Dominique GLASMAN
Président du conseil scientifique de l'Apféé
Professeur de sociologie, Université de Savoie

Conclusion (ou synthèse) du colloque APFEE 2009

A quelles conditions l'accompagnement à la scolarité est-il efficace en termes de réussite scolaire ? C'était la question qui nous était posée aujourd'hui. L'intention qui se loge derrière cette question, c'est de déterminer, en se basant sur l'expérience accumulée depuis plusieurs années dans différents dispositifs, et sur les évaluations qui en ont été faites, ce qui pourrait être proposé, soit pour continuer l'essaimage du Coup de Pouce Clé au niveau du Cours Préparatoire, soit pour proposer un accompagnement scolaire, à des élèves du primaire dans les classes qui suivent le cours préparatoire. Si les élèves du CP disposent du Coup de Pouce Clé, que mettre en place d'efficace et de pertinent pour les élèves de cours moyen et cours élémentaire ?

Au sein de cet « intellectuel collectif » que nous constituons le temps de ce colloque, on se trouve confronté ensemble à un exercice qui n'est pas simple. Car il convient de reconnaître que l'on est à la fois tenu par deux principes en même temps : un principe, ou une éthique de la responsabilité (la responsabilité citoyenne et militante de faire vivre dans l'école et dès l'école les principes républicains, comme le rappelait Jean-Jacques Moine ce matin en ouverture de la journée), et un principe, ou un impératif de « neutralité axiologique » que Max Weber rappelait aux chercheurs en les invitant à se défaire, le temps de leurs recherches, de leurs préférences et de leurs engagements.

Je vais m'efforcer de tirer, comme cela me l'a été demandé, les conclusions de ce colloque, pour répondre à la question posée, en me bornant à répondre à cette seule question

(qui constitue les limites de l'épure). Pour ce faire, je vais à la fois pointer *ce qui semble à peu près assuré*, et *ce qui peut encore faire l'objet de recherches et sûrement de débats*.

I) Sur quoi faire porter l'Accompagnement à la Scolarité ?

Ce à quoi nous invitent les interventions d'Anne-Marie Chartier et de Philippe Claus, c'est d'abord à rappeler que c'est *d'abord au sein de l'école*, en classe ou après la classe, qu'il revient de s'assurer de l'appropriation par les élèves de ce qui a été fait en classe ; l'école ne peut s'exonérer de cette responsabilité : ce que nous disent ces interventions, c'est que, dans l'école, du temps doit être consacré à cette appropriation, ou au moins à la préparation de ce que les élèves auront à faire une fois qu'ils auront quitté l'école. Or, ce n'est pas assez systématique, et la tendance est depuis un certain temps déjà à renvoyer vers l'extérieur de l'école l'indispensable travail d'appropriation qui doit accompagner tout apprentissage ; et ce travail d'après l'école n'est guère ensuite exploité en classe. Il y a donc lieu, avant même de s'interroger sur l'accompagnement scolaire hors de l'école, à s'interroger dans l'école sur ce qui relève d'une appropriation en classe, ce qui relève d'un travail à la maison ; et de s'interroger dans le processus de formation des enseignants, continue ou initiale, au cours de laquelle cette question semble très inégalement empoignée.

Cela ne signifie pas qu'il n'y ait pas de place pour ce travail d'appropriation dans les dispositifs d'accompagnement.

Dans les dispositifs mis en place au cours préparatoire ou en grande section de maternelle, sont étroitement mêlés, de fait, un travail d'appropriation (on met en pratique ce qui a été appris en classe) et un travail de ce que l'on pourrait appeler acquisition de « pré-requis » à la scolarité : acquisition d'un langage comprenant des complexités syntaxiques de la part des bambins de maternelle, familiarisation avec le livre comme objet culturel et source

d'enrichissement ou support de l'imagination pour les écoliers débutant l'apprentissage de la lecture. Cette combinaison de l'appropriation de ce qui a été fait en classe et de l'acquisition des « pré-requis » à la scolarité pourrait bien être une des raisons qui vaut leur acceptabilité sociale à des dispositifs comme le Coup de Pouce Langage ou le Coup de Pouce Clé.

Les parents sont en effet soucieux de réussite scolaire de leurs enfants, et peuvent avoir du mal à imaginer que celle-ci ne passe pas par la réalisation directe de ce que l'école demande : faire les devoirs, apprendre les leçons. Il s'agit, pour eux, d'accrocher clairement l'activité du dispositif aux apprentissages scolaires. C'est pourquoi aussi les ALEM peuvent rencontrer du succès : on y apprend les leçons, et ensuite les jeux d'expression, les jeux mathématiques semblent directement – au moins dans leur appellation et dans la spécialisation de l'animateur – branchés sur les disciplines scolaires.

Une condition de lisibilité et d'acceptabilité de dispositifs d'accompagnement pourrait bien se trouver là : *le lien clairement établi aux yeux des parents entre ce qui est fait et les exigences de l'école.* Si les activités proposées sont trop éloignées de l'école aux yeux des parents (même si elles proposent un détour pertinent en termes d'éveil intellectuel ou même d'apprentissage), elles risquent fort (des travaux l'ont montré) de ne pas convaincre les parents même si elles peuvent plaire aux enfants.

II) Des dispositifs délimitant des objectifs et basés sur des protocoles

Plusieurs des dispositifs dont on a entendu parler aujourd'hui se basent sur une définition claire et limitée des objectifs, et sur un protocole très précis de déroulement des séances.

Des objectifs clairs et limités paraissent plus faciles à atteindre que des objectifs trop divers et de ce fait dispersés. Rien n'empêche que, outre les effets attendus, d'autres effets se

produisent par surcroît, pour les élèves. Mais la configuration d'un dispositif autour *d'objectifs bien définis et circonscrits* paraît être un atout. Associé à ces objectif, il y a le ciblage d'un public, en termes de besoins (et pas, par exemple, en termes de caractéristiques scolaires très générales du genre « élèves en difficulté » ou de caractéristiques sociales vague du genre « élèves d'origine étrangère »).

En quoi *l'existence d'un protocole* est-elle utile, voire indispensable comme condition de réussite ?

- un protocole fixe des principes d'action et des modes de faire fondés en raison, fondés sur des résultats de travaux de recherche, concernant les conditions de l'acquisition du langage, de la lecture, etc. Nous n'avons pas eu le temps, et ce n'était pas le lieu, de nous appesantir sur les fondements théoriques des dispositifs présentés, mais on sait qu'ils reposent sur des analyses rigoureuses de ce qu'est l'acquisition du langage ou de la lecture. Ainsi, le dispositif ne dépend pas excessivement, dans sa mise en œuvre, de l' « équation personnelle » des animateurs, il est « impersonnel ».

- un protocole peut délimiter un espace qui sert de cadre, et il permet un découpage précis du temps des séances, permettant d'éviter les débordements et glissements, ou du moins permettant de les limiter fortement et de rester centré sur l'objet.

- il offre (même s'il n'est pas seul en ce cas) une possibilité de ritualisation, qui peut être féconde pour des enfants, surtout de jeunes enfants. Le rite de la « belle histoire » lue aux enfants en fin de séance « Coup de Pouce Clé » en est un bel exemple.

- un protocole permet aussi de définir la place accordée aux supports de travail, que ce soit en séance, ou hors séance (je pense ici à la place attribuée à la revue ou au journal dont les enfants sont destinataires, et dont l'usage peut être appris dans le cours des séances).

- il fournit la base de la formation donnée aux intervenants. On remarque du reste que les dispositifs dont on a parlé sont aussi des dispositifs qui se préoccupent d'assurer une formation idoine à ceux qui sont en présence des élèves.

- un protocole facilite la présentation du dispositif aux partenaires, que ceux-ci soient des membres de l'institution scolaire, élus ou personnel municipal, ou parents. Voilà ce que l'on fait, voilà à quoi on occupe les séances, et dans quel but. Et voilà pourquoi (éventuellement) on a besoin de vous (enseignants, parents, élus).

- si protocole il y a, il y aussi standardisation possible, ce qui signifie aussi reproductibilité d'un dispositif dans l'espace, et dans le temps. Cette reproductibilité repose aussi sur le fait que le dispositif est fondé en raison, et ne repose pas essentiellement sur le charisme des animateurs.

- le fait de reposer sur un protocole permet donc une évaluation du dispositif qui ne soit pas limitée par « les conditions de température et de pression » qui peuvent être particulières à tel site.

- on remarquera enfin que les dispositifs qui nous ont été présentés aujourd'hui, qui s'appuient sur des protocoles (Clubs Langage CLA, Coup de Pouce Langage, Coup de Pouce Clé, ALEM) sont aussi des dispositifs très intenses : les enfants y sont (ou peuvent y être) pris en charge tous les jours de classe, soit quatre fois par semaine, tandis que dans bien d'autres dispositifs ne le sont qu'une ou deux fois au maximum. Les conditions de mise en œuvre n'ont, de fait, pas grand-chose à voir entre le Coup de Pouce Clé, par exemple, et un autre dispositif d'accompagnement scolaire organisé dans un quartier.

Ayant souligné tout l'intérêt de penser un protocole précis, adapté aux objectifs poursuivis, et ayant par là suggéré qu'un protocole pourrait bien être une des « conditions » d'efficacité de l'accompagnement à la scolarité, je voudrais faire deux remarques.

Première remarque : l'idée de disposer d'un protocole appliqué par tous les intervenants apparaît nettement plus facilement acceptée dans la périphérie de l'école que dans l'école. Et d'autant plus peut-être qu'au terme de « protocole » est associé un souci affiché, voire le terme, d' « efficacité ». On est ici dans un registre plus volontiers mobilisé dans les entreprises que – au moins traditionnellement – dans l'école. Dans celle-ci, l'existence d'un protocole semble aller percuter l'exigence de « liberté pédagogique ». Il y a lieu d'y réfléchir : l'école pourrait bien se trouver aujourd'hui, ou d'ici peu, soumise à deux pressions externes qui ne peuvent pas la laisser indifférente : la montée éventuelle de dispositifs périphériques mettant en œuvre, sans états d'âme, des protocoles ; et la promesse, par des entreprises privées de soutien scolaire, de garantir la réussite (voir la publicité récente d'une entreprise commerciale de soutien scolaire, qui a été précédée il y a quelques années par la campagne d'une autre entreprise, promettant le remboursement des cours en cas de redoublement de l'élève). Dans les deux cas, c'est sur la question de l'efficacité que, de l'extérieur, l'école se trouve de fait interpellée, et invitée à rendre des comptes. Elle ne peut y rester sourde quand cette logique « industrielle » (pour parler comme Luc Boltanski et Laurent Thévenot) repose, comme c'est le cas dans le Coup de Pouce Clé, sur un principe « civique » d'égalité et d'accès de tous à la maîtrise d'un savoir indispensable à un parcours scolaire de réussite.

Seconde remarque : les protocoles semblent très utiles pour les élèves dits « fragiles », et quand il s'agit donc pour eux d'acquérir des dispositions autant que des savoirs précis. Car dans l'idée de protocole, il y a l'idée de systématicité, et donc de systématisation des inculcations, de nature à « compenser » - autant que faire se peut – les inculcations qui ne s'opèrent pas en famille. Or, ces dispositions – langagières, lexiques - sont essentielles pour les apprentissages scolaires, et l'école s'appuie sur elles en ayant tendance à les considérer comme déjà acquises. D'où l'importance de cette volonté de « compensation » et des dispositifs qui s'y emploient. Un protocole n'est pas nécessairement indispensable, voire

même utile (en tout cas avec ce degré de précision rencontré dans le Coup de Pouce Clé ou les ALEM), pour des élèves qui viennent d'abord chercher dans l'accompagnement scolaire un espace pour travailler au calme, un cadre pour les tenir, et une aide possible dans la réalisation de leurs devoirs ou de leurs leçons.

III) Les évaluations à prévoir

Le pilotage d'un dispositif, la rectification des écarts éventuels par rapport aux buts visés, ou au protocole établi, conduit à souhaiter que *soit, dès le départ, envisagée une évaluation,* cohérente avec les objectifs fixés. On sait qu'il est cependant difficile de parler d'évaluation de manière générale, car les dispositifs d'accompagnement sont très divers, quant au public reçu, aux façons de faire, aux intervenants et à leur formation (et je soulignais plus haut, l'intérêt d'un protocole, du point de vue de l'évaluation).

Comme on a pu l'entendre aujourd'hui, l'évaluation peut poser de multiples questions. J'en retiendrai trois.

- Que faire de l'avis des enseignants, concernant l'évolution d'un élève, en termes de résultats scolaires, ou d'intérêt manifesté pour le travail scolaire ? Ou de leur avis sur le dispositif ?

Les enseignants ne sont pas mal placés pour apprécier l'évolution d'un élève. Un enseignant qui fait bien son métier repère chez un élève l'attention accrue, la concentration plus grande, la propension à prendre davantage la parole, et bien sûr l'évolution des productions écrites ou orales. Il s'agit d'une forme d'évaluation experte, expertise liée à la pratique, à l'expérience professionnelle, et d'une évaluation que l'enseignant pratique en considérant les individus, tous singuliers, qu'il a devant lui. D'autre part, le seul fait qu'il

porte un autre regard sur l'élève peut contribuer à encourager celui-ci, voire, nous disait Jean-Michel Le Bail, à « remobiliser » l'enseignant lui-même.

Mais, bien entendu, recueillir l'avis des enseignants ne dispense pas d'avoir recours à des mesures plus classiquement scolaires : le relevé des notes, ou encore (certains diraient "Encore mieux") des tests administrés aux enfants par des évaluateurs sans lien avec l'école. Car l' « avis » d'un enseignant sur les élèves suivis en accompagnement scolaire peut aussi signifier autre chose : il peut par là se féliciter d'avoir encouragé et appuyé l'existence du dispositif, ou encore reprocher implicitement leur incurie aux parents des élèves qui ne fréquentent pas le dispositif.

Faut-il demander aux enseignants leur avis sur l'utilité d'un dispositif et l'opportunité de le prolonger ? C'est utile si l'on veut s'appuyer sur leur propre évaluation des progrès d'un élève (je viens d'en parler) ; c'est utile aussi pour garder leur appui quant à l'existence du dispositif. Ceci dit, est-il possible pour eux de dire « non » ? S'ils ont le sentiment que le dispositif n'empiète pas sur leur domaine d'intervention (d'où l'insistance sur l'idée d'appropriation et non d'apprentissage), et donc que le dispositif est complémentaire, ils sont tentés de répondre « oui » à la question de continuer le dispositif. Celui-ci ne peut pas faire de mal, peuvent-ils penser. Ce n'est pas pour autant qu'il fait nécessairement du bien, et c'est pourquoi ce genre d'appréciation des enseignants, sans devoir être récusée, est à manier avec précaution.

- La question du « groupe – témoin »

Il n'est pas forcément difficile, et c'est souvent pour ses initiateurs et animateurs une grande satisfaction, de constater que les élèves qui ont bénéficié d'un dispositif (Clubs Langage CLA, Coup de Pouce Langage, Coup de Pouce Clé, ALEM) ont progressé entre le début de l'année et la fin de l'année, ou que les écarts se sont réduits avec la population d'élèves « tout-venants ». Il s'agit là d'un acquis important à engranger, et qui au moins en

première analyse suffit à justifier l'existence du dispositif. Mais sait-on ce que cette progression doit en propre au dispositif lui-même, plutôt qu'au fait que l'enfant est allé à l'école maternelle ou au cours préparatoire, par exemple, qu'il a été mis (pour la première fois de sa vie) en contact avec l'objet livre, etc. ? Et sait-on déterminer ce qui, dans un dispositif, constitue, pourrait-on dire, l' « agent actif » : est-ce la méthode (voire l'ensemble du protocole), ou le fait que l'enfant est assuré d'y trouver un appui, ou bien est-ce lié au fait qu'il est inscrit dans une école ou dans une classe particulièrement mobilisée sur la question de l'apprentissage de la lecture, ou du langage, ou d'une méthode de travail en français ou en mathématiques ?

Si l'on souhaite vraiment répondre à cette question de l'effet propre d'un dispositif, que ce soit pour être plus assuré de ses résultats, comme s'est efforcé de la montrer Bruno Suchaut, ou – ce qui revient au même, et je renvoie ici à l'intervention de Arnaud Riegert – pour que ces résultats puissent fournir l'argument d'un financement public, il est utile, intellectuellement, de comparer les élèves bénéficiaires du dispositif avec un « groupe-témoin » qui n'en a pas bénéficié. Formellement, le raisonnement est imparable. Pratiquement, c'est autre chose. Car il s'agit alors de déterminer deux groupes, l'un dit « expérimental » l'autre dit « témoin » qui soient en tous points comparables sous les critères pertinents. Mais justement, les critères habituellement retenus (parce qu'ayant des corrélations établies avec les performances scolaires), les catégories socio-professionnelles, les conditions d'habitat, la langue parlée à la maison, etc., ne sont pas forcément les plus pertinents, et l'on n'est pas certain que les deux groupes présentés comme comparables le soient réellement ; en sorte que l'on ne sait pas très bien de quoi est témoin de groupe-témoin. L'intervention de Sylvain Broccolichi l'a bien souligné : les pratiques parentales de soutien et d'encouragement aux enfants, si productrices d'effets dans la scolarité, sont peu saisissables avec ces critères habituels. Or, pour ce qui concerne tout particulièrement l'inscription de leurs enfants dans un dispositif d'accompagnement scolaire, son assiduité, voire l'écho qu'ils seront en mesure de

donner à la maison à ce qui est demandé par les animateurs, les familles peuvent différer très fortement, y compris quand elles habitent la même cité et partagent la même condition sociale. Et l'on ne sait pas de quel appui disposent, au sein de leur famille, les enfants qui ne sont pas pris en charge dans un dispositif d'accompagnement.

- A quel terme est-ce « efficace » ? On peut constater- et se réjouir, que des élèves bénéficiant d'un dispositif aient au fil de l'année connu des progrès, en langage, en lecture, ou dans les disciplines scolaires que sont le français et les mathématiques. Et il est sans doute possible, en prenant les précautions évoquées plus haut, d'en créditer au moins en partie le dispositif lui-même. Qu'en est-il, cependant, au bout de quelques temps, une fois retirés les étayages fournis par le dispositif ? Un an après, deux ans après, quatre ans après ? Les parents peuvent-ils, sont-ils en mesure de prendre le relais pour assurer ces étayages ? Sans doute certains le font-ils, comme l'a illustré une intervention venue de la salle cet après-midi ; mais est-ce le cas de tous ?

IV) Les partenariats

En évoquant cette question, je ne suis pas certain de me faire des amis, mais je prends le risque. On peut penser qu'il *est utile* de nouer des partenariats ; mais, sur la base de ce qu'on a pu entendre aujourd'hui, il n'est *pas établi que ce soit une condition de réussite*. Je vais m'expliquer et moduler le propos.

Plusieurs fois est revenue, dans les interventions d'aujourd'hui, la question des partenariats, avec l'école, avec les élus ou le personnel des communes. Chaque fois, le partenariat est présenté comme indispensable. Pourquoi est-il utile ou indispensable ? Je voudrais suggérer ici qu'au-delà de l'incantation obligée au partenariat (on ne va tout-de-même pas dire qu'on veut travailler seul et qu'on n'a pas besoin des autres !), est souvent ici

en jeu *l'acceptation* du dispositif (par les responsables locaux, surtout quand c'est dans les locaux scolaires, placés sous leur responsabilité, que les séances se déroulent), parfois sa *légitimation* (le fait que ce soit soutenu pas le maire est un atout aux yeux des parents), et aussi son *acceptabilité par les enseignants* (dans la mesure où il leur est montré qu'il ne s'agit ni de faire la même chose qu'eux ou les concurrencer indûment, ni de sembler « passer par derrière » pour rectifier ce qu'ils ont mal fait, mais qu'ils s'agit d'être complémentaires, de prolonger ou d'accompagner les apprentissages effectués à l'école) ; éventuellement, du reste, certains enseignants y participent directement. C'est donc la condition pour ne pas rencontrer d'obstacles du côté de l'école ou de la municipalité, parfois d'en obtenir un appui, et de montrer aux parents qu'on travaille ensemble. Mais c'est un partenariat que l'on pourrait dire *utile voire indispensable pour assurer la mise en place et l'existence du dispositif* ; il est moins évident de dire en quoi il est indispensable pour le déroulement de l'action. Un pilote est important pour faire le lien, informer, tenir au courant, maintenir l'intérêt, mais pas forcément au-delà.

Quant aux parents, on peut être frappé en entendant les interventions par le paradoxe suivant. D'un côté, on met en avant des résultats favorables concernant les enfants qui ont bénéficié d'un dispositif. Ce dispositif a pu chercher à susciter une implication parentale parce que celle-ci est jugée indispensable pour la réussite, mais on dit par ailleurs que c'est la chose que l'on n'a pas toujours pu obtenir, ou en tout cas dont on est moins certain. Alors, indispensable ou non, cette « implication », si on peut sans elle obtenir des résultats positifs ? Et que penser de l'expression de satisfaction des parents ?

On voit bien (et des travaux l'ont montré) que *les encouragements que les parents prodiguent à leurs enfants, que la permission donnée à leurs enfants d'apprendre* ce que les parents ne savent pas (lire par exemple), ou encore parler à la maison de l'école et de ce qu'on y apprend, sont des appuis forts à la réussite de l'enfant. On peut donc considérer qu'un

dispositif d'accompagnement a des chances d'être efficace s'il peut s'appuyer aussi sur ce soutien parental aux enfants (dont on peut aussi penser qu'il est déjà en partie obtenu, puisque les parents ont inscrit leur enfant dans le dispositif proposé). Il y a plus : est ici en jeu une attitude de respect des parents et une volonté de ne pas agir à leur insu ou en les maintenant à l'écart, de les considérer et de les faire se sentir comme des parents comme les autres, à part entière, comme le soulignait ce matin Gérard Chauveau (sans négliger toutefois que de la position de principe politique et civique à l'injonction, il peut n'y avoir qu'un pas. L'engagement par un « contrat » - contrat qui n'a pas le même sens du tout quand il est proposé dans l'école obligatoire et dans un dispositif périphérique qui ne l'est nullement – peut être une bonne façon d'entrer dans un dispositif et de s'en sentir partie prenante. C'est peut-être tout simplement cela qui compte : qu'ils aient la conviction qu'ils ne sont pas maintenus à l'écart d'un dispositif qui prend en charge leur enfant (et donc soient bien disposés à l'égard du dispositif et de leurs enfants quand ceux-ci reviennent des séances). C'est le point de départ d'un appui à leur enfant, *plus symbolique que technique*. Le symbolique peut être largement aussi porteur d'effets favorables à l'enfant. Mais au-delà ? Est-il indispensable de demander aux parents de s'impliquer davantage, quelle est l'utilité de leur présence dans un dispositif ou de leur visite de séances, ou même de leur demander des gestes quotidiens qu'ils ne seront pas toujours en mesure de poser ?

Si l'on constate volontiers que les parents sont peu présents dans certains dispositifs, s'est-on interrogé sur les raisons pour lesquelles il en est ainsi ? Et sur les raisons pour lesquelles ils peuvent avoir des difficultés à satisfaire aux demandes qui leur sont adressées ? Par exemple, si les parents proposent peu d'activités langagières à leurs enfants, quelles en sont les raisons ? Cela peut être dû à un manque de disponibilité. Cela peut être lié au fait que le langage, dans certains milieux, n'est pas un objet d'exercice et de réflexion pour lui-même, et que du moment que l'on se comprend cela suffit. La disposition scolastique par rapport au

langage n'est pas également partagée dans l'espace social. En tout cas, le constat ne suffit pas, il appelle compréhension, pour éviter d'être tenté par l'accusation ou la culpabilisation.

Conclusion : Pour terminer sur les conditions d'efficacité de l'accompagnement scolaire en termes de réussite scolaire, il me semble que l'on peut insister sur deux points.

D'une part, on peut rappeler l'importance

- de déterminer des objectifs clairs et limités (donc de ne pas vouloir, avec les intentions les plus estimables qui soient, faire tout et le reste sous prétexte que les enfants et adolescents du quartier ont tant de besoins),

- de cerner un public (ce qui veut dire aussi exclure du champ de l'action certains enfants, qui relèvent d'une autre prise en charge, d'un autre dispositif),

- d'établir, chaque fois que cela peut être pertinent, un protocole de travail en séance,

- de se donner les moyens de prendre la mesure régulière de ce que l'on fait et des effets produits chez les élèves qui sont là,

- de mobiliser partenaires et parents à condition de savoir ce qui doit et peut être attendu des uns et des autres, quitte à accepter de restreindre ces attentes.

D'autre part, on peut aussi se dire que l'accompagnement scolaire travaille efficacement, bien qu'indirectement, à la réussite scolaire des enfants chaque fois que, par la rigueur de son intervention, par les résultats qu'il obtient, par les questions qu'il pose, il invite, il encourage, il pousse l'école à s'interroger ou se réinterroger sur ce qu'il lui revient de faire, entre ses propres murs dans le temps de classe ou hors la classe, pour permettre à tous les élèves, dans leur diversité, de s'approprier les savoirs qu'elle transmet et contribuer ainsi à la réussite de tous.

✧ ✧

✧