

## Entretien avec **Bernard Lahire**

« Ces enfants n'ont que l'école pour entrer dans la culture scolaire et se l'appropriier »

Bernard Lahire est sociologue et professeur à l'École normale supérieure de Lyon.  
Entretien réalisé par Régis Guyon.

**Régis GUYON :** Bernard Lahire, vos travaux contribuent depuis l'origine à étayer une compréhension critique des inégalités au sein de notre société, et singulièrement dans le monde scolaire, pointant d'une certaine manière les stratégies d'évitement d'une école qui ne sait pas dépasser sa propre norme, se privant presque paradoxalement des moyens pour accompagner tous les élèves qu'elle accueille... À l'heure des inventaires et de la refondation, quel regard portez-vous aujourd'hui sur la fabrique/fabrication de l'échec scolaire ?

**Bernard LAHIRE :** Je crois que, pour comprendre vraiment ce que l'on appelle communément l'« échec scolaire », il faut sortir des débats pédagogiques et de la vision scolaro-centrée dans laquelle nous sommes enfermés<sup>1</sup>. Il n'y a que deux moyens de reprendre conscience par rapport à ces « problèmes » (tel « l'échec scolaire ») que nos sociétés se donnent à

résoudre : la perspective historique, qui situe le moment contemporain dans une histoire de longue durée, et la perspective anthropologique, qui permet de comparer, de différencier, et parfois de rapprocher des sociétés ou des civilisations très différentes. Considéré à partir d'une plus ample vision des choses, l'« échec scolaire » n'est qu'un cas particulier de contradiction culturelle dans des sociétés différenciées et hiérarchisées. Nous vivons dans des types de formations sociales marquées par la prédominance du mode scolaire de socialisation sur tous les anciens modes de socialisation (fondés sur la mimesis, le « voir-faire » et « oui-dire », l'imitation et l'identification pratiques). Et comme certains groupes sociaux ont pris une avance historique considérable dans l'appropriation des savoirs scolaires (certaines généalogies familiales de membres de l'élite font apparaître des ancêtres nobles ou bourgeois qui étaient déjà scolarisés dans les collèges d'Ancien Régime), il n'est pas étonnant de mesurer des distances culturelles aussi importantes entre des groupes ou des classes qui n'ont pas la même histoire. Aujourd'hui, on devrait penser les difficultés scolaires des élèves de milieux populaires (français ou issus de l'immigration) de la même manière que celle qu'a utilisée l'historien italien Carlo Ginzburg dans son analyse des procès de sorcellerie dans l'Italie des xvi<sup>e</sup> et xvii<sup>e</sup> siècles<sup>2</sup>, ou de celle de l'historien Serge Gruzinski, dans son étude fine des rapports entre formes culturelles occidentales

■ 1 Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1993, et *La Raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, Paideia, 2008.

■ 2 Carlo Ginzburg, *Les Batailles nocturnes. Sorcellerie et rituels agraires aux xvi<sup>e</sup> et xvii<sup>e</sup> siècles*, Paris, Flammarion, 1984 (rééd. 2010).

et indigènes dans le Mexique espagnol entre les <sup>xvi</sup> et <sup>xviii</sup> siècles<sup>3</sup>. On peut dire que l'espace scolaire est aujourd'hui, comme en d'autres temps et d'autres lieux les procès de sorcellerie ou les pratiques et représentations religieuses, un lieu central et particulièrement révélateur où se jouent, selon des formes tout à fait spécifiques à analyser, des contradictions culturelles fondamentales. Pour les élèves qui restent hors-jeu – hors des finalités et des enjeux scolaires –, l'univers scolaire est, à maints égards, invivable (au sens où il est trop étranger pour pouvoir être vécu « avec bonheur ») ; il s'impose comme une machine productrice d'incitations et de sollicitations incompréhensibles.

Il faut bien comprendre que les élèves en grande difficulté scolaire sont confrontés à un univers de questions, de contraintes, d'exigences, « peuplé et surpeuplé d'intentions étrangères » (pour reprendre les mots de Mikhaïl Bakhtine). Mais les enseignants ne sont pas moins démunis et désemparés devant ces élèves. Au fond, chacun joue son rôle en ne comprenant pas grand-chose à ce qui se passe dans la tête de l'autre. Et personne (ni les familles qui font ce qu'elles peuvent avec ce qu'elles ont ; ni les enseignants, dont la formation ne les prédispose pas vraiment à comprendre les comportements et attitudes d'une partie de leurs élèves) n'est responsable de la situation qui est le produit complexe d'une rencontre contradictoire entre des logiques sociales très différentes.

Certains marxistes disaient dans les années 1970 que pour résoudre les problèmes d'« échec scolaire », il fallait abolir les barrières de classes. C'était le genre de propos qui désespérait beaucoup de gens parce que cela paraissait « énorme » et « inatteignable » et qu'il est toujours plus rassurant d'entendre des discours qui vous pro-

mettent l'édén scolaire en vantant les mérites de telle méthode pédagogique ou de telle technologie (nouvelle ou révolutionnaire). Mais ces auteurs n'avaient pas fondamentalement tort, même s'ils ramenaient à la société capitaliste ce qu'il faut généraliser à toute société stratifiée, hiérarchisée : tant qu'il y aura des hiérarchisations sociales, et tant que ces hiérarchies reposeront en partie sur des critères scolaires (longtemps les groupes sociaux dominants n'ont pas eu besoin de l'école pour se distinguer et justifier leur domination), on aura à affronter collectivement l'effet scolaire des écarts entre groupes sociaux.

Il vaudrait mieux prendre acte d'un certain nombre de réalités macrosociologiques douloureuses pour savoir au moins quel sens on peut donner à ce que l'on fait. L'échec scolaire continue d'exister même lorsque

### Pour les élèves qui restent hors-jeu, l'univers scolaire est, à maints égards, invivable.

le niveau scolaire global monte, et l'on pourrait très bien imaginer une société où les exclus scolaires et sociaux auraient

tous le baccalauréat tandis que les autres se distingueraient encore par des études très longues ou très exigeantes. Cependant, une telle société ne serait pas semblable à celle que nous connaissons aujourd'hui, car on ne gouverne pas un pays analphabète à 80 % comme on gouverne un pays globalement ultra-scolarisé. Certes les écarts scolaires entre les groupes sociaux peuvent se maintenir malgré un déplacement de la concurrence vers le haut (le baccalauréat d'aujourd'hui étant plus proche du brevet des collèges d'il y a quelques décennies), mais rien ne reste totalement comme auparavant. La persistance de l'« échec scolaire » ne doit pas faire perdre la foi aux enseignants qui, malgré tout, transmettent des savoirs et des manières de penser dont le sens ne se réduit pas à une valeur relative sur le marché de l'emploi. C'est la perception des élèves, leur vision du monde, leur attitude dans la vie qui est changée avec l'apprentissage scolaire (même imparfait). Il faudrait pouvoir repenser en termes d'émancipation individuelle et collective plutôt que de tout ramener à des questions d'utilités immédiates et de valeurs sociales, culturelles ou conomiques.

<sup>3</sup> Serge Gruzinski, *La Colonisation de l'imaginaire. Sociétés indigènes et occidentalisation dans le Mexique espagnol, <sup>xvi</sup>-<sup>xviii</sup> siècle*, Paris, Gallimard, 1988.

R. G. : Dans le paysage que vous venez de tracer, on pourrait s'arrêter sur deux des figures quasi archétypales de ces quarante

les mérites de telle e technologie (nouveaux auteurs n'avaient ne s'ils ramenaient t généraliser à toute qu'il y aura des hiérarchies scolaires (longtemps ont pas eu besoin de er leur domination), t l'effet scolaire des

un certain nombre douloureuses pour donner à ce que l'on istère même lorsque eau scolaire globale, et l'on pourrait bien imaginer une é où les exclus sco et sociaux auraient es autres se disting rès longues ou très ociété ne serait pas ssons aujourd'hui, analphabète à 80 % alement ultra-sco ; entre les groupes malgré un déplace aut (le baccalauréat i brevet des collèges rien ne reste totale-istance de l'« échec e la foi aux ensei ttent des savoirs et ns ne se réduit pas é de l'emploi. C'est on du monde, leur gée avec l'appren- Il faudrait pouvoir ion individuelle et ner à des questions sociales, culturelles

que vous venez de rêter sur deux des les de ces quarante

dernières années, qui ont vu la consécration de la massification de l'école : la lutte contre l'illettrisme et le décrochage scolaire. L'une et l'autre ont en commun – dans une sorte de filiation jamais explicitée – de constituer de véritables inventions institutionnelles.

**B. L. :** L'« illettrisme » ou le « décrochage scolaire » sont moins des « phénomènes nouveaux » que des manières de nommer différemment des réalités extrêmement proches. La catégorie « illettrisme », que j'ai longuement étudiée<sup>4</sup>, s'est développée parallèlement à celle d'« échec scolaire ». Elle en est en quelque sorte la « demi-sœur » puisqu'elle concerne en principe les populations sorties du système scolaire, mais que l'on continue à considérer et évaluer à l'aune de compétences scolaires. Elle partage, pour partie, les mêmes grandes conditions sociales et institutionnelles d'apparition et tend depuis les années 1990 à s'y substituer, lorsqu'on parle d'« illettrisme » à propos d'enfants encore scolarisés (Ségolène Royal, du temps de son passage au ministère de l'Éducation, parlait de « prévention » et de « remédiation de l'illettrisme » à l'école maternelle).

L'apparition du problème de l'« échec scolaire » est liée aux transformations du système scolaire français au cours du xx<sup>e</sup> siècle, résumées de la manière suivante : les enfants qui n'étaient auparavant scolarisés qu'au seul niveau de l'école primaire vont progressivement fréquenter plus longtemps l'école ; d'autre part, les deux pôles scolaires qui étaient antérieurement nettement distingués, l'école primaire et le lycée, vont s'unifier. C'est seulement lorsque des enfants qui étaient jusque-là séparés, selon leur appartenance sociale, dans deux types d'institutions scolaires se trouvent scolarisés dans les mêmes lieux, jugés, évalués,

<sup>4</sup> Bernard Lahire, *L'invention de l'illettrisme*, *Rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris, La Découverte, 2005 (2<sup>e</sup> éd.).

selon les mêmes catégories scolaires d'entendement par les mêmes enseignants, que les rapports de ces différents groupes sociaux à l'école prennent un sens scolaire, pédagogique, et que le problème de l'« échec scolaire » est posé, en tant qu'« échec » des enfants d'origines populaires confrontés à de nouvelles pratiques et exigences scolaires. Il n'y a échec que lorsque tout le monde est dans la même institution et qu'on a les moyens de faire des comparaisons et de mesurer les écarts. Tant que ceux qui fréquentaient l'école primaire et quelques formations professionnelles courtes allaient très rapidement sur le marché de l'emploi (essentiellement ouvriers et employés), personne ne parlait d'« échec scolaire ». Mais lorsque les enseignants de collège, lieu nodal de la réunification du système, ont vu arriver à partir des années 1960 des enfants que, jusque-là, ils ne voyaient pas, tout a été très différent. Si l'« échec scolaire » apparaît à partir de ces années-là comme un problème social important, contre lequel on entend lutter, ce n'est pas qu'avant les réalités sociales

**Il n'y a échec que lorsque tout le monde est dans la même institution et qu'on a les moyens de faire des comparaisons et de mesurer les écarts.**

complexes que recouvre la notion d'« échec scolaire » n'existaient pas. Elles n'avaient cependant pas le même sens. De la même façon, l'« illettrisme » apparaît

lorsque des adultes faiblement qualifiés sont à nouveau scolarisés (dans des stages de reconversion, d'insertion sociale, de formation, etc.). C'est la scolarisation ou la pédagogisation des adultes pour des raisons de chômage de masse qui conduit vers une vision scolaire de la société à grande ampleur. Ce retour économiquement forcé sur les bancs de la formation fait apparaître des « illettrés » qui existaient objectivement bien avant, mais qui ne posaient aucun problème socialement puisqu'ils avaient un emploi. Progressivement, c'est l'ensemble de la population française qui est jugée et évaluée à partir de critères scolaires primaires (savoir lire-écrire-compter), secondaires (savoir comprendre ce qu'on lit, savoir rédiger des textes, commencer à savoir commenter/interpréter les textes) ou universitaires (lire beaucoup, engager une relation exégétique avec les textes et savoir construire sa pensée et son action à travers l'écrit), dans des discours sociaux ou des enquêtes statistiques de grande ampleur.

Les catégories d'« échec scolaire », d'« illettrisme », de « décrochage scolaire » sont

ressenties comme de « vrais problèmes », mais font en fait obstacle à une bonne compréhension des choses. On croit que parce que des mots nouveaux sont utilisés, ils renvoient à des faits nouveaux dans la réalité alors qu'en fait, on désigne les mêmes réalités mais en les prenant par des bouts ou selon des aspects différents.

**R. G. :** Une de ces problématiques majeures actuelles est, me semble-t-il, celle de l'écrit, de ses usages et de sa norme, dans l'école et hors de l'école. À travers les pratiques d'écriture et de lecture que vous avez étudiées, on voit assez bien les porosités possibles entre des mondes (la famille, l'école ou le travail) – autant de mondes, ou d'univers qui feignent de s'ignorer. Dans ce contexte, est-ce que, selon vous, le numérique, où l'écrit est omniprésent, peut constituer le vecteur autorisant ce décroisement et le dialogue entre ces mondes ?

**B. L. :** Je ne suis pas sûr que le numérique fasse tomber les barrières entre les mondes. J'étais en pleine observation participante sur le terrain scolaire, à la fin des années 1980, lorsque, dans certaines écoles, certains enseignants installaient des salles d'ordinateurs et rêvaient de pouvoir faire entrer les enfants dans l'écrit de façon beaucoup plus « facile », « ludique », etc. Aujourd'hui, plus de trente ans plus tard, la révolution informatique de l'apprentissage n'a toujours pas eu lieu. La « révolution technologique » (qui repose sur un « déterminisme technologique » assez classique) est une des grandes utopies de nos sociétés à haute technologie. À chaque fois qu'une nouvelle technologie apparaît, on assiste à des discours soit apocalyptiques (l'écriture, l'imprimerie, l'ordinateur, Internet, etc., marqueraient la fin de la pensée), soit utopiques (nos plus grands problèmes se dissoudraient dans le nouveau bain technologique). Le problème est que

chaque nouvelle technologie arrive dans un monde inégalitaire au sein duquel elle est différemment (inégalement) intégrée : certains y ont accès et d'autres moins, plus tardivement ou pas du tout ; certains en font un usage « légitime » – et notamment rentable sur le plan des apprentissages scolaires –, pendant que d'autres n'en font qu'un usage qui éloigne des pratiques scolaires légitimes, etc. Bref, même si le sociologue est un peu désespérant en rappelant cela, je pense qu'il est préférable de ne pas vivre dans l'illusion des « solutions » technologiques à des problèmes sociaux et culturels très profonds, et qui ont à voir avec la structure extrêmement hiérarchisée et inégalitaire de nos sociétés.

Et puisque tout est une question de type d'usages, de pratiques, etc., je voudrais souligner le fait que parmi les pratiques familiales qui favorisent la scolarité à l'école primaire dans les milieux populaires<sup>5</sup>, il y a toutes les pratiques d'écriture et de lecture quotidiennes (domestiques) qui sont plus souvent le fait des femmes et des filles que des hommes et des garçons. Les filles sont plus fréquemment en contact avec l'écrit que les garçons dans nombre de familles populaires, pour des raisons liées à la division traditionnelle des tâches domestiques. Mais du coup, cette situation particulière des filles les place en situation plus favorable que les garçons sur la scène scolaire.

**R. G. :** Dans le numéro 114 de la revue de septembre 1998, vous écriviez : « L'"échec" (ou la "réussite") est le produit de l'interaction entre des configurations familiales déterminées et des formes de vie scolaire telles qu'elles existent à un moment donné. Cela signifie qu'une politique rationnelle de lutte contre l'"échec scolaire" ne peut être qu'une politique complexe, globale, économique et familiale, autant que culturelle et scolaire. » Ces propos nous renvoient à la notion très actuelle de « réussite éducative », qui a pour ambition de prendre en compte les différentes facettes, la « double vie » des enfants/élèves. Est-ce que vous pensez qu'on touche là (enfin) à la nécessaire prise en compte du « complexe » dans une politique éducative ?

**B. L. :** Sur le plan des principes, la démarche me semble aller dans le bon sens. Malheureusement, je ne pense pas que, dans la pratique, on soit à la hauteur des enjeux. Les familles populaires sont de plus en plus fragilisées par le chômage, le

<sup>5</sup> Bernard Lahire, *Tableaux de famille. Heures et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Points, 2012 (2<sup>e</sup> éd.).

rive dans un monde  
et différemment (iné-  
ont accès et d'autres  
du tout ; certains en  
notamment rentable  
laires -, pendant que  
éloigne des pratiques  
ême si le sociologue  
relant cela, je pense  
re dans l'illusion des  
problèmes sociaux et  
t à voir avec la struc-  
et inégalitaire de nos

de type d'usages, de  
er le fait que parmi les  
t la scolarité à l'école  
ires, il y a toutes les  
quotidiennes (domes-  
fait des femmes et  
es garçons. Les filles  
tact avec l'écrit que  
lles populaires, pour  
itionnelle des tâches  
situation particulière  
lus favorable que les

ie de septembre 1998,  
réussite") est le pro-  
figurations familiales  
scolaire telles qu'elles  
signifie qu'une poli-  
l'"échec scolaire" ne  
lexe, globale, écono-  
ulturelle et scolaire.»  
otion très actuelle de  
ambition de prendre  
la « double vie » des  
msez qu'on touche là  
npte du « complexe »

démarche me semble  
usement, je ne pense  
ue, on soit à la hau-  
lilles populaires sont  
es par le chômage, le

travail précaire, les problèmes de logement.  
Comment peut-on imaginer qu'une scola-  
rité puisse se dérouler de manière satisfai-  
sante dans de telles conditions ? Quand tout  
sépare déjà les familles sur le plan des res-  
sources culturelles, ces multiples difficultés  
supplémentaires sur le plan économique  
et matériel - qui empêchent les parents  
d'avoir la disponibilité temporelle et la dis-  
ponibilité d'esprit vis-à-vis de leurs enfants,  
qui rendent difficile aussi toute projection  
familiale heureuse dans le futur - pèsent  
lourd dans les difficultés proprement « sco-  
laires ». Et puis je ne peux m'empêcher de  
penser que c'est le même gouvernement qui  
propose aujourd'hui d'enseigner la morale  
laïque avec l'impression de

répondre ainsi aux enjeux  
de la formation du citoyen.  
Cela n'est pas bon signe : on  
parle d'autant plus de morale  
que celle-ci se délite dans  
l'espace public et qu'elle est  
à peu près totalement absente du monde  
économique (comme on dit, « il n'y a pas  
de morale en affaires »). Si les principes  
restent sans effets pratiques et si l'on pri-  
vilégie l'enseignement des valeurs sur la  
transformation réelle de l'ordre des choses,  
dans le sens d'une moralisation de toutes  
les formes de vie sociale, on reste dans le  
prêchi-prêcha. Vincent Peillon déclare le  
22 avril 2013 : « Cet enseignement moral et  
civique doit nous permettre et contribuer  
à surmonter la crise que nous vivons. Je le  
dis souvent : il y a une crise économique  
certes, il y a une crise sociale, il y a une crise  
de compétitivité, mais en réalité, à la base  
de cette crise et depuis bien longtemps, il  
y a une crise qui est une crise morale et  
intellectuelle. Et ne croyez pas que l'on peut  
redresser un pays sur le plan économique,  
ou alors ce ne serait pas croire à la liberté  
des sujets, à la liberté des personnes, si,  
d'abord, on ne transforme la disposition  
intérieure des uns et des autres. » Il exprime  
là le plus pur idéalisme qui renverse l'ordre  
réel des choses. Nos gouvernants sont bien

trop hégéliens et il faudrait qu'ils cessent de marcher  
sur la tête, comme disait Marx.

**R. G. :** Toujours du côté de la gouvernance, le minis-  
tère s'est attelé à la relance de l'éducation prioritaire.  
Selon vous, quelles seraient les mesures nécessaires  
et inédites (pour ne pas dire iconoclastes) pour réduire  
les inégalités scolaires et l'écart entre les résultats  
d'apprentissages en zone d'éducation prioritaire et hors  
zone d'éducation prioritaire ?

**B. L. :** Les politiques d'éducation prioritaire étaient au  
départ fondées sur l'idée, assez juste, qu'il faut donner  
plus à ceux qui ont le moins : plus de temps, d'at-  
tention, de conseils, d'explicitations, d'orientations,  
de consignes, de techniques. Mais les zones d'édu-  
cation prioritaire ont été parfois des lieux où l'on a

**Les zones d'éducation prioritaire ont pu avoir  
des pratiques d'« ouverture de l'école  
sur la vie » qui tendent, au final, plutôt à retirer  
du temps d'apprentissage aux élèves.**

pu avoir, beaucoup plus  
qu'ailleurs, des pratiques  
d'« ouverture de l'école  
sur la vie » qui tendent,  
au final, plutôt à retirer  
du temps d'apprentis-  
sage aux élèves. Et pen-

dant que l'on pratique dans les banlieues populaires la  
diminution et le fractionnement du temps proprement  
scolaire, d'autres (qui ont « le plus »), vivent dans des  
cadres pédagogiques généralement beaucoup plus  
encadrants (le summum de l'enveloppement perman-  
ent et de la rationalisation du temps scolaire étant les  
classes préparatoires aux grandes écoles).

On sait, bien entendu, que l'école ne s'ouvre que pour  
mieux continuer à faire ce qu'elle faisait avant : on va  
au théâtre, au cinéma ou visiter une exposition, on part  
en classe verte ou en classe de neige pour mieux faire  
de l'expression écrite, du calcul, de la grammaire, etc.  
L'école travaille depuis longtemps déjà dans ce qu'on  
peut appeler « la ruse pédagogique ». Il s'agit ainsi de  
faire passer des savoirs jugés rébarbatifs par d'autres  
voies, de manière stratégique. Faire du français, des  
maths ou de l'histoire « sans en avoir l'air », par le  
jeu, par l'appui sur une expérience préalable, par la  
sortie culturelle, etc. Mais le problème se pose sans  
doute en termes d'équilibre entre le temps de mise en  
place des ruses pédagogiques et le temps proprement  
pédagogique où l'on exerce, où l'on forme, où l'on fait  
entrer systématiquement et durablement l'élève dans  
le savoir, et je dirais même dans l'entraînement au savoir.  
À trop ruser (à trop occuper le temps par des ruses

préparatoires), on risque bien de prendre sur le temps d'enseignement ou d'encadrement pédagogique. Et surtout, cet équilibre entre les « activités préparatoires » et l'« action pédagogique » ne pose pas le même problème aux différents groupes sociaux. Qu'il puisse parfois se dire en coulisses que s'ils n'apprennent pas grand-chose du point de vue scolaire, les enfants en difficulté scolaire ont ainsi au moins la possibilité de découvrir la culture et de s'épanouir est révélateur de la dangereuse dérive vers une logique de « l'épanouissement personnel » (ou plus prosaïquement, de « l'occupation » : il faut bien les occuper à quelque chose pour leur éviter de faire des bêtises), qui nous fait perdre de vue l'objectif de l'égalité des compétences.

Les familles dotées de ressources culturelles livrent à l'école en grande partie des enfants « autonomes », déjà porteurs d'une grande habileté langagière, d'une maîtrise de soi et de son corps et de connaissances pédago-

giques non négligeables. Mais pour les familles les plus dépourvues de ressources et d'expériences scolaires, seule l'école est en mesure de faire ce qui ailleurs a été partiellement, voire parfois totalement, fait dans l'intimité du foyer. L'école a une responsabilité pédagogique et politique considérable vis-à-vis de ces enfants qui n'ont que l'école, qui n'ont que le temps passé à l'école, pour entrer dans la culture scolaire et se l'approprier.

**Donner plus à ceux qui ont le moins, c'est la ligne de programme dont il ne faudrait idéalement jamais dévier.**

Or, pour ces enfants-là, tous les moments retirés à l'action pédagogique, au travail pédagogique et à l'entraînement des élèves constituent autant de remises en cause de la progression dans l'appropriation des savoirs scolaires. Il faut du temps pour « transmettre » un capital de connaissances, pour faire acquérir des techniques ou des manières de penser ou d'agir. Donner plus à ceux qui ont le moins, c'est la ligne de programme dont il ne faudrait idéalement jamais dévier : plus d'enseignants devant moins d'élèves pour que chacun d'entre eux puisse bénéficier d'aides, de conseils, d'encouragements et de gratifications ; des aides diversifiées et coordonnées pour ne pas laisser se dégrader des situations difficiles.