Par exemple, sur le site de *Pouchkine*, la première année a été une année de confusion professionnelle tant les AED et les professeurs ont eu du mal à trouver leurs marques respectives. Qui fait quoi ? Jusqu'où intervenir auprès des élèves ?

Sur ce site, ces questionnements ont suscité au mieux des débats et même parfois des conflits difficiles à vivre pour l'équipe et visibles par les internes car les professeurs acceptaient mal de voir les AED pratiquer l'aide aux devoirs sans être des enseignants à part entière. Ils pouvaient voir cette situation comme une remise en cause de leur identité

professionnelle et, à leurs yeux, les AED n'avaient aucune légitimité à pratiquer un accompagnement de type pédagogique.

La clarification des fonctions de chacun est apparue alors comme une nécessité et le proviseur adjoint a du rédiger une fiche rappelant les principes d'organisation de l'IE en précisant ce qui était du rôle des uns et des autres.

***Exemple de clarification des missions respectives dans un projet***

Extraits :

« L'IE offre une équipe pédagogique et éducative renforcée au bénéfice des élèves accueillis. Cette équipe est un tout. Les questionnements qui se feraient jour à l'intérieur de l'équipe ne doivent pas être visibles par les élèves mais se régler de manière professionnelle en dehors des élèves : de la concertation plutôt que de la confrontation !

Chacun a des rôles bien définis :

Le professeur :

Il organise l'aide aux devoirs des élèves.

Il est un professionnel de l'éducation. Il anime des ateliers dont le but est pédagogique. Ces moments d'ateliers sont équivalents à des heures de cours et doivent être respectés comme telles.

Il est le référent de 6 élèves.

Il contribue à une acquisition progressive de l'autonomie des élèves.

Il fait respecter le règlement intérieur.

Il punit les élèves qui ne respectent pas les règles.

L'assistant d'éducation :

Sa première mission est la surveillance des élèves pour garantir leur sécurité. C'est donc d'abord par sa présence qu'il est utile.

Il note les absences et les retards qu'il reporte en temps réel sur la dropbox.

Il vérifie les bonnes conditions matérielles d'accueil des élèves et reportent sur le cahier d'hygiène et de sécurité les problèmes éventuels à signaler.

Il aide les élèves qui le lui demandent en appui aux professeurs.

Il signale au professeur référent et au proviseur adjoint toute information nécessaire au suivi des élèves.

Il contribue à une acquisition progressive de l'autonomie des élèves

Il fait respecter le règlement intérieur.

Il punit les élèves qui ne respectent pas les règles. »

Les dispositifs sont donc en évolution permanentes et si, durant la première année les entretiens avec les AED et les professeurs reflétaient bien la situation tendue entre les acteurs, force est de constater que les choses ont pu évoluer : chacun semble avoir trouvé sa place et les rapports professionnels se sont apaisés.

En référence aux travaux anglophones de Friend et Cook sur les pratiques collaboratives mises en perspective par Beaumont, C., Lavoie ; J., Couture, C. (2010), nous pouvons cependant questionner dans le dispositif internat d'excellence la dimension de pratiques collaboratives réelles des dispositifs: « Que la collaboration s'exerce entre enseignants, entre enseignants et autre personnel scolaire, entre professionnels de diverses disciplines ou encore entre le personnel scolaire et les parents ou les acteurs de la communauté, certaines caractéristiques de base doivent se retrouver pour que la collaboration soit réelle et efficace. Ainsi le volontariat, la parité (égalité reconnue des parties), le partage de buts mutuels, des responsabilités et des ressources, la valorisation du modèle de collaboration, la confiance mutuelle et un sentiment d'appartenance au groupe ont été identifiés par Friend et Cook (2010) comme étant un des indicateurs d'une réelle collaboration entre les membres d'un groupe. »<sup>62</sup>

Sentiment d'appartenance à une équipe, volontariat, parité, partage de buts mutuels et confiance ne sont pas caractéristiques de tous les engagements dans le dispositif et sur la plupart des sites, des relations dissymétriques et hiérarchisées entre personnels de direction, enseignants et assistants accompagnateurs restent identifiables conduisant potentiellement à des juxtapositions d'actions.

Concurrences, conflits de statuts et de prérogatives sont fréquentes dans un monde aussi hiérarchisé que l'Education nationale et le dispositif IE ne fait pas exception. Ces dimensions font, de fait, obstacle à des coopérations ou des formes de division du travail moins

---

<sup>62</sup> Beaumont, C., Lavoie ; J., Couture, C. (2010). Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation. CRIRES. Université Laval. Quebec.

[http://www.crires-oirs.ulaval.ca/webdav/site/oirs/shared/guide\\_pratiques\\_collaboratives.pdf](http://www.crires-oirs.ulaval.ca/webdav/site/oirs/shared/guide_pratiques_collaboratives.pdf)

hiérarchisées. Ainsi, certains agents (par exemple les AED ou plus généralement « la vie scolaire ») peuvent se sentir « instrumentalisés » par d'autres (les enseignants en général voire l'équipe pilotant l'IE en particulier).

Développer de réels partenariats impliquerait pour chaque acteur de changer de regard sur ses fonctions, ses relations aux autres et de ne plus penser seulement de manière égocentré ses objets pour prendre en compte les visions d'autres intervenants. Cela nécessiterait donc de ne plus envisager le métier dans une optique solitaire mais impliquerait d'accepter de rentrer dans des interactions, de partager des tâches, missions et responsabilités, une reconnaissance de l'autre et de ses compétences.

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 coéducation 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.

Nous constatons donc plutôt une tendance à la juxtaposition des espaces avec des innovations qui, bien souvent, concernent soit le collège, soit l'internat pouvant même être susceptible de développer des normes de fonctionnement autonomes (Par exemple, en organisant des révisions, en évaluant les élèves, en leur établissant un second livret scolaire comme sur le site de *Lully*). Dans ce cas de figure, les lieux d'hébergement que constituent les internats établissements mobilisent alors des modalités pédagogiques classiques et en réalité essentiellement concurrentielles de celles des établissements scolaires. La liaison entre le collège et l'internat peut alors devenir problématique et le partenariat purement formel à travers des documents administratifs mais sans dynamique de travail réellement collaborative.

## **6.5. Le clair-obscur de la professionnalité : perspective de recherche et enjeu de professionnalisation des acteurs**

Le dispositif IE semblait prometteur du point de vue d'une évolution de la professionnalité des enseignants. L'idée qu'un tel dispositif de réussite éducative aurait un effet sur les pratiques enseignantes reste encore à vérifier. A l'issue de l'enquête conduite sur différents terrains, le constat qui peut être établi est le suivant : pour la plupart des enseignants de l'établissement non investis spécifiquement dans le projet, peu de changements sur le plan

de la professionnalité sont observables. 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 ce point de vue, le contexte spécifique de *Pouchkine* apporte des éléments sur les déplacements de professionnalité. Un projet pédagogique particulièrement évolutif car reposant sur le suivi des élèves par l'équipe enseignante et le proviseur adjoint. Par ailleurs, la professionnalité en jeu semble différente d'une part, parce que le recrutement des enseignants dédiés repose sur des principes forts et que la division du travail est particulièrement interrogée tout au long de l'année par les différents acteurs participant au 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.

Le fait d'évoquer la collaboration éducative conduit à souligner l'existence de nouvelles configurations qui interrogent la forme scolaire telle qu'elle se présente dans les établissements. Caractérisée par la standardisation des modalités d'apprentissage, des temps d'apprentissage, cette forme scolaire devient problématique et ce d'autant plus que les internats d'excellence sont ouverts aux pratiques d'accompagnement en dehors du temps scolaire. Dès lors, la professionnalité des agents impliqués dans le dispositifs IE se présente de façon contrastée. Tantôt, elle apparaît sous la forme de pratiques innovantes et dans ce cas, la professionnalité émergente des acteurs est observable, tantôt les routines défensives (Argyris<sup>63</sup>, 2005) des acteurs motivent des pratiques habituelles. Nous interprétons ces contrastes comme un clair obscur de la professionnalité. Des perspectives de professionnalisation se posent tout autant que des perspectives de recherche.

---

<sup>63</sup> Argyris, C. (2005). *Savoir pour agir*. Paris : Interéditions.

## 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 grande 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, également, 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 tabler 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.

# Bibliographie

- ARGYRIS, C. (2005). *Savoir pour agir*. Paris : Interéditions
- ABALLÉA, F. (1992). Sur la notion de professionnalité. *Recherche sociale*, 124, pp.39-49.
- BALLEYS C. (2010). « Comment s'observe la sociabilité adolescente ? Une étude sur trois fronts ». Colloque international *Enfance et Culture*. Atelier 6 « Questions de méthode ». Paris
- BARRÈRE, A. (2003), *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire*, Rennes : P.UR
- BARRÈRE A. (2011). *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris : Armand Colin.
- BAUTIER, E. & RAYOU, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- BEAUMONT, C., LAVOIE, J., COUTURE, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. CRIRES. Université Laval. Québec.
- BEN AYED, C. (2011) «A qui profite le choix de l'école ? Changements d'établissement et destins scolaires des élèves de milieux populaires», *Revue française de pédagogie* (en ligne), avril-juin 2011
- BERNSTEIN, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*, Laval : Presses universitaires de Laval.
- BONGRAND, P. (2011). « L'introduction controversée de l' "excellence" dans la politique française d'éducation prioritaire (1999-2005) ». *Revue française de pédagogie*, n°177, p. 11-24.
- BONNÉRY, S. (2009). «Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage ». *Revue française de pédagogie*, n°167, p. 13-23.
- BOURDIEU, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : éd. de Minuit
- BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : éd. de Minuit
- BROCCOLICHI, S. et SINTHON, C. (2010) « Libre choix, hiérarchisation des espaces scolaires et surcroits d'échecs », in BEN AYED, C. (dir.), *L'école démocratique*, Paris : Armand Colin, p. 160-173.
- BROCCOLICHI, S. & SINTHON, R. (2011). « Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives ». *Revue française de pédagogie*, n°175, p.15-38.
- CERTEAU, M. (1980). *L'invention du quotidien 1. Arts de faire*, Paris : UGE (coll. 10x18)
- CHAMBOREDON, J.C., (1991), « Classes scolaires, classes d'âge, classes sociales », *Enquête, La socialisation de la jeunesse*, mis en ligne le 10 février 2006. URL : <http://enquete.revues.org/document144.html>. Consulté en juillet 2012.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E. & ROCHEX, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris : Armand Colin.
- CHERVEL, A. (1988). "L'histoire des disciplines scolaires", *Histoire de l'éducation*, n°38.
- CLOT, Y. & FAÏTA, D. (2000). « Genre et Style en analyse de travail. Conception et méthode ». *Travailler*, n°4, p. 7-42.
- COULANGEON, Ph (2011), *Les métamorphoses de la Distinction*, Paris : Grasset.
- de l'éducation nationale et de la recherche, 2011, *La mise en place des premiers internats d'excellence*, Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, à monsieur le ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche. Rapport n°2011-057
- DE SINGLY, F. (2006), *Les adonaissants*. Paris : Armand Colin.
- DÉTIENNE, M. VERNANT J.P. (1974). *Les ruses de l'intelligence. La métis des Grecs*. Paris : Flammarion.
- DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris : PUF.

- DURUT-BELLAT M. et alii (2004) «Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire», *Revue française de sociologie*, n° 45, p. 441- 468
- GLASMAN D., (2012), *L'internat scolaire – Travail, cadre, construction de soi*, Paris, PUF.
- GLASMAN, D. (1998), « [Quelques interrogations sur le mot d'ordre "d'implication" des familles dans l'école](#) », in *Les familles et l'école : apports de la recherche, points de vue de praticiens (Séminaire DEP-IREDU)*, Les dossiers d'éducation et formations, n°101, p. 31-
- GLASMAN, D. ; Besson, Leslie. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école. Rapport pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école*. HCEE, 2004, 151 p.
- GOFFMAN, E. (1974). *Les rites d'interaction*, Paris : Ed. de Minuit.
- HENRI-PANABIÈRE, G. RENARD, F. & THIN, D. (2009). « Un temps de détour... Pratiques pédagogiques et socialisatrices dans deux ateliers relais. Analyse sociologique ». Rapport pour l'association régionale Rhône-Alpes des CEMEA.
- HOUSSAYE, J. (1996). *Autorité ou éducation ?*, Paris, ESF.
- HOUSSAYE, J. *Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique*. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. (pp. 13-24). Paris : ESF Editeur. 1993
- Inspection générale de l'éducation nationale - Inspection générale de l'administration
- JOHNSA S. (2003). Entretien avec R. Amigues et M. Kherroubi, *Recherche et formation* n°44, p. 137-147.
- JOLY-RISSOAN O., 2008, *Les petits mondes des internats des lycées en région Rhône-Alpes*, Rapport de recherche réalisé pour le compte de la Région Rhône-Alpes, Université de Savoie, Laboratoire LLS.
- JORRO, A. (2011). Reconnaître la professionnalité émergente. In A. Jorro @ JM. De Ketele (eds), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?*.pp. 7-16. Bruxelles : De Boeck.
- LAHIRE, B. (2002). *Portraits sociologiques - Dispositions et variations individuelles*, Paris : Nathan.
- LAHIRE B. (2001). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Armand Colin.
- LAHIRE, B (1998), *Tableaux de familles*, Paris : Le Seuil.
- LEPOUTRE D. (1997). *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*. Paris : Odile Jacob
- LORCERIE F., 1998, *La coopération des parents et des maitres*  
*Une approche non psychologique*, Ville École Intégration n° 114
- MAUBANT Philippe (2008), « Pour une lecture démocratique du partenariat en éducation » *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2008/2 n° 24, p. 137-153.
- MERLE P. (2004) «Mobilisation et découragement scolaires: l'expérience subjective des élèves», *Education et société*, n° 13, p.193-208
- MEIRIEU, P. (1985). *L'école mode d'emploi*, ESF
- OBERTI, M. (2008). « Ségrégation scolaire et urbaine », in van Zanten, A. (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris : PUF.
- PASQUIER, D. (2005). *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Paris : Autrement.
- PÉRIER, P. (2005), *Ecole et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Rennes : PUR.
- PERRENOUD, P. (2005). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF (6e éd., 1ère éd. 1994)
- PERRENOUD, P. (1993). *Curriculum : le formel, le réel, le caché*. In J. Houssaye (Ed), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. (pp.61-76). Paris : ESF. 1993.
- PERRENOUD, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris : ESF.
- PIRONE, F. & RAYOU P. (2012). « Nouveaux internes, anciens décrocheurs : de l'évolution de la forme scolaire », *Revue française de pédagogie*, n°179.
- DE QUEIROZ, M. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2005. – 221 p. (Le sens social)
- RAYOU, P. (dir.) (2009). *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Rennes : PUR.

- ROCHEX, J.-Y. (2010). « Les "trois âges" des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ? », in BEN AYED, C. (dir.), *L'école démocratique*, Paris : Armand Colin, p. 94-104.
- ROCHEX, J.-Y. & CRINON, J. (2011). (Dir.), *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : PUR.
- STRAUSS, A. (1992) *La Trame de la négociation: Sociologie Qualitative et Interactionnisme*. Paris, L'Harmattan.
- SUE R. (1994). *Temps et ordre social. Sociologie des temps sociaux*, Paris : PUF
- TARDIF, M., LEVASSEUR, L. (2010). *La division du travail éducatif : une perspective nord américaine*. Presses Universitaires de France.
- THIN, D. (1998), *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- TIBERJ, V. (2011). *Sciences Po, dix ans après les Conventions Éducation Prioritaire*. Paris : Sciences po Éditions.
- VIGARELLO, G. (2001). *Le corps redressé*, Paris : Armand Colin.
- VINCENT, G. (1980) *L'école primaire française. Étude sociologique*, Presses Universitaires de Lyon.
- VINCENT, G. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon. 1994
- VYGOTSKI, L. (2012). *Une théorie du développement et de l'éducation*. Moscou : MGU.
- WITORSKI, R. (2007). *Professionalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- YONNET, P. (1999). *Travail, loisir. Temps libre et lien social*. Paris : éd. Gallimard



***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.



Pseudonyme	De Beauvoir	Carnot	Charlemagne	Copernic	Lully	Monet	Pouchkine
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
Personnel affecté à l'IE	<p>1 professeure référente pédagogique à plein temps</p> <p>1 CPE à temps quasi complet</p> <p>Des AED à temps partiel dont certains y font l'essentiel de leur service.</p> <p>1 infirmière à plein temps pour la cité scolaire, mais surtout pour l'IE</p> <p>1 AS scolaire à 3/5 temps pour la Cité scolaire</p> <p>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</p> <p>1 directrice des études</p> <p>1 enseignante d'EPS à temps plein</p> <p>1 infirmière à temps plein</p> <p>1 agent administratif à mi-temps</p> <p>6 assistants d'éducation</p> <p>2 assistants pédagogiques</p> <p>Personnel en appui complémentaire:</p> <p>5 professeurs des lycées et collèges pour l'accompagnement pédagogique chaque soir de la semaine (mathématiques, sciences-physiques, philosophie/français, technologie, management/anglais (projet « Connecting classroom »).</p>	<p>L'augmentation progressive a permis l'obtention, à la rentrée 2012, d'un poste de proviseur adjoint.</p> <p>L'équipe enseignante s'est aussi étoffée, mais à peu près une moitié sont 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</p> <p>1 CPE, puis 2 la seconde année</p> <p>4 enseignants dédiés sur 2 temps pleins</p> <p>1 infirmière</p> <p>1 AS scolaire</p> <p>1 gestionnaire</p> <p>1 assistante de direction</p> <p>1 secrétaire administrative</p> <p>Une trentaine d'AED (20 postes à temps plein)</p> <p>4 agents de service et d'entretien</p>	<p>1 chef d'établissement rattaché au collège</p> <p>27 enseignants</p> <p>Sur site</p> <p>4 AED</p> <p>4 service civique</p> <p>2 CPE</p> <p>1 Coordonnateur</p> <p>10 personnes par soirée</p> <p>+ 3 AED Aide aux apprentissages + enseignants qui passent.</p> <p>+ Coach étudiants (1 enfant / 1 parrain)</p> <p>1 infirmière</p> <p>1 AS scolaire</p> <p>1 gestionnaire</p> <p>1 assistante de direction</p>	<p>1 proviseur adjoint</p> <p>5 professeurs dédiés : français, anglais, mathématiques, EPS, arts plastiques</p> <p>4 AED</p> <p>1 infirmière qui intervient au lycée aussi</p> <p>1 assistante sociale à 0.3 ETP</p>

Pseudonyme	De Beauvoir	Carnot	Charlemagne	Copernic	Lully	Monet	Pouchkine
Activités	<p>Ouvertes à tous les élèves, ie ou non</p> <p>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, capoiera</p> <p>Nouveauté 2011/2012 : rugby et escrime</p> <p>théâtre, danse, musique, arts plastiques et patrimoine</p> <p>Un atelier scientifique et un atelier restauration de motos anciennes en 2011/2012.</p>	<p>- Atelier Théâtre (scène nationale)</p> <p>- Atelier scientifique, accueil exposition : « les déchiffreurs » (cinquantenaire de l'Institut des Hautes Etudes Scientifiques).</p> <p>- Projet justice pour les 2des : assistance à trois jours d'audience</p> <p>- Activités sportives diversifiées : judo, full contact, tir à l'arc, escrime, canoë kayak et aviron, hockey sur gazon, course d'orientation, cross, tennis.</p> <p>- Déplacements : Paris, Londres, Espagne</p>	<p>Activités physiques et sportives</p> <p>Partenariat avec orchestre classique et centre dramatique</p> <p>Ressources numériques d'un CRDP</p>	<p>-Des pratiques sportives et culturelles</p> <p>L'approfondissement d'une langue avec une section européenne anglais</p> <p>-Des ateliers : pratique instrumentale d'instruments à cordes et TICE</p> <p>- Approfondissement de la maîtrise des TICE ;</p> <p>-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.</p> <p>« Connecting classroom s » avec le Pays de Galles, la Hongrie, la Roumanie.</p> <p>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)



**l'acsé**  
l'agence nationale  
pour le supérieur  
universitaire  
et l'égalité des territoires