

Journées des 23 et 24 Mai 2011 - IFé Lyon

Les internats d'excellence, enjeux et spécificités

Synthèse des travaux

Introduction

Au terme de ces deux journées, on se voit invité à faire une synthèse alors même que nos échanges ont montré à quel point la situation est à la fois diverse et mouvante. Cela rend difficile de proposer une synthèse qui ne soit ni trop générale ni trop vague.

1) *Diversité des configurations locales.* Sous la même appellation « Internats d'excellence », on note de grandes différences : dans l'organisation pédagogique, dans le poids de l'extérieur (autorités académiques ou politico-administratives) sur l'intérieur, dans les dotations en personnel et dans le financement. Et ces différences ont des conséquences sur le public reçu, sur les difficultés rencontrées, sur les solutions imaginées, sur les contraintes avec lesquelles on se trouve obligé de composer (contraintes de locaux, par exemple...).

Une différence s'introduit également dans la maîtrise, plus ou moins grande et relative, que les chefs d'établissement et les équipes réunies autour d'eux ont des Internats d'excellence (dorénavant abrégés, dans ce texte en IE). Ne dépendent en effet qu'en partie d'eux : le recrutement des internes d'excellence (abrégés dorénavant en ie) (c'est-à-dire les critères de recrutement, le nombre à retenir, la liste finale des admis), la disponibilité des postes (beaucoup ici, très peu là), les financements : d'un côté, et de manière générale, les IE ne manquent pas de moyens, mais sont très inégalement dotés (certains IE n'ont pas dépensé toute leur dotation, dans d'autres les personnels se marchent un peu sur les pieds) ; d'autre part, et surtout, les décisions se prennent parfois loin d'eux et selon des considérations pas évidentes pour eux.

Cette diversité des IE apparaît aussi dans les rectifications qu'ils ont pourtant tous peu ou prou opérées au fil des mois.

2) *Des évolutions sont en effet à noter,* après un démarrage qui a été un peu précipité voire bousculé. Il avait fallu répondre très vite à l'invitation ministérielle et rectorale de mettre en place un IE. Et, chemin faisant, et à l'expérience, des modifications ont été apportées :

- Le recrutement, mal maîtrisé par l'établissement, n'a pas évité quelques « erreurs de casting » - pour reprendre une expression utilisée au cours de ces deux jours -, et à quelques abandons ou exclusions.

- L'offre d'activités était originale, riche, ouverte... mais pas forcément adaptée au public recruté et à ses attentes.
- L'IE est, c'est un vérité de La Palice, un internat ; on a pu ici ou là nourrir l'illusion d'une « éducation totale » puisque les adolescents sont là toute la semaine, avec « délégation » par les parents (c'était le mot de F. Lorcerie dans son exposé d'hier). Mais l'établissement n'y était pas toujours préparé.
- Il y a eu un processus d'acomodation mutuelle entre adultes et internes d'excellence.
- Les conceptions de l'excellence, très diverses au départ, et pas toutes portées par les mêmes acteurs, ont également pu bouger, dans la confrontation à la réalité des élèves recrutés.

3) Cela a été souligné à plusieurs reprises au cours de ces journées : *les IE se veulent un terrain d'expérimentation*. Bon gré, mal gré, c'est-à-dire sans avoir nécessairement le choix, les établissements s'affrontent à des situations nouvelles pour eux (parce que c'est un public auquel, localement au moins, on n'était pas habitué ; ou parce que se retrouvent dans un internat des adolescents qui n'en avaient préalablement aucune idée, etc.). Rappelons juste que l'on a dit exactement la même chose des ZEP à leur lancement au début des années 1980 ; et que les chefs d'établissement ont émis les mêmes espoirs quand, en 1991, a été créé le dispositif « Ecole ouverte » : ça devait faire changer l'école, on apprendrait à « faire l'école autrement ».

On peut en effet envisager que les IE conduisent à réinterroger l'école elle-même, à partir des questions qu'ils font surgir (ou ressurgir), et à partir des réponses qui y sont données à ces questions. Ils peuvent aussi être un terrain d'expérimentation pour les internats tout court ; et on y est du reste invité par le fait (énoncé par F. Bensa hier dans son propos) que l'enseignement agricole a manifesté de l'intérêt pour les IE, et que le secteur privé a été sollicité pour rejoindre le dispositif ; or, ce sont deux segments du système éducatif dans lesquels l'internat est, depuis fort longtemps, très présent et développé, avec, de plus, dans l'enseignement agricole, la présence d'une figure professionnelle originale, celle de l'enseignant socio-culturel.

Cette synthèse voudrait proposer quelques réflexions potentiellement utiles :

- d'une part *aux chefs d'établissement et aux équipes* des IE, face aux chantiers qui les attendent dans un futur proche ; on peut citer quelques-uns de ces chantiers :
 - les recrutements à venir (à quel niveau : collège ou lycée ? selon quels critères (scolaires, comportement, ... ? selon quelles procédures, plus ou moins contrôlées par l'établissement ? avec quelles nouvelles cibles éventuelles si l'on souhaite, comme évoqué hier par F. Bensa, ouvrir les IE aux élèves « de la ruralité » ?)
 - la gestion des redoublements en cette fin d'année qui approche, et des ratés de parcours de la première année ; et donc l'analyse que l'équipe peut faire, à froid, de ces échecs.
 - l'intégration d'une nouvelle promotion, et l'augmentation du nombre d'ie dans l'établissement ; car, ensuite, cela signifie une recomposition des équilibres entre les internes (les ie entre eux, ces derniers avec les autres internes quand il y en a)

- d'autre part à *la recherche*, dans la mesure où deux journées comme celles-ci contribuent à faire le point. Il s'agit de capitaliser tout un travail de réflexivité collective qui s'est opéré au cours de ces deux jours. Les chercheurs eux-mêmes ont à faire quelque chose de ces échanges, de ces réflexions.

Je tenterai de synthétiser nos échanges et nos réflexions sous quatre thèmes : le travail scolaire en IE, les activités « non scolaires » en IE, la mixité sociale, les métiers.

I) Le travail scolaire en IE

L'espoir des élèves, et de leurs parents, *c'est la réussite scolaire*. Pour les adolescents, il s'agit de répondre aux espoirs placés en eux par leurs parents, mais aussi par l'institution scolaire. Le fait de se sentir en quelque sorte obligés par leur sélection pour l'IE « J'ai eu de la chance d'être pris ici », « c'est une chance qui m'est donnée » ne fait que renforcer – au prix parfois d'un fardeau lourd à porter – leur volonté de réussir. D'où la priorité donnée par les ie, voire rappelée par eux aux adultes et à l'encadrement, au fait qu'ils sont là pour être, devenir ou rester des élèves en réussite. Pour cela, à leurs yeux, il faut travailler, faire ses devoirs, « réviser » comme dit un enquêté... Il a pu y avoir, ici ou là, comme le montrent à la fois les enquêtes réalisées et les échanges de ces deux jours, sous-estimation initiale de cette attente et de cette exigence première des élèves et de leur famille.

1) Travailler à l'internat. Cela a été rappelé ce matin par Filippo Pirone et Patrick Rayou : le travail d'après la classe, les « devoirs », sont depuis longtemps externalisés, renvoyés du côté de la maison. Avec l'internat (d'excellence ou pas, d'ailleurs), le travail est moins externalisé, *puisqu'il peut se faire dans les murs de l'établissement*. Façon de prendre en compte cette responsabilité de l'école dans le fait de permettre à l'élève de faire face à ce qui est attendu de lui, et de lui permettre de s'approprier les savoirs. L'internat offre les conditions pour ne pas évacuer le problème vers la maison. Du coup, il est possible de poser de nouveau la question de l'articulation de ce travail avec le travail fait en classe. L'internat offre pour cela un cadre, un soutien, une aide.

2) Il est sans doute préférable que le travail soit fait *pendant que l'élève est à l'internat*. Ou, autrement dit, que son travail ait déjà été fait quand l'élève rentre chez lui le week-end.

- D'une part, cela fait partie, aux yeux des parents de ces élèves, du rôle de l'école. « On confie les enfants à l'école, on ne se mêle pas » rappelait P. Rayou ce matin en soulignant que cela n'avait rien à voir avec de la démission parentale.

- D'autre part, le travail scolaire est aujourd'hui, et quel que soit le milieu social, une pomme de discorde majeure entre les parents et leurs enfants ; le contrôle parental sur le travail peut être, comme l'indiquait le Professeur Jeammet, vécu par les adolescents comme une « intrusion » dans leur territoire personnel. Ce qui fait qu'il n'est pas certain du tout que

le fait d'avoir à faire ses devoirs en rentrant chez soi le week-end –sinon très marginalement, comme une petite lecture à faire, par ex. - soit une bonne façon de favoriser ou de maintenir un lien entre les parents et l'école. Il est peut-être plus facile de discuter de l'école quand une telle discussion entre parents et enfants ne se fait pas sous l'ombre obsédante des devoirs à faire pour le lundi matin.

3) Si le travail doit se faire à l'internat, *avec qui le faire ?*

- C'est souvent en présence des AED qu'il se fait. Mais la question a été posée de leur compétence à aider des élèves à surmonter leurs difficultés. Une chose est d'être présent pour des études surveillées (où le rôle n'est que de veiller au maintien d'une ambiance de travail), autre chose est d'être chargé d'une étude dirigée au cours de laquelle une dimension de remédiation, ou du moins de réexplication, peut être présente.

- Il est parfois possible de confier ce travail à des enseignants, quand on dispose pour cela de postes dédiés, comme dans certains IE représentés au cours de ces journées. Les enseignants sont compétents sur le plan disciplinaire, et ils comprennent de manière intime ce que sont les attentes de l'école et ce que c'est qu'apprendre. Ils rendent possible, voire ils invitent les élèves, à se confronter aux *savoirs*, et pas seulement aux *devoirs*. Se mettre en position de faire ses devoirs (c'est important, y compris pour se présenter comme quelqu'un qui « fait son métier d'élève »), ce n'est pas forcément toujours se confronter aux savoirs. Or, les enseignants sont, plus que les AED (ou que les accompagnateurs scolaires, dans un autre contexte), mieux équipés pour y conduire les élèves.

4) Dans certains IE, l'équipe ne ménage pas ses efforts pour accompagner les élèves dans la réalisation de leur travail. Au point, du reste, qu'a été déplorée, dans nos échanges, une possible « addiction » de certains ie à l'aide qui leur est prodiguée. Y a-t-il contradiction entre soutien à l'élève et croissance de celui-ci en autonomie ? Comment passer de l'un à l'autre, comment faire comprendre à l'élève que se montrer de plus en plus autonome ne va pas signifier pour lui qu'il ne bénéficiera plus de l'aide et du soutien, mais d'une autre forme de soutien ? Compte tenu de tout ce qui est engagé par les élèves dans ce soutien (en termes scolaires, bien sûr, mais aussi en termes de relation privilégiée à un adulte, voire de lien affectif pour des internes à distance de chez eux et pas totalement à l'aise dans un milieu relativement nouveau pour eux), ils peuvent tenir très fort à ce soutien, et donc tout faire pour ne pas devenir autonomes si cela doit se traduire par un « abandon ».

II) Les activités proposées par l'IE

1) Il semble que les IE offrent à leur internes une *large palette d'activités*. Pourquoi ?

- il s'agit d'activités intéressantes en elles-mêmes, parce que certaines sont détendantes ou amusantes (on a affaire à des adolescents), et que d'autres sont perçues

comme susceptibles d' avoir des retombées sur les apprentissages, ou encore proposent une façon moins « scolaire » d'apprendre.

- Les ie ne bénéficient guère, dans leur milieu d'origine, de certaines activités, dont ils sont très éloignés sur le plan culturel, et dont ils n'imaginent même pas que cela existe (par exemple, songer à la nouveauté que représente le fait d'aller assister à des concerts de musique classique ou à approcher le travail d'un violoniste, comme cela est proposé dans un IE) ; il s'agit de leur donner la possibilité d'y goûter (y compris au golf, dans un IE). On peut supposer qu'il y a là, de la part des équipes des IE, une volonté, tout à leur honneur, d'offrir aux ie le genre d'activités qu'ils offrent eux-mêmes à leurs propres enfants.

- Les IE disposent de moyens pour le faire, parfois au-delà de ce qu'ils espéraient, et de plus certaines activités sont quasiment gratuites pour l'IE quand c'est, par exemple, un club local ou une association culturelle de la place qui l'offre.

2) Richesse et concurrence : il arrive que *l'éventail des activités, large, soit en fait trop large, trop riche*, et que certaines ne rencontrent d'ailleurs pas de succès.

Pour les ie, il peut y avoir sentiment de concurrence avec le travail scolaire. Du coup, pour eux, la règle semble être « des activités, oui, mais pas trop » : car il leur faut du temps pour le travail scolaire, prioritaire à leurs yeux, je l'ai dit. Mais ils ont aussi besoin de temps pour ne rien faire : ne rien faire en restant seuls (à rêver, ce qui est important pour grandir), ou ne rien faire en groupe (« on rouille » ensemble, comme ils disent), le seul intérêt, mais il est majeur, étant justement d'être ensemble à distance des adultes, en maintenant les adultes à distance, et en ne faisant rien qui ait été pensé, organisé par les adultes. Cela fait partie de la construction de soi, et du processus de séparation, dont nous a entretenus l'intervention de Thierry Rochet. Le seul rôle de l'adulte étant, là, de servir de « contenant », à distance, parce que les jeunes sont bien encore sous la responsabilité de l'institution.

3) Venir *participer à une activité* c'est, pour un adolescent, manifester de l'intérêt pour un aspect ou un autre de cette activité (son contenu, son mode de déroulement, l'animateur ou l'animatrice qui la mène, ...). Mais c'est aussi *échapper à d'autres choses* : pour les uns, c'est échapper aux activités alternatives proposées (et éviter les camarades ou certain(e)s de leurs camarades qui ont choisi une autre activité) ; ou encore, venir pratiquer une activité, c'est se placer dans un temps et dans un espace protecteurs plutôt que de demeurer, par exemple dans la cour de récréation, confronté à d'autres élèves, à une altérité qui peut être difficile à vivre (parce que l'on se sent différent, faible, pas à sa place, pas légitime, envié, etc.)

4) La fécondité des activités en termes d'apprentissages et de savoirs est sans doute la plus forte quand il s'agit *d'activités invitant à une réflexion voire à une réflexivité* : des exemples ont été évoqués au cours de ces deux journées, entre autres des ateliers scientifiques 5 fois par an avec des chercheurs pour des élèves de Terminale scientifique, ou un atelier sur la Justice pendant 15 séances dans l'année pour des élèves de 4^{ème}.

5) Il y a dans les activités proposées une autre manière, qui n'est pas scolaire (ou qui n'est pas complètement en phase avec la « forme scolaire » dont il a été question ce matin), d'accéder au savoir et à la réflexion. Mais elle ne peut pas, me semble-t-il, être essentielle (je veux dire majoritaire, ni même massive) dans un IE, compte tenu des élèves qui y sont recrutés, et qui, de fait, qu'on s'en réjouisse ou qu'on le déplore, sont accrochés à une certaine idée de l'apprentissage scolaire. *Ce n'est pas avec les élèves les plus insécurisés devant l'école* (parce que sentant leur fragilité, parfois leur illégitimité, et ressentant le besoin de repères stables) *que l'on peut bouleverser la forme scolaire établie*. La faire bouger, sans doute, mais pas la bouleverser.

Au terme des deux premières parties de cette synthèse, il y a lieu d'insister sur le fait que l'IE est (ou bien se veut, ou bien encore doit être, ou devrait être) *un lieu voué aux savoirs*, recherchés soit par le travail scolaire, soit par les activités. « Ce sont les savoirs qui font membre d'une communauté », disait P. Rayou ce matin. Membres d'une communauté d'humains, d'une communauté d'élèves, dans laquelle on est tous en face de cette invitation à apprendre, à entrer dans une histoire qui nous précède et qui nous dépasse, dans une culture qu'il ne revient à chacun de réinventer pour son propre compte (l'expression est de J.Y. Rochex). En d'autres termes, les savoirs, à l'internat, c'est aussi ce qui permet de s'intégrer aux autres.

III) La mixité sociale et l' « entre-soi » au sein de l'IE

1) Dans les IE, les ie constituent de fait *une minorité différente*, en raison même du processus de recrutement. Minorité d'un point de vue social (car appartiennent à des CSP populaires et pauvres, tandis que les autres internes sont plutôt plus favorisés voire « CSP+ »), minorité du point de vue culturel, et souvent, de plus, une « minorité visible ». A leur corps défendant, ces adolescents et adolescentes essuient les conséquences de ce qui se dit, de ce qui se fait, de ce qui se pense, dans la société (nationale ou locale) à propos des minorités visibles. Le discours de certains parents, parfois repris par les autres élèves internes ou externes, peut s'estomper peu à peu, mais ressurgir comme un réflexe archaïque quand une péripétie de la vie quotidienne se dégrade en conflit.

2) Le travail scolaire est *une obligation pour tous les élèves, quels qu'ils soient* ; tous sont placés devant la nécessité de la mobilisation individuelle. Insister sur le travail à l'internat, c'est aussi un moyen de travailler le rapprochement entre élèves différents parce que l'invitation à se confronter aux savoirs, ou l'obligation de faire ses devoirs, sont absolument communes et partagées.

3) On constate que, dans les IE, les ie peuvent vivre, de manière plus ou moins longue, plus ou moins intense sinon exclusive, *dans un certain « entre-soi »*. Cela tient parfois à une

organisation spécifique de l'IE, au découpage des temps, à la répartition des espaces, parfois au fait que des activités sont réservées aux ie. Cet entre-soi semble contrevenir à la volonté de permettre aux élèves de se mélanger, et de faire vivre dans l'internat une certaine «mixité sociale». Mais les ie peuvent avoir besoin de temps pour prendre leurs repères dans un contexte nouveau pour eux (un cadre géographique, des bâtiments et des aménagements, un rythme de travail, auxquels ils ne sont pas habitués); et de prendre leurs marques y compris avec les autres élèves). Yves Careil a montré dans un article combien il pouvait être pénible pour des élèves de milieu populaire inscrits dans un collège «bourgeois» de s'y sentir bien, de s'y sentir à leur place. Un temps a été nécessaire (et pas encore accompli partout ou pour tous) d'acclimatation et d'acculturation réciproque, voire d'accommodation (dans la double connotation du terme: on accommode c'est-à-dire, comme en optique, on trouve progressivement la bonne distance, et on s'accommode les uns des autres). L'entre-soi à l'ie permet d'y être bien, d'y être tranquille, sécurisé, et de trouver sa place.

4) Préserver un certain «entre-soi» n'est pas fatalement défavorable à l'intégration des ie. Il *peut même être fécond*. Il ménage le temps de la transition, de l'acclimatation au nouveau contexte. Il permet aussi la séparation avec le contexte habituel et familial: on se tient chaud, on se comprend à demi-mot parce que «on est dans la même galère», comme le dit un enquêté, on esquive, provisoirement, la confrontation à d'autres, très différents par leurs parcours biographique. Incidemment, il n'est pas impossible qu'il permette aussi, aux professionnels cette fois, de prendre la mesure de ce nouveau public, et de lui manifester sa sollicitude.

Mais *jusqu'à quand?* Sans doute pas trop longtemps, au risque de pénaliser fortement l'intégration aux autres élèves et internes, et de nourrir aussi la «jalousie» - pour reprendre un expression utilisée ces jours-ci - des autres internes mis au courant des aménités dont seuls les ie peuvent jouir (matériel, encadrement, activités, ...).

5) Chacun le sait, il n'est *pas aisé de faire vivre ensemble des adolescents* qui ont, au fil de leur existence, dans les milieux qui les ont formés, intégré des dispositions très différentes. Chez chacun d'entre nous, des dispositions - multiples, diverses, et parfois contradictoires - se sont constituées au fil de nos expériences sociales. Si toutes sont «là», elles ne sont pas toujours toutes activées, certaines demeurent en sommeil. Il est possible que, chez les ie, la tendance soit plutôt d'activer les dispositions les plus en phase avec ce qui est attendu d'eux par l'IE: comportement «calme», «politesse», «respect du règlement», etc. dispositions que leurs parents leur ont inculquées et qui ont pu, du reste, être au principe de leur recrutement. Mais ils ont pu aussi, au fil de leur vie parmi leurs pairs, et pressés par la nécessité qu'ils sentaient d'avoir à se défendre, à défendre leur honneur, etc. intégrer des dispositions agonistiques, à se battre, à se rebiffer, etc. Ces dispositions peuvent rester en sommeil mais, à l'occasion d'un événement brutal (une bagarre avec d'autres, une insulte raciste, un propos disqualifiant sur «ta cité», «les racailles», etc.) ces dispositions se réactivent, et la dynamique de groupe conduit à la formation de clans opposés, les ie d'un côté, les autres internes de l'autre. On a pu observer ce genre de phénomène dans certains internats (pas d'excellence). Et on peut anticiper l'émergence de ce genre de problème si les

modifications dans le recrutement (autres cibles, élargissement des zones ou des critères, etc.) conduisent à faire cohabiter des adolescents dotés de dispositions très différentes. C'est un vrai défi pour les IE, quand les ie ne seront pas restreints à un groupe de faible ampleur au sein d'un internat.

6) La gestion de la vie collective et la participation des internes à cette gestion, peuvent être de bons *vecteurs de l'intégration à l'internat*, et de la vie des internes ensemble. Parce que, dans les différentes instances de participation, s'expriment et parfois se dénouent les conflits, s'élabore ou s'aménage la règle commune qui est ainsi appropriable par tous, se régulent les relations avec les adultes, etc... Si certains IE cherchent à promouvoir cette participation (et si l'on peut penser que d'autres gagneraient sans doute à le faire), c'est d'une part qu'ils ont affaire à des adolescents du XXI^e siècle, pas prêts à accepter sans discuter ce qui est imposé (et disposés cependant à accepter ce qui est compris comme impératif pour permettre la vie collective, comme le rappelait P. Jeammet), c'est d'autre part parce que les IE affichent une ambition d'éducation qui ne soit pas exclusivement scolaire, mais également sociale (avec, disaient certains, un développement des « compétences 6 et 7 du socle commun »).

Au bout du compte, la mixité sociale à l'ie permet d'y être bien, d'y être tranquille, sécurisé, et de trouver sa place. Et c'est à dessein que je réutilise, à propos de la mixité, l'expression que j'ai utilisée plus haut en pointant la fécondité de l'entre-soi.

IV) Métiers

1) *Certaines figures professionnelles apparaissent*, qui n'existaient pas, et dont les titulaires provisoires doivent inventer le contenu, les contours, les limites, et les modes d'agencement avec les figures professionnelles déjà installées. C'est le cas des référents pédagogiques, ou coordonnateurs de l'IE, etc. C'est aussi le cas des CPE exclusivement affectés à l'IE et au suivi, au soutien et à l'accompagnement, des ie : ils n'ont – ou très peu – à s'occuper des absences (tâche qui est, on le sait, une des contraintes du métier les plus antinomiques avec l'idée que les CPE se font de celui-ci) et sont disponibles pour un soutien, parfois même – pour reprendre l'expression utilisée par Durkheim évoquant les internats de jésuites au XVIII^e siècle – disponibles pour un « enveloppement permanent ». Et, quand sont nommés à l'IE des enseignants dédiés, qui n'ont pas de charge de classes mais uniquement des charges d'appui au travail ou d'encadrement d'activités entre 17h et 21h, ces enseignants sont bien conduits à se réinterroger sur ce qui fait leur métier d'enseignants dans ces situations si peu canoniques et parfois totalement inédites pour eux.

2) Les AED, dont ont été évoquées plus haut les limites de la compétence quand il s'agit d'aider les élèves à surmonter leurs difficultés d'apprentissage, ont aussi, au même titre qu'ailleurs mais peut-être plus intensément, à cumuler les rôles d'appui au travail, de

surveillants, d'aînés (une élève interrogée disait : « à l'internat, la CPE c'est la maman, les surveillantes c'est les « tatas »). *Quel(s) rôle(s) attendez-vous des AED*, qui semblent, à ce qu'on a pu en observer ici et là, faire leur travail avec sérieux et engagement, qui semblent s'inscrire dans l'esprit de l'IE, mais qui peuvent être parfois mal assis entre différents rôles (au risque, parfois, que certains acteurs ou observateurs soient conduits à s'interroger sur la familiarité excessive avec les élèves dans le langage ou l'attitude).

De plus, dans la mesure où l'appui au travail des élèves suppose, dans un souci d'efficacité en termes d'apprentissages, un minimum de coordination avec les enseignants, le turn-over des surveillants est, dans les IE, particulièrement fâcheux ; car les coopérations demandent du temps pour être mises en place et fonctionner. Tout cela, on le sait depuis longtemps, mais les IE permettent de reposer de façon forte cette question de la place des AED, ou d'autres adultes au sein des établissements. (Mais la période n'y est évidemment pas très favorable à l'heure où c'est la diminution des postes qui est en route ainsi que la diminution des coûts ; malgré les dotations généreuses dont les IE ont pu bénéficier – en bénéficieront-ils encore longtemps ? – il y aussi, sur la question des emplois plus que des dotations financières, un souci d'économie, à tel point qu'un IE s'est entendu conseiller de recruter, pour faire fonction d'AED, des jeunes en « service—ville », dont la compétence peut être encore plus interrogée que celle des autres AED.).

3) Des questions nouvelles émergent *pour les enseignants* qui se trouvent confrontés à des élèves nouveaux ou à des situations nouvelles. De ce point de vue, se rejoue l'expérience des ZEP. Certains enseignants découvrent leurs élèves dans les activités hors classe, ils les voient mettre en œuvre leur réflexion et leur réflexivité sur des objets qui ne sont pas classiquement « scolaires ». D'autres prennent conscience de ce que les élèves comprennent ou non, grâce au « feed-back » opéré avec le coordonnateur ou le référent pédagogique, et en tirent les conséquences sur leur manière de présenter les choses, de s'assurer en classe que les notions sont comprises, etc. Une enseignante de Mathématiques dit, quant à elle - et elle pourrait bien, par là, exprimer ce que vivent ou ressentent bien d'autres collègues dans le même IE ou dans d'autres IE : « J'ai peut-être changé dans ma façon d'évaluer (je prends plus en compte la progression et pas seulement le résultat brut), et j'insiste plus sur les méthodes. Et ce qui est bon pour ces élèves de l'IE est bon pour tout le monde. »

Pour divers professionnels, l'IE, dans la mesure où il fait partie d'une politique tout-de-même dotée de certains moyens, met en face d'un certain défi dans lequel – même s'ils n'étaient pas au départ enthousiasmés par le principe - ils peuvent avoir envie de s'engager au bénéfice des jeunes ie.

Voilà quelques aspects de ce qu'il me semble possible de retenir de ces journées d'échanges et de réflexion.