

Les nouveaux internats d'éducation prioritaire. Apports et limites de dispositifs pédagogiques contemporains d'accompagnement scolaire

The new boarding schools in education action zones. Contributions and limits of contemporary pedagogical school support projects.

Laurent Lescouarch et Filippo Pirone



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/2116>

DOI : 10.4000/ree.2116

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Laurent Lescouarch et Filippo Pirone, « Les nouveaux internats d'éducation prioritaire. Apports et limites de dispositifs pédagogiques contemporains d'accompagnement scolaire », *Recherches en éducation* [En ligne], 33 | 2018, mis en ligne le 01 juin 2018, consulté le 22 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/2116> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.2116>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les nouveaux internats d'éducation prioritaire. Apports et limites de dispositifs pédagogiques contemporains d'accompagnement scolaire

Laurent Lescouarch & Filippo Pirone¹

Résumé

Cet article développe une analyse du modèle pédagogique d'accompagnement scolaire dans les nouveaux internats développés dans le cadre des politiques d'éducation prioritaire. Dans les textes institutionnels, ils sont supposés octroyer un cadre idéal pour des élèves scolairement et culturellement « empêchés » par leur milieu d'origine en permettant une « ré-internalisation » d'activités d'apprentissage qui ont été depuis longtemps dévolues « aux marges » du système scolaire. Nos propos s'appuient sur une étude pédagogique et sociologique des conditions des activités de soutien scolaire et de socialisation au « métier d'élève », ainsi que des manières dont les acteurs les structurent au quotidien. Les résultats de cette étude montrent que ces dispositifs sont caractérisés par les mêmes limites que les dispositifs contemporains d'accompagnement scolaire : peu efficaces en tant qu'espace-temps assurant une continuité entre transmission et apprentissage des savoirs, ils restent majoritairement profitables aux élèves possédant au préalable des dispositions sociocognitives telles que l'autonomie pédagogique et une certaine familiarité avec la forme scolaire.

L'internat, structure pouvant octroyer au jeune à la fois un cadre scolaire et un cadre de vie, est conçu par les politiques décisionnelles depuis vingt ans comme un modèle pédagogique apte, d'une part, à « ré-internaliser » dans l'institution scolaire une partie de l'accompagnement aux apprentissages, moment clé permettant aux élèves de s'approprier les savoirs et dévolu depuis longtemps à l'extérieur de l'école (Rayou, 2009), et, d'autre part, de remédier aux difficultés des élèves scolarisés dans des réseaux d'éducation prioritaire. En effet, la « revitalisation » institutionnelle récente de l'internat est allée dans le sens d'une consolidation d'orientations des politiques d'éducation prioritaire (PEP) qui depuis les années 1990 appréhendent les difficultés scolaires comme le résultat d'un ensemble de « manques » (affectifs, économiques, sanitaires, culturels, etc.) affectant l'épanouissement et l'intégration sociale d'une partie des jeunes des écoles de la périphérie (van Zanten, 2001).

Ainsi, l'internat est désormais pensé comme un lieu de vie ainsi qu'un espace compensatoire permettant de favoriser les apprentissages, notamment pour des élèves issus de milieux populaires : après avoir développé dans le plan *Espoir banlieue* en 2005 des « Internats de réussite éducative », l'Éducation nationale a valorisé en 2010 un dispositif « Internat d'Excellence » (IE) ciblant un public « motivé, mais dont le potentiel est empêché dans sa réalisation » et se centrant sur le recours à la notion d'excellence comme objectif central des actions. Ainsi, selon les politiques, l'IE devait « permettre à des collégiens, lycéens et étudiants motivés, ne bénéficiant pas d'un environnement propice aux études, d'exprimer tout leur potentiel et de réaliser le parcours scolaire correspondant. »²

Transformé en 2013 en « internat de la réussite pour tous » (généralisant la logique pédagogique de l'IE tout en misant sur l'« excellence des internats »), ce dispositif propose une construction pédagogique singulière pour étayer les apprentissages scolaires dans une perspective d'accompagnement.

¹ Laurent Lescouarch, maître de conférences, Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et Formation (CIRNEF), Université de Rouen. Filippo Pirone, maître de conférences, Laboratoire Cultures Éducation Sociétés (LaCES), Université de Bordeaux, ESPE d'Aquitaine.

² Internats d'excellence et développement des internats scolaires. Circulaire n°2010-099 du 8-7-2010. Bulletin officiel numéro 29 du 22 juillet 2010.

Dans cet article, nous nous proposons d'analyser certaines des activités mises en place au sein de trois internats (structurés initialement comme des IE) que nous avons étudiés et dont les logiques sont représentatives des nouveaux moyens de compensation scolaire typiques des PEP contemporaines.

Nos analyses s'appuient sur une double approche sociologique et pédagogique.

L'approche sociologique est mobilisée dans un souci de compréhension de l'évolution des systèmes et des politiques scolaires façonnant les dispositifs et leur fonctionnement. Elle permet également d'appréhender la manière dont les acteurs scolaires mobilisent ces dispositifs, contextuellement et de manière différenciée.

Par ailleurs, nous analysons les situations sous l'angle de la recherche pédagogique, en tant que « théorie-pratique de l'action éducative » (Houssaye, 1993) visant à construire une praxis éducative, pour mieux comprendre la modélisation sous-jacente aux actions : les intentions des acteurs et les justifications de leurs pratiques contextualisées, les techniques éducatives mobilisées et la dynamique des interactions. Nous nous intéressons donc aux approches de l'accompagnement scolaire dans ces structures et aux étayages qui y sont proposés pour rendre compte des points d'appui aux apprentissages mais également des limites inhérentes au fonctionnement de la structure.

Cette double focale nous permet de chercher des réponses aux questions suivantes : comment le modèle pédagogique réel, les activités et les apports éducatifs proposés par les nouveaux internats d'éducation prioritaire accompagnent-ils les élèves dans les apprentissages des savoirs ? Dans quelle mesure ces internats s'inscrivent-ils dans un modèle pédagogique centré sur l'accompagnement des élèves et mobilisent-ils différents registres d'apprentissage tous censés leur permettre de réussir scolairement ?

Pour ce faire, nous explorerons dans un premier temps les logiques institutionnelles qui ont contribué à la conception et à la mise en place de ce nouveau modèle d'internats, avant d'examiner les formes d'accompagnement des apprentissages des élèves, à travers une catégorisation des activités qui y sont mises en place.

1. Cadre théorique et méthodologique

■ « Dispositifs pédagogiques » et « accompagnement scolaire »

Nous appréhendons les dispositifs pédagogiques comme des contextes spatio-temporels stratégiquement planifiés et aménagés, dont les objectifs et les logiques sous-jacentes encadrent et régissent les situations et les pratiques quotidiennes des acteurs qui les investissent. Ils se donnent à voir comme des configurations hétérogènes et complexes qui se cristallisent au sein d'un contexte sociohistorique donné sous forme de synthèse entre les continuités et les ruptures relevant de l'évolution des rapports sociaux et de l'école (Bonnéry, 2009).

Au sein des modes de scolarité contemporains, l'unité spatio-temporelle assurée autrefois par les activités « dans la classe » semble de plus en plus éclatée (Bernstein, 1997) par une montée progressive de dispositifs pédagogiques aux logiques, modalités d'action, espaces et temps divers (Barrère, 2013). Le recours à l'internat dans les politiques de réussite éducative participe de cette diversification des formes d'encadrement et a représenté en ce sens la transposition d'une conception institutionnelle de l'innovation scolaire ré-articulant les différents temps de l'apprentissage. Dans ce cadre, notre focale se polarise plus particulièrement sur les activités scolaires, péri- et extrascolaires se déroulant au sein du modèle « internat » en dehors des cours disciplinaires classiques, autrement dit, les activités d'accompagnement scolaire aux « marges de l'école » (Glasman, 2001).

Par accompagnement scolaire, nous entendons l'ensemble des actions au sein des dispositifs pédagogiques qui visent la réussite scolaire et peuvent passer par de l'aide directe aux apprentissages ou des aides indirectes permettant de construire des compétences utiles au scolaire. L'analyse s'appuie également sur une étude des pratiques permettant de comprendre le modèle pédagogique (Meirieu, 1994) sous-jacent à chaque dispositif en relation à trois dimensions en interaction : un pôle scientifique, relatif aux théorisations des situations éducatives mobilisées par les acteurs, un pôle axiologique ancré sur les valeurs inhérentes à toute entreprise éducative et un pôle praxéologique relatif aux techniques éducatives effectivement mobilisées.

■ ***La redécouverte du modèle de l'internat scolaire... sous un label d'« excellence »***

Identifier un modèle pédagogique, c'est entrer dans la compréhension des liens de cohérence entre les intentions et les actions mais également lire l'implicite d'un dispositif comme l'internat dans sa vocation éducative. Comme l'ont souligné Émile Durkheim (1938) et Antoine Prost (1968), à l'intérieur de l'évolution sociohistorique du système scolaire français, le modèle de l'internat scolaire a historiquement occupé une place centrale. Depuis les Trente Glorieuses, l'internat public a perdu de son intérêt auprès des familles comme moyen de faire accéder leurs enfants aux études secondaires mais, à partir des années 1990, avec la création des « internats-relais », les institutions politiques ont essayé de le relancer dans le cadre d'un nouveau projet politique (Glasman, 2012) aboutissant à diverses tentatives de création d'internats destinés notamment aux publics des PEP.

Cette orientation met en évidence à la fois un amalgame progressif des enjeux liés aux difficultés d'apprentissage avec ceux d'ordre extrascolaire (Lorcerie, 2006) et une focalisation croissante sur l'individu et son histoire personnelle : autrement dit, si auparavant le principal intérêt de l'internat était de rapprocher les jeunes de l'école, cette institution devient aujourd'hui le moyen idéal pour les éloigner d'un milieu d'origine (leur famille, leurs pairs, voire leur établissement scolaire d'affectation) souvent considéré comme la source de leurs difficultés scolaires et développementales, en les affectant dans un lieu potentiellement en mesure à la fois de réinternaliser le travail d'apprentissage et d'assurer un encadrement scolaire, péri- et extrascolaire.

La fonction d'accompagnement de l'internat devient alors une dimension première et le développement du projet des IE (puis de la réussite) peut être analysé comme un aboutissement de cette évolution : chaque site propose explicitement aux bénéficiaires la constitution d'un cadre de travail et de socialisation pensé comme substitutif à leur environnement social. Les IE ont été ainsi en principe pensés pour un public de « bons » (pas les meilleurs) élèves issus de milieux populaires et des écoles de la périphérie, dont la plupart, malgré des difficultés avec les enjeux de la littératie, seraient plutôt familiers avec les exigences scolaires et initiés au métier d'élève (Perrenoud, 1994). Dans l'esprit des équipes, leur affectation au sein des IE devait leur permettre de trouver un cadre scolaire, où ils pourraient enfin travailler « normalement » et être éduqués loin des désordres scolaires qu'ils avaient subis dans leurs établissements d'origine.

Sur le plan axiologique, ce projet se situe donc dans une perspective d'éducabilité des élèves de milieux populaires pour un accès aux formations d'élite et mobilise des activités pédagogiques perçues comme « innovantes » par les sphères politiques (et par les équipes locales) bien qu'elles soient essentiellement structurées sur des formes d'action relativement usuelles dans les actions d'éducation prioritaire (approche par projets culturels, mobilisation des activités sportives et accompagnement scolaire).

La rhétorique employée dans les textes officiels pour les IE n'était pas neutre (« potentiel », « ambition », « excellence ») et a pu conduire certains établissements à fonctionner essentiellement dans une logique de préparation intensive de leurs élèves à l'intégration d'une « élite méritante » (Glasman & Rayou, 2012). Cependant, du fait du public réellement accueilli qui n'était pas toujours en réussite scolaire à l'entrée dans le dispositif, les établissements que nous avons étudiés se sont inscrits plutôt dans une logique de développement personnel

d'enfants de milieux populaires à « potentiel » qui n'auraient pas un environnement propice au travail scolaire, sans visée élitiste.

La pression sociale forte liée à la réussite scolaire issue à la fois de l'institution et de familles « en demande » a conduit les équipes pédagogiques à investir très fortement les temps périscolaires pour proposer notamment des espaces d'apprentissage formalisés permettant un complément du temps scolaire qui articule trois domaines :

- un accompagnement dans une perspective de compensation sociale vers des pratiques sociales positionnées comme ayant des vertus « éducatives » : les pratiques sportives et culturelles sont ainsi mobilisées pour rendre chaque jeune acteur de son ouverture culturelle (socialisation et construction d'un capital culturel légitime et d'une appétence « omnivore » de la culture : Coulangeon, 2004) ;
- un accompagnement social dans un cadre de vie collective visant le développement d'une socialisation conforme aux attendus scolaires ;
- un accompagnement du travail scolaire dans le cadre d'activités d'étude encadrée à l'internat permettant un soutien scolaire et une socialisation au travail scolaire et au métier d'élève.

Dans cet article, nous ne développerons que les actions d'accompagnement à caractère explicitement scolaire relevant de la troisième dimension ci-dessus et chercherons à les illustrer pour mettre en évidence les limites des pratiques se déroulant au sein de ces nouveaux internats d'éducation prioritaire dans leurs tentatives de s'articuler à d'autres registres de l'apprentissage (Bautier & Rayou, 2013).

■ **Méthodologie et terrains de recherche**

Nos analyses s'inscrivent dans la continuité des résultats de deux recherches interuniversitaires coordonnées par le Centre Alain Savary de l'Institut Français d'Éducation (Glasman & Rayou, 2012 et 2015). La première a été exclusivement centrée sur les IE et la seconde s'est élargie à d'autres types de dispositifs de réussite éducative. L'article s'appuie notamment sur un travail d'enquête conduit au sein de trois sites d'internat dans une perspective ethnographique (Guigue, 2002).

Le premier de ces trois internats, Lully, se situe en Île-de-France et accueille des élèves du secondaire de tout niveau (sauf la sixième) affectés dans cinq lycées-externats et un collège-externat. Le deuxième, Charlemagne, situé en Picardie, fonctionne sur un modèle organisationnel proche avec un lieu d'hébergement construit spécifiquement pour le projet et accueillant des élèves allant de la sixième aux classes préparatoires scolarisés dans quatre établissements proches : deux collèges et deux lycées. Le troisième, Sartre, est une plus petite implantation de Haute-Normandie impliquant initialement un seul collège d'éducation prioritaire avec un élargissement des établissements de scolarisation, suite à la construction de locaux spécifiques.

Le corpus que nous y avons recueilli est constitué principalement par des observations et des entretiens semi-directifs compréhensifs avec des internes, les directeurs, les conseillers principaux d'éducation (CPE), des enseignants et des assistants d'éducation (AED).

Les entretiens visaient à une explicitation de leur conception de l'accompagnement octroyé et une description de leurs actions. Ils nous donnent donc accès aux pratiques déclarées et aux modélisations conceptuelles qui les fondent. En complément, les observations de séances dédiées aux accompagnements scolaires nous ont permis d'accéder aux gestes d'étayage observables, aux types de mobilisation effectués par les acteurs locaux et au fonctionnement concret du dispositif.

Présentation du corpus de données

	<i>Lully</i>	<i>Charlemagne</i>	<i>Sartre</i>
Entretiens semi-directifs	62 internes ont été interviewés par groupes de deux ou trois. 4 membres de la direction, 4 enseignants et 7 AED ont été interviewés individuellement	15 entretiens individuels avec toutes les catégories d'acteurs de l'établissement (personnels de direction, enseignants, personnels de vie scolaire, assistante sociale et infirmière, préfet des études)	18 entretiens individuels avec toutes les catégories d'acteurs de l'établissement (personnels de direction, enseignants, personnels de vie scolaire, assistante sociale et infirmière, coordonnateur de l'internat),
Observations	32 journées	6 journées	10 journées
	Ces visites ont fait l'objet de prises de notes lors d'observation libre distanciée pour la vie quotidienne et de grilles semi-ouvertes pour les moments d'accompagnement scolaire		

Nous nous sommes particulièrement intéressés à la dimension d'accompagnement scolaire qui est potentiellement un atout de ces dispositifs d'internat. En effet, le modèle de scolarisation centré sur le « processus enseigner » (Houssaye, 1993) qui caractérise l'enseignement secondaire renvoie le travail d'automatisation des apprentissages sur des espaces-temps personnels. L'enjeu est généralement de réinstaurer un cadre dans le registre scolaire permettant de recréer un monde scolaire perçu comme « normal » et dont de nombreux élèves et leurs familles seraient demandeurs. Cela passe par l'organisation de moments spécifiquement dédiés au travail scolaire et par l'aménagement d'un environnement permettant de travailler plus et mieux : travail personnel encadré, espaces de travail individualisé et de remédiation scolaire.

2. Un axe majeur du dispositif : le travail personnel encadré

■ Une individualisation du travail et des ressources

Le premier axe mobilisé est celui du développement d'aides et d'accompagnement dans la construction des savoirs scolaires. Dans la perspective d'une « normalisation » des conditions de scolarité, le travail personnel des élèves est un axe central du dispositif internat. Il peut se dérouler dans les chambres comme à Sartre ou dans des espaces dédiés (permanences) comme à Charlemagne ou à Lully. L'encadrement de ce travail scolaire repose en grande partie sur des AED dans les locaux scolaires ou à l'internat : leur légitimité pédagogique dans l'accomplissement de cette fonction repose principalement sur le fait que chacun d'entre eux est censé être « expert » d'une ou de plusieurs matières. Le rôle des accompagnateurs (enseignants et AED) dans ces IE implique donc plusieurs dimensions : suivi du travail hors l'école (contrôle des apprentissages) et aides individuelles momentanées pour outiller scolairement et cognitivement les internes (aide aux devoirs).

« Tous les soirs, je suis censé regarder les carnets de correspondance, voir si les devoirs sont faits, vérifier la préparation du cartable, ce genre de choses [...]. Ensuite, il y a une partie sur le suivi scolaire, où je suis les résultats aussi et j'essaie d'individualiser les aides en fonction des difficultés de chaque élève ». (AED, Sartre)

Les interactions observées dans les moments de travail en soirée sont centrées essentiellement sur la vérification du travail, l'incitation à faire et, occasionnellement, des explications improvisées. Cependant, des pratiques que nous pourrions relier à des perspectives de

« remédiation » sont présentes. Nous retrouvons ainsi sous diverses appellations à Lully ou à Charlemagne un dispositif de suivi disciplinaire individualisé. Cette catégorie d'actions concerne les moments dans lesquels un interne travaille seul avec un des enseignants participants au dispositif pour réviser des objets concernant sa matière. Il s'agit donc principalement d'un accompagnement individualisé tendant à une mise en relation des registres scolaire et cognitif (Bautier & Rayou, 2013)³, qui, décliné sous forme de « permanence », a lieu plusieurs fois par semaine et dont les élèves sont bénéficiaires à leur demande⁴.

L'aide apportée aux élèves emprunte aux outils de la différenciation pédagogique par l'individualisation du travail, comme à Sartre, où un CPE référent de l'internat a conçu des emplois du temps individualisés indiquant les observations du groupe de suivi pédagogique (matières à travailler, leçons à connaître...) qui orientent l'affectation (obligatoire pour certains élèves) dans les activités d'aide aux devoirs encadrés. Cet outil pédagogique témoigne de la tendance à la recherche d'une régulation formative au travers de l'évaluation, ainsi que du fait que ces internats ne se positionnent plus seulement comme un dispositif d'étayages complémentaires au service des apprentissages sur le temps scolaire, mais deviennent des espaces-temps d'apprentissage scolaire en eux-mêmes, avec leurs propres évaluations, enseignements et régulations reproduisant en leur sein les éléments constitutifs de la forme scolaire (Vincent, 1980) : espaces dédiés aux apprentissages, relations asymétriques, transmission, entraînement et évaluation des performances scolaires.

La scolarisation des moments dévolus à l'accompagnement scolaire peut même aboutir comme à Lully⁵ à la mise en œuvre de cours « complémentaires », où chaque groupe d'internes, composé selon le niveau de classe, participe à des cours dispensés par les quatre enseignants dédiés dans leurs disciplines respectives (mathématiques, lettres, sciences de la vie et de la terre et anglais) avec des évaluations de régulation.

Ainsi, le cadre du modèle de l'internat semble caractérisé par la création d'une forme d'« établissement bis » qui structure lui-même des contenus scolaires à partir des informations relatives aux résultats des élèves, en cherchant à corréler ces interventions avec la connaissance (souvent peu effective) de ce que font précisément les internes à l'externat pendant les cours matinaux. Pour les sites de Charlemagne et de Sartre, cette dimension « enseignement » des actions est assurée par des AED généralement perçus par les élèves et les enseignants comme des personnels dépourvus de formation pédagogique et didactique.

C'est au sein de cette configuration que nous avons observé une difficulté dans la conduite des interactions d'étayage. Ces dernières portent essentiellement sur des objets de connaissances scolaires vulgarisées dans une interaction de tutelle structurée sur l'enrôlement, le maintien de l'orientation et la signalisation des caractéristiques déterminantes dans l'activité (Bruner, 2003). Sur le plan des formes médiationnelles, une partie de ce type d'interventions relève de ce que nous qualifierons de « pensée magique de l'apprendre » renvoyant les interactions à un triptyque « faire travailler/surveiller/expliciter » pensé comme suffisant pour favoriser les apprentissages.

Ces interventions de vulgarisation s'inscrivent dans des « improvisations peu conscientisées » dont l'impact sur la construction des savoirs apparaît incertain. Nous pouvons prendre comme exemple de cette difficulté une interaction sur le théorème de Pythagore conduite par un AED de Sartre. Après avoir fait réciter à l'élève le théorème, il donne un exercice d'application et une consigne d'action : « Ce que tu vas faire. Tu vas calculer premièrement HOI... ». Face à l'incompréhension manifeste de l'enfant, l'intervenant transforme la situation en équation (qui a du sens pour lui mais non pour l'élève) pour débloquer la situation. Son attitude est compréhensive par rapport à l'erreur et il cherche à développer des explications dans le registre de la vulgarisation. Cependant, les prérequis notionnels de l'élève étant peu stabilisés, l'AED

³ Pour ces auteurs, le registre cognitif concerne les fonctions, les postures et les procédés intellectuels plus ou moins didactisés qui peuvent être exigés et/ou mobilisés pour le travail scolaire.

⁴ Dans l'éventualité où un enseignant estime que des internes ont des difficultés importantes dans sa matière, ils sont alors obligés d'investir l'activité pendant une ou plusieurs séances.

⁵ Où le directeur, sous la pression de l'Inspection Académique, a dû arrêter de produire des bulletins scolaires parallèles à ceux de ses externats.

s'appuie sur des notions pour lesquelles il est obligé sans cesse d'improviser de nouvelles explications approximatives (sur la notion de carré) tout en renvoyant l'enfant à la réalisation d'une tâche de transfert qui excède ses compétences actuelles : « C'est de la logique, je te dis pas comment faire... »

Cette description témoigne des limites didactiques de tels accompagnements, où l'intervenant se situe dans une posture de soutien individualisé tel un « précepteur » souvent dépourvu des compétences et connaissances nécessaires pour analyser la situation de l'élève, les obstacles didactiques et réduire à bon escient les degrés de liberté sur la tâche. Loin de contribuer réellement à la structuration des notions, ces accompagnements peuvent en fait créer de nouvelles confusions et malentendus sur les objets de savoir. Les entretiens avec les intervenants ont en effet montré que ces interventions ne sont pas pensées dans le cadre de schèmes d'action consciemment mobilisés dans un registre didactique mais qu'elles participent plutôt d'une construction informelle, mimétique. Les accompagnants s'appuient essentiellement sur leur vécu personnel d'élève antérieur.

De ce fait, la plus-value potentielle de l'accompagnement scolaire sur l'acquisition de connaissances apparaît essentiellement liée à la garantie d'un travail fait et à une quantité d'activité dont la dimension qualitative est peu réfléchie. Ces caractéristiques sont également visibles au sein du deuxième axe mobilisé : les aides méthodologiques.

■ **Les cours de « méthodologie ».
Des moments et des techniques hétérogènes
pour apprendre aux élèves de manière autonome et des mises en lien difficiles**

En plus des aides disciplinaires, le versant méthodologique est un axe important développé dans l'accompagnement du travail. Il est intégré à l'accompagnement du travail personnel, mais peut donner lieu également à des moments de cours de « méthodologie » dispensés par les enseignants dédiés sous forme de transmission de moyens et de techniques méthodologiques. La visée développée ici n'est plus celle de la construction de savoirs mais celle de l'acquisition de la capacité d'« apprendre à apprendre » en autonomie.

À Lully, par exemple, des cours de « méthodologie » sont dispensés lors de séances hebdomadaires par les enseignants dédiés (ou les accompagnateurs) sous forme de transmission de techniques de travail. Leurs objectifs consistent à développer chez les élèves des compétences relatives à l'organisation cognitive du temps et de l'espace de travail, ainsi qu'à l'utilisation correcte du matériel scolaire. Ces pratiques se caractérisent essentiellement par des explicitations de procédés à appliquer et une incitation à l'autonomie dans les actions.

Cependant, le fonctionnement de ces activités d'accompagnement repose lui-même de manière sous-jacente sur le postulat que les élèves possèdent au préalable un certain degré d'autonomie : capacité de demander de l'aide aux adultes référents et, plus généralement, de mobiliser des ressources mises à leur disposition si besoin, de se mettre au travail seul sans contrainte, etc. En constatant un « manque » de l'autonomie attendue chez de nombreux élèves, les intervenants se voient souvent contraints à focaliser leurs interventions essentiellement sur l'organisation du travail. Par exemple, nous avons observé que dans le travail en chambres à Sartre, les AED orientaient de manière récurrente leurs interventions sur la mise au travail, le soin et l'organisation personnelle (préparer ses affaires, avoir ses affaires).

Ce type d'accompagnement centré sur l'apprentissage d'un métier d'élève (Perrenoud, 1994) restreint aux signes extérieurs de l'activité « travail scolaire » ne paraît pas faire sens pour de nombreux élèves, qui nous ont semblé ne pas avoir pu progresser dans leur capacité à travailler de manière autonome. En effet, il s'agit d'un type d'accompagnement qui tend à marginaliser les dimensions métacognitives des apprentissages dont l'appropriation est nécessaire aux élèves pour prendre conscience de ce qu'ils ont appris, ce qui leur reste à apprendre et comment faire pour l'apprendre.

La plus-value promise originellement n'a en effet pas eu prise sur tous les internes : les apports des interventions sont surtout visibles sur les internes qui avaient déjà acquis préalablement des dispositions d'« apprenant autonome » et qui peuvent investir les ressources qui leur sont proposées. Les enjeux relatifs à l'accompagnement dans le domaine méthodologique nous paraissent en ce sens significatifs de ce qui peut être appréhendé comme une « occasion manquée » car, si l'encadrement du travail des élèves est effectivement structuré, l'engagement des élèves reste limité et les actions prennent difficilement sens pour eux.

Plus précisément, l'attitude et les propos de la part de nombreux élèves nous ont semblé confirmer la présence importante d'internes ne comprenant pas l'intérêt de ces activités, au vu de leurs objectifs individuels de réussite scolaire.

« 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 ». (Aggur, première S, Lully)

Cette difficulté à donner sens aux activités d'accompagnement peut expliquer le fait que c'est notamment pendant ces moments obligatoires que nous avons enregistré le nombre le plus important d'absences non justifiées de la part des internes, notamment de ceux les plus en difficulté scolairement qui ne perçoivent pas spontanément la plus-value de ces actions en les investissant plutôt comme un pensum.

3. Une continuité « didactique scolaire - accompagnement scolaire » difficile à structurer

L'entrée par l'accompagnement du travail scolaire dans les connaissances et les méthodes comporte donc de nombreuses limites, notamment celles typiques de la forme pédagogique préceptorale qui apparaît comme privilégiée au sein de ces structures. D'autres pistes comme celles de la variation des formes pédagogiques (travail groupal ou tutorat organisé entre pairs) ne sont pas envisagées, les intervenants s'inscrivant massivement dans une croyance en l'efficacité de l'entraînement systématique et de la reprise scolaire, perçus comme suffisants pour l'accompagnement des internes.

De plus, nous avons constaté que malgré le fait que l'organisation des temps de travail des structures soit fortement balisée, presque minutée, il demeure une difficulté plus large dans l'assurance de la continuité didactique entre le travail effectué en classe (au sein des externats, notamment le matin) et celui au sein des dispositifs de l'internat, autrement dit, entre classe et hors-classe et entre transmission et apprentissage des savoirs : les différentes activités proposées, dont les cours de méthodologie, sont souvent parcellisées par différents personnels pédagogiques se relayant dans l'accompagnement des internes et ignorant le travail effectué précédemment. Ainsi, au sein de la plupart des activités proposées, de nombreux élèves rencontrent des difficultés dans la compréhension d'objets qui n'ont pas forcément des liens explicites avec ceux appris en classe.

« En physique-chimie, quand on avait travaillé les effets et tout ça, 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, cinquième, Lully)

Dans une perspective d'amélioration de cette continuité didactique, la prise de conscience de ces enjeux apparaît en ce sens essentielle pour mieux conscientiser les interventions et penser le travail en articulation avec le temps scolaire dans des actions plus formalisées.

Par exemple, dans la durée de l'enquête, nous avons pu repérer sur Charlemagne une évolution importante en rapport à la conception des pratiques d'accompagnement dans les projets des équipes. Le moment de l'accompagnement scolaire a en effet fait l'objet d'une réflexion plus approfondie, ce qui a conduit à la construction d'un cadre d'accompagnement plus formalisé. Ainsi, les phases de compréhension, de structuration et d'automatisation des apprentissages en dehors des cours sont progressivement devenues un objet pédagogique réfléchi par les équipes, en dépassant, du moins dans leurs discours, les rituels traditionnels d'invocation au travail personnel à effectuer par les élèves, pour proposer des espaces-temps relevant plus spécifiquement d'une différenciation pédagogique, voire d'une remédiation réfléchie qui engage et responsabilise l'élève.

« Pour ce qui est de l'accompagnement scolaire, on a davantage évolué en collège qu'en lycée, on est davantage organisé, c'est-à-dire qu'on a un mode de fonctionnement qui est à peu près cadré, davantage déterminé que l'année dernière où on avait plusieurs fois changé de façon de faire. On s'est à peu près mis d'accord sur une arrivée commune dans une grande salle pour tous les élèves, ils s'inscrivent volontairement là où ils jugent en avoir besoin en soutien et ce sont les intervenants qui vont les chercher dans la salle. C'est un fonctionnement où l'on fait davantage de place à la démarche de l'élève, d'aller lui-même vers les adultes dont ils jugent avoir besoin ». (Coordonnateur, Charlemagne)

Cette évolution, permettant une meilleure articulation entre temps scolaire et travail personnel accompagné, apparaît intéressante, car elle illustre l'enjeu d'une plus grande prise en compte de la représentation que se font les élèves accueillis des différentes dimensions de l'apprentissage scolaire et de ce qui peut faire obstacle à leur investissement dans ces activités. En ce sens, nos observations nous ont conduits à penser que lorsque les personnels pédagogiques ont la possibilité et la capacité de consacrer du temps à la mise en relation des activités de classe avec celles qu'ils encadrent, les élèves peuvent manifester un plus grand intérêt dans les apprentissages. À la condition, bien sûr, qu'ils possèdent l'autonomie et la motivation nécessaires pour aider leurs éducateurs à en reconfigurer les lignes directrices et les contenus. Cela semble limiter considérablement la portée de ces derniers, ne pouvant fonctionner avec pertinence qu'avec un public initié préalablement au métier d'élève et en projet d'apprendre.

Conclusion

Dans cet article, nous avons présenté certaines limites de l'accompagnement à la scolarité des élèves dans le modèle pédagogique intégré constitué par les nouveaux internats d'éducation prioritaire. Dans la mesure où cet accompagnement se propose comme un ensemble d'espaces-temps devant armer cognitivement les élèves pour la résolution des exercices, des tâches et des épreuves scolaires, ce dispositif serait censé permettre une mise en relation du registre scolaire et du registre cognitif de l'apprentissage.

Or, nos analyses montrent que la déclinaison de l'internat scolaire comme dispositif d'accompagnement scolaire des PEP contemporaines n'a pas toujours les effets attendus sur les acteurs concernés. En effet, malgré un cadre unificateur et des grandes catégories d'action présentes dans les différents sites, nous avons pu constater que la liberté laissée aux acteurs dans la conception pédagogique a conduit à la mise en place de structures extrêmement hétérogènes proposant des activités peu conscientisées qui rencontrent les limites classiques des dispositifs contemporains d'aide aux devoirs et d'accompagnement scolaire, voire à des reproductions délocalisées d'établissements scolaires « bis ».

Ainsi, les résultats de notre enquête nous conduisent à penser que les « atouts sur le papier » de ces internats ne suffisent pas toujours à accompagner les élèves dans les différents passages relevant du travail scolaire (ré-intériorisation manquée des apprentissages). En ce sens, malgré le point fort de l'internat qu'est la possibilité de structurer un modèle cohérent intégré mobilisant les différents temps de la vie des élèves, au sein des établissements étudiés, les actions

coordonnées et réfléchies pour les aider à mieux investir les savoirs et les attendus scolaires sont rarement structurées de manière systémique.

Nous sommes donc face au paradoxe d'*internats* destinés à une petite partie d'élèves issus majoritairement de milieux populaires qui, bien que davantage centrés sur les enjeux scolaires par rapport aux dispositifs des premiers âges des PEP, n'arrivent pas toujours à (ré-)internaliser et harmoniser entre elles toutes les composantes du travail scolaire.

Ainsi, si le cadre de ces nouveaux internats d'éducation prioritaire permet par enrôlement à la plupart des internes une requalification symbolique et un renoncement partiel à des pratiques de la jeunesse souvent en opposition aux exigences du travail scolaire⁶, les sites observés, tous centrés sur l'idée selon laquelle tous les élèves seraient capables de bénéficier scolairement de manière autonome de ressources pédagogiques, paraissent fortement améliorables dans l'accomplissement stabilisé des objectifs d'appropriation des savoirs, notamment pour ces jeunes ne possédant préalablement ni de familiarité (notamment cognitive) avec la forme scolaire, ni de dispositions nécessaires au métier de l'élève-apprenant.

Bibliographie

BARRÈRE Anne (2013), « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, n°36, 2013, p.95-116.

BAUTIER Elisabeth et RAYOU Patrick (2013a), « La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves », *Éducation et didactique*, n°7-2, p.29-46.

BAUTIER Élisabeth et RAYOU Patrick (2013b), *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, Presses Universitaires de France.

BERNSTEIN Basil (1997), « Écoles ouvertes, société ouverte ? », dans Jean-Claude Forquin (dir.), *Sociologues américains et britanniques*, Bruxelles, De Boeck ; Paris, INRP, p.155-164.

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

BRUNER Jérôme-Seymour (2003), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France (1^{re} édition 1983).

COULANGEON Philippe (2004), « Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie. Le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète ? », *Sociologie et sociétés*, vol.XXXVI.1, p.59-85.

COUR DES COMPTES (2014), « Des internats d'excellence à ceux de la réussite : la conduite chaotique d'une politique éducative et sociale », *Rapport public annuel 2014*, Paris.

DURKHEIM Émile (1938), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Presses Universitaires de France.

GLASMAN Dominique (2001), *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, Paris, Presses Universitaires de France.

GLASMAN Dominique (2012), *L'internat scolaire. Travail, cadre, construction de soi*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

GLASMAN Dominique et RAYOU Patrick (2012), *Les internats d'excellence : un nouveau défi éducatif ?*, Rapport de recherche réalisé avec le soutien de l'ACSE, Lyon, Centre Alain Savary-IFE-ENS.

GLASMAN Dominique et RAYOU Patrick (2015), *Qu'est-ce qui soutient les élèves ? Dispositifs et mobilisations dans divers établissements secondaires*, Rapport de recherche, Lyon, Institut Français d'Éducation.

⁶ Comme ont montré les résultats des enquêtes collectives dirigées par Dominique Glasman et Patrick Rayou auxquelles nous avons participé (2012 et 2015).

GUIGUE Michèle (2002), *Ethnographie de l'école*, *Spirale*, n°30, p.3-10.

HOUSSAYE Jean (1993), « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique », dans Jean Houssaye (éd.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF Éditeur, p.13-24.

LESCOUARCH Laurent (2016), « L'internat d'excellence : une tentative de renouvellement de l'approche de l'éducation prioritaire par la création d'un nouveau dispositif d'accompagnement en Normandie », *Études Normandes*, n°2015/2, p.7-15.

LORCERIE Françoise (2006), « L'éducation prioritaire : une politique sous-administrée », *VEI – Diversité*, n°144, p.61-71.

MEIRIEU Philippe (1994), « Méthodes pédagogiques », dans Philippe Champy et Christiane Etévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan université, p.660- 666.

MOREL Stanislas (2006), « Une classe de zep à l'opéra de Paris », *Réseaux*, n°137, p.173-205.

PERRENOUD Philippe (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.

PIRONE Filippo (2014), *La forme scolaire comme construction. Étude de deux institutions publiques du secondaire aux marges du système scolaire français*, thèse de doctorat, sous la direction de Patrick Rayou, Université Paris 8 - Saint-Denis.

PROST Antoine (1968), *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*, Paris, Armand Colin.

RAYOU Patrick (dir.) (2009), *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

ROCHEX Jean-Yves (2010), « Les "trois âges" des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ? », dans Choukri Ben Ayed (dir.), *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?*, Paris, Armand Colin, p.94-108.

VINCENT Guy (1980), *L'école primaire française. Étude sociologique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

ZANTEN Agnès van (2001), *L'école de la périphérie*, Paris, Presses Universitaires de France.