

# L'école au miroir

## Premier volet : ce qu'enseigner au Microlycée nous apprend de l'école... et de nous-mêmes.

### Préambule

Le Microlycée 93 regroupe 11 enseignants à temps partiel, pour assurer les cours du cycle terminal des deux filières Economique et Sociale, et Littéraire.

Il accueille 40 élèves « décrocheurs », un effectif contraint par des locaux très exigus, au sein d'une ancienne Antenne jeunesse de la municipalité de la Courneuve. Il est rattaché au Lycée Jacques Brel.

A l'exception des professeurs d'Arts plastiques et de Philosophie, nommés sur postes spécifiques au Microlycée 93, tous les enseignants ont gardé leur affectation d'origine, dans des lycées « sensibles » de l'Académie de Créteil. La totalité des professeurs de l'équipe continue d'exercer, à temps partiel, dans un établissement « traditionnel », entre 3 et 12 heures par semaine.

Le seul moment où l'équipe du Microlycée peut se retrouver au complet est donc la réunion de concertation de trois heures hebdomadaires, incluse dans l'emploi du temps, véritable « poumon » de l'établissement. Ainsi chaque enseignant a-t-il une ventilation de service assez complexe : un temps de travail dans le lycée d'origine (pour la majorité d'entre eux, le lycée Jacques Brel auquel est rattaché le Microlycée), un temps de service au Microlycée, composé d'heures de cours, d'heures de permanence / référence, et d'heures de concertation.

Cette double appartenance, due au petit effectif de la structure, nous distingue assez nettement des deux autres Microlycées, qui accueillent chacun 90 élèves, avec une Dotation horaire globale de 12 « équivalents temps plein ». Au Microlycée 93, nous sommes nécessairement limités, dans notre action, comme dans notre capacité d'accueil... mais nous avons décidé, dès le départ, d'assumer le mieux possible cette spécificité, voire de la revendiquer.

Nous verrons en effet que le fait de continuer à enseigner dans des classes de 30 élèves, dans des établissements classiques, nous permet aussi de mesurer pleinement ce que nous apporte le Microlycée, et de tenter de diffuser le plus légitimement possible notre expérience... en espérant convaincre nos collègues de son originalité, certes, mais surtout de sa transférabilité.

Ainsi, nous tenterons d'exposer ce qui, selon nous, caractérise le fait d'enseigner au Microlycée 93. Ce récit, comme l'ensemble de nos pratiques, s'inspire d'abord de l'expérience des deux autres Microlycées, qui nous sont antérieurs : Le Microlycée de Sénart, en Seine-et-Marne, créé en 2000, et celui de Vitry-sur-Seine, dans le Val de Marne, ouvert en 2008, auxquels nous devons énormément.

Les équipes de ces deux établissements ont beaucoup publié, participé à des rencontres, diffusé leurs pratiques. Nous ne pouvons qu'inviter les lecteurs à se référer à ces écrits particulièrement édifiants, qui permettent de comprendre l'histoire des Microlycées, leur philosophie et leurs équilibres instables<sup>1</sup>. On mentionnera également la Charte des Microlycées<sup>2</sup>, texte-cadre élaboré par les trois structures, signée par M. le Recteur William Marois, qui n'a pas manqué, au cours de ces dernières années, une occasion de nous apporter son soutien.

Il existe donc déjà de nombreux textes qui permettent de comprendre la naissance, et l'expérience des Microlycées. Comment dès lors ne pas être trop redondant avec ces analyses toujours fructueuses, encore vivaces ?

Pour tenter d'éviter, au moins partiellement, cet écueil, et d'apporter une nouvelle pierre à cet édifice toujours en chantier, nous avons adopté un double parti pris :

- Celui de la **subjectivité**, tout d'abord.

Les chercheurs ont souvent été associés au travail des établissements expérimentaux, ont pu apporter leur analyse, leur recul, sur les pratiques des enseignants. Nous n'avons pas encore, au Microlycée 93, eu la chance de bénéficier d'un tel suivi scientifique.

Pourtant, les « praticiens chercheurs » que nous sommes, comme nous définit la Charte des Microlycées, ont beaucoup à dire de leur travail, tant la réflexivité fait partie intégrante de leur quotidien. On assumera donc, avec parfois peut-être un peu d'impudeur et d'imprécision, la description de ce qui se joue pour les enseignants, sans les précautions des sociologues, des analystes avertis, ni les compétences des psychologues. Nous proposerons l'éclairage de deux enseignantes, coordinatrices de l'établissement depuis deux ans, qui n'a pour seule valeur que d'être celui de membres à part entière de cette aventure. Adoptons donc le point de vue interne, comme force, et limite, de cette analyse.

- Celui de la **transférabilité**, ensuite.

Loin de croire qu'une généralisation de nos pratiques est possible, nous pensons tous, au Microlycée 93, que l'intérêt d'une telle expérience dépasse largement son

---

<sup>1</sup> Nous mentionnerons ici quatre références bibliographiques, qui reflètent les liens étroits entre les trois Microlycées :

- « **Une aventure pédagogique : le micro-lycée de Sénart** », *Les Cahiers Innover et Réussir*, publication de la Mission académique Valorisation des innovations pédagogiques de l'Académie de Créteil (devenue MAPIE), février 2005, n°8.

- « **Décrocheurs... comment raccrocher ?** », dossier des *Cahiers pédagogiques* contenant plusieurs contributions du Micro-lycée de Sénart, juin 2006, n° 444.

- « **Décrocheurs, décrochés** », dossier des *Cahiers pédagogiques* coordonné par le Microlycée 94, contenant des contributions des trois Microlycées, mars-avril 2012, n°496.

- Actes de la Première **Journée des Microlycées de l'académie de Créteil**, mercredi 30 novembre 2011, en ligne sur le site de la MAPIE : [www.mapie.ac-creteil.fr](http://www.mapie.ac-creteil.fr), rubrique Ressources.

Journée organisée par la MAPIE et les équipes des trois Microlycées.

<sup>2</sup> Voir notre site [www.microlycée93.fr](http://www.microlycée93.fr), rubrique « Charte des Microlycées ».

propre cadre. Nous réfléchissons, certes un peu en dehors de l'école, à ce qui précisément fait le cœur de l'école. Nous traitons de situations particulièrement emblématiques, essayons d'apporter des solutions, de choisir des postures qui pourraient tout à fait irriguer le système traditionnel, même si les effectifs n'y permettent pas la même précision. Nous aimerions, à travers cet article, rejoindre les questionnements de nos collègues qui n'ont pas l'occasion d'exercer dans une structure expérimentale, mais qui se reconnaissent dans les démarches, et surtout dans les interrogations que nous exposerons ici.

Nous connaissons le risque de rester la « danseuse » de l'institution, pour ne pas dire sa *caution*, un espace pédagogique qui serait aussi protégé que maintenu à la marge, réduit à l'anecdotique. Nous pensons au contraire constituer un véritable *laboratoire*, un lieu de réflexion et de formation pour des enseignants souvent inquiets.

## 1. Comment devient-on professeur au Microlycée 93 ?

Les enseignants au Microlycée sont tous volontaires.

Ils choisissent d'enseigner dans cet établissement, et parfois même ils se choisissent, grâce au principe de la co-optation.

Si les postes apparaissent publiquement comme postes spécifiques sur les sites académiques et lors des commissions paritaires, si la nomination est transparente, le mode de désignation est cependant fort différent d'une mutation à l'ancienneté. En cela, le fonctionnement pose bien des interrogations syndicales, en particulier dans le contexte récent de l'autonomisation des établissements.

Si les Microlycées revendiquent cette autonomie, c'est par souci de cohérence pédagogique, parce que l'implication dans une telle structure n'est pas anodine, et qu'elle est assez nettement dérogatoire par rapport aux missions habituelles de l'enseignant. Elle n'est pas pour autant un appel à la « déréglementation » du statut des enseignants, bien au contraire, encore moins au pouvoir managérial accru des chefs d'établissements, que l'on a récemment confondu avec la liberté pédagogique des équipes éducatives.

Pour porter sa candidature au Microlycée, le professeur doit rédiger un CV, une lettre de motivation, et rencontrer les membres de l'équipe pour un entretien. En cela aussi, le mode de recrutement est singulier, puisqu'il repose sur le « profil » de l'enseignant, notion relativement floue.

Le « postulant » exprime ainsi son *désir* d'enseigner au Microlycée, terme qui résume l'impulsion nécessaire au fonctionnement de l'établissement (que l'on retrouve, en miroir, chez les élèves, eux aussi volontaires).

Une fois un enseignant recruté, il est ensuite officiellement nommé sur le poste, soit par affectation, soit en complément de service (pour la majorité des enseignants du Microlycée 93, qui ne sont pas véritablement affectés au Microlycée mais déchargés de cours dans leur établissement d'origine).

Il ne faudrait pas croire que ces postes, lorsqu'ils sont publiés, soient pris d'assaut par les collègues : par méconnaissance, par méfiance peut-être également, par peur de s'engouffrer dans une voie inconnue, les enseignants hésitent à s'y engager, malgré leur intérêt pour la question du décrochage, et de l'innovation pédagogique.

Ainsi faut-il parfois « faire campagne » pour trouver un enseignant, alors que l'on pourrait s'attendre à devoir sélectionner le plus motivé, ou le plus chevronné, parmi de nombreux candidats. Mais même si un professeur a été « déniché » difficilement,

convaincu sur le tard, cela n'augure pas de son investissement à venir ; l'enseignement au Microlycée réservant bien des surprises !

## 2. Quels traits communs caractérisent les enseignants du Microlycée ?

On tentera de définir ici le fameux « profil » des enseignants du Microlycée, ce qui est en soi une offense faite à leur singularité. Il faut pourtant essayer de décrire, à défaut de formaliser, ce qui nourrit le désir initial de chacun d'entre eux, lorsqu'il s'engage au Microlycée.

Evidemment, ce « profil » évolue au cours du temps, mais il semble tout de même que certaines motivations à exercer dans un Microlycée soient communes, dès le départ.

- **Ils conçoivent l'éducation au sens large**, et refusent de cantonner leur mission à celle de transmettre le savoir relatif à leur discipline. Alors qu'en France, la dichotomie absurde entre instruction et éducation, pédagogie (on va même jusqu'au néologisme dégradant de « pédagogisme » !) et exigence disciplinaire continue d'être tenace, l'enseignant du Microlycée considère, avec la plupart des pédagogues qui ont écrit sur le sujet, que c'est en adoptant une vision non restrictive de l'éducation que le rapport aux apprentissages a le plus de chances de se (re)construire chez les élèves.

- **Ils acceptent de remplir des tâches « annexes »** à leur rôle d'enseignant, qui participent de la cohérence du projet d'établissement : les temps de permanence, les fonctions administratives relatives au fonctionnement d'un lycée, la logistique, le ménage, etc. Loin de leur paraître dégradantes, ces tâches contribuent à désacraliser la posture figée de l'enseignant aux yeux des élèves, et favorisent un climat de confiance entre les jeunes et leurs professeurs.

- **Ils ont une vision « décloisonnée » des savoirs.**

Cette représentation désacralisée du statut, du savoir, de la discipline, ouvre la possibilité de travailler de manière interdisciplinaire. Il est notable que nombre d'enseignants s'impliquent dans des cours à deux voix, dans des ateliers de pratique artistique, des approches plurielles, et plus généralement refusent de sanctuariser leur discipline.

Cette ouverture se lit déjà dans leur formation universitaire, et/ou leurs centres d'intérêts : il est significatif de constater que nombre d'enseignants au Microlycée ont suivi un double cursus à l'Université, ont repris une formation à l'âge adulte, rédigent une thèse à la frontière entre deux disciplines... Ils s'impliquent aussi, très souvent, dans une autre activité, comme une pratique artistique, un engagement associatif et militant... quand ils ne sont pas de nationalité étrangère, ce qui les amène à une vision distanciée du système français. Eux-mêmes construits dans une sorte de polyvalence, d'ouverture d'esprit et de double appartenance, ils transposent, le plus souvent inconsciemment, cette « double culture » (voire triple, voire quadruple) dans leur enseignement au Microlycée.

- **Ils ont une vision critique du système traditionnel mais ne cherchent pas à le fuir.**

L'enseignant qui choisit le Microlycée cherche un espace propice à développer des pratiques qu'il ne peut pas explorer dans un établissement classique. Il cherche aussi des professeurs volontaires pour travailler comme lui, les pratiques « hors cadre » étant parfois vues d'un mauvais œil dans un établissement.

Il a, en général, expérimenté des innovations pédagogiques, développé des partenariats, cherché à travailler en équipe, à faire de la formation, à favoriser le lien avec la vie scolaire, le pôle médico-social, etc. Mais c'est aussi dans la frustration de voir qu'il ne peut remplir ces missions qu'à moitié, ou seulement pour quelques-uns, que naît le désir de *faire un pas de côté*.

Plutôt que par rejet, donc, ou par volonté de rupture avec le système, l'enseignant va chercher à amender, parfois réparer les insuffisances et les erreurs auxquelles il a assisté, et malgré lui contribué. Il accepte alors de sortir de la « masse », et d'une certaine façon de la norme, pour toucher un public moins large, entrer dans une relation « à la loupe » avec les élèves. Tenter, en somme, d'être vraiment utiles à quelques-uns plutôt qu'avoir le sentiment d'être impuissants pour tous.

Ainsi les enseignants qui postulent dans un Microlycée ont-ils une relation complexe à l'institution scolaire, à laquelle ils se sentent appartenir... mais dont ils supportent mal les manquements. Souvent insatisfaits, ils acceptent alors de s'éloigner de la norme, de se remettre en question, pour s'exposer à un public déscolarisé.

Ainsi osera-t-on une analogie : à la rupture, le plus souvent subie, effectuée par l'élève décrocheur avec l'école, correspond, en miroir, cette rupture *choisie* de l'enseignant qui cherche un lieu de réconciliation avec l'Education nationale (qu'il ne quitte pas en entrant au Microlycée !)... et avec lui-même.

### 3. Pourquoi est-il si difficile d'enseigner au Microlycée ?

Le Microlycée serait donc un refuge... et on y trouverait des enseignants motivés par cette même envie d'aller plus loin dans la relation aux élèves, dans l'engagement pédagogique. Un lieu où l'on serait plus efficaces, plus unis, où le désir commun, inaugural, protégerait de toute déconvenue. Un lieu enfin, où l'on pourrait aider chaque élève, antérieurement relégué, à retrouver confiance en lui...

En réalité, le Microlycée n'est pas exactement ce huis-clos idyllique! S'il permet effectivement l'épanouissement de chacun, l'exercice d'une professionnalité passionnante, il impose en premier lieu aux enseignants une expérience difficile, voire douloureuse.

Nous tenterons d'énoncer, sans suivre un ordre vraiment précis, une série de raisons pour lesquelles il est souvent éprouvant de travailler au Microlycée. On exclura de ces observations, même si elles ne sont pas négligeables, celles qui sont liées à la multiplicité des tâches, et nous concentrerons sur le cadre de l'enseignement en classe, et de la référence.

#### - De la reconnaissance dans son établissement...

Un enseignant qui postule au Microlycée, est, disons-le, plutôt en situation de *confiance* dans son établissement d'origine. Même si cela ne fait pas très longtemps qu'il enseigne (ce qui est le cas de certains professeurs au Microlycée 93), il a acquis une certaine « assise », et sa motivation est souvent reconnue. Cette reconnaissance peut

être institutionnelle : notation valorisante, rapport d'inspection positif ; mais aussi plus informelle : goût pour le métier, relation apaisée, voire chaleureuse avec les élèves, participation à la vie de l'établissement, à des projets pédagogiques. Même si la notion d'évaluation est très floue dans le monde enseignant, ce professeur se sent assez fort, assez légitime, ou du moins assez impliqué, pour s'exposer à des élèves en grande difficulté, et pourquoi pas leur redonner goût à l'école. C'est ce qui, plus ou moins consciemment, le conduit au Microlycée.

**- ... à certaines désillusions au Microlycée :**

En arrivant au Microlycée, le professeur se retrouve face à des situations qu'il n'a presque jamais rencontrées : alors qu'il croit que les élèves veulent *vraiment* reprendre leurs études, qu'ils sont motivés, il comprend vite que tout va être finalement assez déroutant. Les élèves sont parfois défiants, souvent défailants, absentéistes, sans motivation évidente. La progression pédagogique est alors très difficile à mener. Ainsi le professeur (re)découvre que la classe de 30 élèves faisait écran aux difficultés secrètes de certains. Evidemment, il n'avait jamais voulu ignorer ces difficultés, mais il lui apparaît désormais flagrant que le système, le groupe classe, la coercition du règlement intérieur, tout ce qui n'existe plus vraiment au Microlycée maintenant un fonctionnement « normal ». Lorsque tout est organisé pour que les élèves soient contraints d'être là (obligés au collège, fortement surveillés au lycée), le cours est un moment de « retrouvailles » avec les élèves, une forme de rendez-vous. Lorsque, comme au Microlycée, la présence des élèves ne repose que sur leur force, et leur désir, de se lever le matin et de se rendre en classe... il est douloureux de constater que son cours n'est « attractif » que pour quelques-uns, ou seulement à certaines heures de la journée. La déception n'en est que plus cruelle. Le paradoxe étant que nous sommes là pour les « aider », les « réconcilier », les motiver, et que précisément ils semblent refuser cette main tendue qu'ils ont pourtant réclamée.

**- Le professeur n'est pas un ancien décrocheur...**

L'enseignant, en outre, même s'il a, comme nous l'avons souligné plus haut, une relation complexe avec la norme et l'institution scolaire, n'en est pas moins, quasiment systématiquement, un ancien bon élève, que cette même institution a salué, et intronisé. Il a donc toutes les difficultés du monde à comprendre, à accepter, et à s'adapter à l'élève décrocheur, qui a pu faire sans l'école, et qui existe, de manière très singulière, à l'extérieur de son cadre. Alors même que l'enseignant du Microlycée se rêve comme différent, non inféodé à la norme scolaire, les difficultés du raccrocheur lui renvoient précisément qu'il est un professeur comme les autres, qu'il incarne une institution excluante, et qu'il appartient à un monde normatif, celui du diplôme et du monde adulte... Quel affront !

**- La différenciation pédagogique poussée à l'extrême.**

L'un d'entre nous a dit un jour : « quand on me dit que c'est facile parce que j'ai dix élèves en Première L, je réponds que je n'ai pas dix élèves, mais dix classes d'un élève »... signifiant par là que chaque élève a un parcours si différent de son voisin, a un taux de présence en cours si variable, une motivation si fluctuante, qu'il faut à chaque heure, à chaque moment, repenser son cours, l'adapter, le rendre individuel, tout en gardant le collectif en tête... Ainsi l'aide apportée à chacun doit-elle être précise et patiente, alors que nous sommes souvent habitués à « dérouler » un cours, et à n'aider les élèves qu'à la

marge. Si le nombre de copies est diminué ; le temps de travail, de correction, de réécriture des cours, est donc souvent multiplié.

- **Le devoir d'innover.**

L'entrée dans un établissement expérimental crée une forme de pression sur chaque enseignant, qui voudrait pouvoir innover chaque fois qu'il dispense un cours. Or, il arrive assez souvent que le cours du Microlycée soit le même, dans les grandes lignes, que celui que l'on aurait fait devant une classe « lambda ». Il faut bien avancer dans le programme, traiter les chapitres et préparer le baccalauréat. Les enseignants se sentent souvent un peu honteux, voire coupables, se demandant s'il est acceptable que leur heure de cours soit conforme à ce qu'ils feraient ailleurs. Il arrive que tout se passe normalement, est-ce normal ?

- **Être exposé davantage en petit comité.**

Le petit nombre d'élèves, s'il est vu de l'extérieur comme une chance, est aussi un défi très difficile à relever : l'effet de classe, de groupe, d'entraînement, ne joue que rarement, et l'enseignant se retrouve scruté « à la loupe » par des élèves très différents. Il est donc particulièrement exposé, plus encore, paradoxalement, que devant un groupe de 30 élèves. Il doit donc sans cesse repenser son positionnement.

A l'intérieur des cours, la liberté de parole octroyée aux élèves peut être déstabilisante. Certains n'hésitent pas, tout autant que dans certaines classes, à dire que le cours est ennuyeux, à refuser de le prendre en notes, à prétendre que le « livre est nul », que le chapitre n'est pas intéressant, à sélectionner les séquences, les matières... Comme on se refuse, au Microlycée, à répondre par une sanction ou un déni à ces interventions, celles-ci peuvent être d'autant plus désarmantes.

- **Des professeurs prestataires.**

Certains élèves, ayant bien compris cette volonté de différenciation et d'attention portée à chacun, ont une attitude que l'on qualifiera de consumériste : ils sont absents au début du cours, ne se sont pas réveillés à temps, arrivent en retard, mais réclament une photocopie, une correction de devoir différée... obligeant parfois le professeur à se sentir prestataire, alors qu'il avait mis le plus grand soin à construire sa séance. Cet équilibre entre adaptabilité et fermeté est difficile à trouver, car au final, le plus insupportable est encore d'imaginer que l'élève absent puisse ne pas récupérer le cours, que l'on conçoit par essence comme indispensable !

- **Des professeurs sans cesse évalués.**

L'enseignant du Microlycée n'a pas vraiment le loisir de l'autosatisfaction. Il est sans cesse exposé, au regard du petit groupe d'élèves, d'une part, mais aussi, nous le verrons plus tard, à celui de ses pairs. Il est obligé, en quelque sorte, de repasser le baccalauréat tous les ans ! Il connaît parfaitement les résultats de ses élèves, les notes obtenues, les sujets choisis, et se retrouve très directement évalué pour son travail, alors que dans un lycée traditionnel les résultats sont un peu « noyés » dans la masse des admis, et des refusés.

- **La référence, une position délicate à définir.**

Les difficultés sont aussi liées aux différentes postures, fonctions que l'on doit remplir au Microlycée. La référence, entretien hebdomadaire individuel avec un élève,

est l'occasion d'être confronté à d'autres obstacles, ceux d'un positionnement à la frontière entre le professeur et le confident. Dans cette relation d'écoute et d'accompagnement, de très belles histoires se nouent avec les élèves, mais aussi parfois un sentiment d'impuissance difficile à supporter : l'élève esquivant le rendez-vous de la référence, ne « donnant » rien dans l'échange, demandant même parfois à changer de référent, ou énonçant des difficultés personnelles insoupçonnées. La référence est surtout le lieu de chocs émotionnels auxquels il faut pouvoir faire face, même si l'on n'a pas de réponses concrètes à apporter. Ce moment de référence contribue fortement à la porosité entre vie professionnelle et vie personnelle, élément de fatigue supplémentaire au Microlycée. L'élève a en effet le numéro de téléphone personnel de son référent, peut communiquer avec lui à n'importe quel moment, parfois même demander de l'aide... aide que le professeur ne saurait refuser, mais qui accentue son sentiment qu'il a aboli, contre tout confort et toute sérénité, des frontières entre les élèves et lui.

- **La difficulté de ne pas se laisser « envahir ».**

Les premiers mois, parfois les premières années, le professeur, souhaitant répondre dignement à toutes les sollicitations des élèves, a tendance à se laisser déborder, absorber, par ses nouvelles fonctions, et par la présence très forte des élèves dans son quotidien. L'équilibre est ensuite difficile à trouver, étant donné que cette nouvelle professionnalité n'a aucune règle établie, mais il est indispensable pour maintenir des limites entre le Microlycée et sa vie privée.

- **Une école de l'humilité.**

Il ne faudrait pas croire que toutes les difficultés à enseigner au Microlycée soient ici reportées sur les élèves. On évitera absolument de sombrer dans un discours sur les élèves difficiles, oubliant que la juste expression est « élèves en difficulté ». Les professeurs ont d'ailleurs une part de responsabilité dans les obstacles qu'ils affrontent au Microlycée : n'ont-ils pas eu l'illusion d'une forme de toute-puissance, l'impression qu'ils pourraient aider, voire sauver les élèves ? En bons samaritains, un peu dupes de notre pouvoir et de nos intentions, nous pensons en arrivant que nous allons enfin être utiles, recueillir aussi tous les invisibles, les « sans solution fixe » du système, et les aider à reprendre le droit chemin, celui de l'école d'abord, et de leur réussite ensuite...

Mais ce que nous imposent très vite ces élèves, c'est l'humilité, nous renvoyant toujours à l'énigme de chaque individu. Le décrochage est un phénomène si complexe, si multifactoriel, que le « raccrochage » ne peut jamais être attribué seulement à la bienveillance conjointe de l'équipe enseignante.

Or, qu'on se l'avoue ou non, lorsqu'on est professeur, c'est que l'on croit à la force émancipatrice de l'école, à cette voie de réussite. Lorsqu'on s'oriente vers un établissement expérimental, on se voit déjà réparer les blessures de nos élèves, et leur montrer que finalement, il est bon de se réconcilier avec cette institution scolaire. Mais ce n'est pas ce miroir que nous renvoie le microlycéen, du moins pas dans les premiers temps de sa présence dans l'établissement. Il faudra encore être patients...

Nous aurions pourtant tellement aimé trouver un terrain d'engagement rassurant, prouvant au reste de l'institution que nous avons les recettes pour faire réussir les plus fragiles. On travaille alors dans un déséquilibre permanent, mais sans doute est-ce cet inconfort que l'on recherchait, cette inquiétude... et c'est là que l'on s'autorisera à envisager quelques pistes sur les enjeux plus souterrains, oserons-nous dire, inconscients, d'un tel engagement.



## 4. Des enjeux intimes ?

Nous rappellerons ici que ce propos n'est en rien éclairé par une quelconque qualification scientifique, et qu'il peut apparaître alors comme totalement illégitime. Nous nous risquerons cependant, fortes d'une observation et d'une expérience personnelles, à quelques remarques sur les enjeux inconscients de tout engagement au Microlycée, enjeux que l'on retrouve dans de nombreuses professions que l'on pourrait qualifier d'« altruistes ».

Rappelons que tous les enseignants du Microlycée sont volontaires. Ils ont donc *le désir, la motivation, l'envie* de travailler autrement, avec un public d'élèves tout à fait spécifique. Mais il est bien connu que derrière des motivations conscientes, des choix objectifs, se cachent, dans toute action personnelle ou professionnelle, d'autres ressorts. Sans prétendre les explorer, nous tenterons de mettre en lumière leur existence, en creux, chez les professeurs du Microlycée.

Etre enseignant, c'est incontestablement avoir une relation très particulière à l'école, et à sa propre enfance / adolescence. Cette évidence est un objet de déni si clairement entretenu par l'institution, qu'aucune analyse de pratiques, qu'aucun travail de repositionnement psychologique n'est offert aux enseignants débutants lorsqu'ils entrent dans (on dit « embrassent ») la carrière à moins de 25 ans. Ainsi sont-ils projetés dans cette étrange arène, sans aucune autre expérience, connaissance, de l'école... que la leur !

Leur expérience inaugurale de l'école qui relève de l'intime, et qui les a conduits à devenir professeurs (donc à rester à l'école), est évidemment un écran pour comprendre des élèves qui subissent la violence symbolique de l'école, la perçoivent parfois comme un lieu de relégation ou d'humiliation. Pour compenser cet écart entre les enseignants et leur public, aucune formation ne leur est dispensée. Ainsi ne sont-ils recrutés que sur leurs seules connaissances académiques. Ce scandale bien connu ne semble pas vraiment indigner l'institution, alors qu'elle cause de grandes souffrances de part et d'autre.

Mais revenons au Microlycée.

Les professeurs du Microlycée, s'ils sont attentifs aux difficultés de leurs élèves, n'en sont pas moins démunis pour les comprendre : par essence, un décrocheur est un jeune que l'on connaît mal, qui nous a échappé.

Pour l'apprivoiser, il faut d'abord se libérer des idées toutes faites que véhicule l'école, et la société. Non, il n'est pas (ou pas toujours) un jeune violent, rétif à l'autorité, voire pré-délinquant ; il n'a pas forcément *préféré* entrer dans le monde du travail que continuer ses études, il n'a pas de difficultés d'apprentissage... La réalité est mille fois plus complexe. Pour s'en saisir, les enseignants du Microlycée vont devoir démêler le vrai du faux, et improviser. On verra à quel point, dans ce travail, la collégialité de l'équipe est une véritable planche de salut !

Cette méconnaissance des élèves déscolarisés (peu à peu compensée par l'expérience, et par une auto-formation active de l'équipe) ne signifie pas que ces mêmes professeurs ne connaissent pas *des* décrocheurs, ou des blessures semblables à celles

qu'affrontent ces jeunes en situation de grande relégation. Les enseignants ont au contraire, pour certains d'entre eux, une relation très intime avec les ruptures de certains élèves accueillis au Microlycée. Ainsi découvre-t-on, avec le temps, que les professeurs ont très souvent « comme par hasard » un proche, un frère ou une sœur, un enfant parfois, qui est, ou a été, en rupture avec l'école (et parfois avec tant d'autres choses).

Eux-mêmes peuvent avoir été des élèves « difficiles », en crise.

Ou encore (mais ce dernier élément est compatible avec les précédents), ont-ils surinvesti la réussite scolaire, pour compenser d'autres difficultés, familiales, médicales, psychologiques. Ils ont pu, grâce à la reconnaissance apportée par l'école, échapper, voire survivre à de profondes crises intérieures, et aimeraient pouvoir réconcilier des jeunes « à l'abandon » avec une école qui serait enfin inclusive, accueillante, et narcissisante.

Ainsi, d'une manière plus ou moins détournée, beaucoup s'identifient aux jeunes du Microlycée, et viennent réparer ici bien plus que le lien entre des élèves déscolarisés et le baccalauréat...

A-t-on le droit d'afficher une idée aussi impudique ? Peut-on, et doit-on en parler au sein de l'équipe ?

L'Éducation nationale nous a prescrit une sorte de neutralité, le leurre du *ni ni* : nous ne sommes, pour nos élèves, *ni* des parents, *ni* des amis, *ni* des assistantes sociales, *ni* des psychologues. Nous ne sommes pas là pour aimer les élèves, ni en être aimés. Le fantasme de la « neutralité bienveillante », de l'égalitarisme républicain au sens de nivellement des postures, reste tenace. Qui pourrait s'autoriser à évoquer publiquement de tels enjeux, qu'on réservera à la psychanalyse, qui saura y repérer une névrose ?

Pourtant, nous oserons affirmer ici que cette identification / projection que fait le professeur face à certains élèves du Microlycée, fait la force, et la beauté, de son engagement. Dès lors que le professeur ne « mélange » pas tout, qu'il est lucide sur cet investissement nourri par l'intime, qu'il se méfie de lui-même, qu'il est jugulé par ses collègues, comment ne pas se féliciter que dans ces débordements, ces sorties du cadre, ces relations teintées d'affectif nouent des liens forts, et réparateurs avec des élèves que le monde adulte avait auparavant déstructurés, et exclus ?

Sans nécessairement s'en rendre compte, les enseignants acceptent ainsi avec un certain naturel de franchir quelques frontières entre les élèves et eux-mêmes, mettant toute leur énergie à « raccrocher » les maillons d'une chaîne brisée.

On notera, pour illustrer ce propos, que cette relation de projection / identification avec les élèves, si elle est le plus souvent tue, apparaît assez clairement à un moment précis de notre travail en équipe : lors de l'attribution aux élèves de leur professeur référent.

Chacun, autour de la table, exprime son souhait de « prendre » en référence tel ou tel élève, de le choisir. Cette dimension élective laisse échapper quelques phrases significatives, avec bien moins de retenue qu'à d'autres moments : « je l'aime bien », « je le veux », « il me fait penser à mon frère », « oui, ce serait bien qu'il ait un homme comme référent étant donné sa relation aux hommes », « il a besoin de cadre, tu veux bien t'en occuper ? », « j'ai vraiment envie de suivre cette élève, elle m'a confié quelque chose, je

ne peux pas l'abandonner », « je ne veux plus du tout être son référent, ça ne sert à rien », ou « il n'aime pas ma discipline je ne vois pas comment il pourrait parler librement avec moi », etc.

Entre approche psychologique des élèves et désirs d'« adoption » symbolique par les professeurs, ces échanges témoignent de la complexité de ce qui se joue en référence, et plus largement, au Microlycée.

On y trouve une occasion de formuler ces enjeux inconscients au grand jour, au risque parfois de se vexer, se froter, se « disputer » un élève, ou... de se tromper totalement sur la relation que l'on pourra instaurer ensuite avec lui !

Ainsi, parce que de nombreux enjeux intimes se nouent invisiblement dans l'ancrage au Microlycée, une médiation, une instance de régulation doit toujours intervenir : le travail en équipe, dont on analysera plus loin l'étrange fonction modératrice...

## 5. Les exigences disciplinaires sont-elles abandonnées ?

Les enseignants du Microlycée se voient parfois soupçonnés, critiqués. Outre les doutes que peut inspirer toute expérimentation pédagogique, les objections que nous recevons concernent la nature de notre mission, à laquelle nous semblons avoir partiellement renoncé : n'aurions-nous pas « dérivé » vers un rôle plus proche du travailleur social, de l'animateur, que celui d'enseignant ? N'avons-nous pas troqué notre discipline, nos exigences, contre un encadrement plus psychologique, une figure de « grand frère » ? Ne sommes-nous pas réduits, en cours, à proposer du bachotage, quelques fiches efficaces pour réviser, afin de gagner du temps pour envelopper les élèves d'une bienveillance débordant le cadre du métier ?

Tant de questions tout à fait intéressantes, qui suggèrent que nous nous serions trompés de vocation, et que nous aurions abandonné toute expertise didactique dans nos disciplines respectives, au profit d'un travail plus proche de celui des éducateurs.

Sans prétendre répondre exhaustivement à ces objections, nous proposerons ici quelques pistes sur ce sujet particulièrement sensible :

### **- Pour bien apprendre, il faut être l'objet d'attentions.**

Un rappel, tout d'abord : nous n'opposons à aucun moment la qualité de l'enseignement disciplinaire avec la place faite à l'accompagnement des élèves. Cette opposition, très idéologique dans le débat français, nous semble devoir être dépassée, les deux axes contribuant, selon nous, à la pertinence de toute démarche pédagogique. En particulier, nous pensons qu'il est tout à fait illusoire d'imaginer qu'un élève, adolescent ou jeune adulte, travaille pour lui-même, en pleine conscience, pour son avenir ; qu'il investit une discipline parce qu'il en estime la vertu, pour la beauté du savoir, pour combler des lacunes qu'il aurait clairement identifiées... Que l'élève soit un bon élève ou qu'il ait des difficultés en classe, il a besoin d'être stimulé, encouragé, poussé dans ses retranchements. C'est donc grâce à des personnes, des sujets, qu'il trouve la motivation de travailler : il travaille d'abord *pour*... pour ses parents, pour un proche, pour un professeur. Et par ricochet seulement, pour lui-même. Les élèves formulent très bien cette évidence (« En troisième, j'avais de bonnes notes en maths

parce que j'avais un prof génial... et gentil »), mais les professeurs n'osent pas forcément se l'avouer, ni assumer que l'élève travaille pour eux, et pas seulement pour lui.

Au Microlycée, nous avons assumé cette subjectivation du lien pédagogique, la nature de nos élèves nous l'imposant. A l'intérieur de la classe, comme dans ses périphéries, nous privilégions le lien avec les adultes, pour autoriser le retour confiant vers les apprentissages qu'ils incarnent. Recoupant, et dépassant, une habitude « pédagogie du détour », l'organisation au Microlycée favorise cette rencontre entre les professeurs et les élèves : absence de salle des professeurs, référence, entretien commun des locaux, sorties, séjours artistiques, journée d'intégration, échange de mails, de textos, connivence informelle, écoute, mettent en place les conditions d'une reprise constructive des études.

Si l'élève n'a pas réussi auparavant à rester accroché à l'école, et notamment à certaines disciplines, ce n'est pas par un seul sursaut de volonté qu'il y parviendra à nouveau : il faut qu'il *s'attache*, qu'il se lie avec les autres, qu'il se sente accueilli, attendu, apprécié en tant qu'individu pour adhérer à nouveau à l'école. Toutes les attentions qui lui seront portées autorisant, et induisant, l'exigence disciplinaire, qu'il réclame d'ailleurs, et qui est la marque la plus claire du respect que lui doivent ses enseignants.

#### **- Une ambition universitaire.**

Autre contresens : le décrocheur aurait des lacunes, serait très éloigné des compétences scolaires. Le professeur au Microlycée serait donc un répétiteur, qui aurait pour but de remettre ces élèves à niveau. Il accepterait une forme intellectuelle de déclassement, en contrepartie d'un sentiment d'utilité sociale, face à cette population scolaire marginalisée.

Cette vision condescendante des élèves du Microlycée, et de leurs professeurs, que nous rencontrons souvent, est elle aussi erronée. Nos élèves ont pour la plupart atteint le niveau du lycée (seconde générale, voire première ou terminale) ou obtenu un diplôme (Brevet des collèges, CAP ou BEP). Ils ont donc tout à fait le niveau d'avoir un bac, même un bac général. Le parcours qu'ils ont dû interrompre était tout à fait à leur portée.

Certes, ils ont pu rejeter certaines matières, rencontrer des blocages, oublier des notions. Certes, cela fait longtemps qu'ils n'ont pas tenu un agenda, un classeur, rendu une copie. Mais pendant leur période de déscolarisation, et même auparavant, ils ont acquis des connaissances, développé des compétences, dont on imagine mal la richesse, et la profondeur, lorsqu'on les accepte au Microlycée. Les uns ont lu pendant des nuits entières, écouté de la musique, regardé des films, dessiné ; d'autres ont connu le monde du travail et ses vicissitudes, certains ont eu un enfant ; tous ont gagné en maturité, en gravité, dans les épreuves qu'ils ont dû affronter. De toutes ces expériences, ils ont tiré une réelle volonté de retrouver l'époque où ils avaient le temps d'apprendre, de se cultiver, où ils pouvaient prétendre à s'élever dans la société par le savoir et les diplômes. Cet appétit auquel ils ont été contraints de renoncer momentanément, ils l'ont gardé, et souhaitent rattraper « le temps perdu » (qui est souvent aussi du temps gagné, ils s'en apercevront) au Microlycée. Ainsi n'accepteraient-ils pas de se voir servir un résumé du programme, une vulgarisation condescendante pour un public « faible » ou inadapté. Ils demandent souvent, au contraire, en arrivant chez nous, s'ils auront de « vrais professeurs », et un « vrai bac » : ils veulent apprendre, être bien guidés, avoir un diplôme reconnu, pour pouvoir ensuite poursuivre des études supérieures (critère

majeur lors de l'inscription au Microlycée). Ils s'adressent à nous sans allégeance, sans adhésion aveugle.

Ils réclament un contenu exigeant, et nous le leur offrons.

Les baccalauréats ES et L que nous proposons au Microlycée 93 sont d'ailleurs très difficiles. En outre, nous nous plaçons d'emblée davantage dans une perspective post-bac, une orientation universitaire que seulement secondaire. Des diplômés, ils devront en avoir encore d'autres, et comme ils ont l'âge d'être étudiants, nous intégrons cette maturité à la préparation d'un baccalauréat ouvert sur leurs futures formations.

#### **- Etre un « expert » de sa discipline.**

Baccalauréat exigeant, programmes chargés, mais grande hétérogénéité et irrégularité des élèves. Comment résoudre cette difficile équation ?

A cela s'ajoute une forme de solitude pour les enseignants, puisqu'ils ne sont qu'un représentant par discipline.

Sans recette miracle, naviguant à vue, l'enseignant doit tout d'abord saisir l'esprit de son programme, en dégager l'essentiel, et savoir le transmettre avec une souplesse, et une efficacité, dictées par la nature-même de nos élèves. L'essentiel ne signifie pas une synthèse dévidée, prête à être resservie le jour de l'épreuve. Il faut au contraire savoir montrer les enjeux, les problématiques de chaque séquence, quitte à ce que les élèves en perdent parfois certains détails. La souplesse ne signifie pas des impasses, puisque nous l'avons dit, nous serions bien mal avisés de faire prendre des risques à nos élèves, qui se mettent déjà eux-mêmes en danger. Il faut donc habilement donner des priorités, privilégier la méthode, les entraîner à faire face, savoir déjouer les pièges d'un examen difficile.

Pour cela, il faut, pour l'enseignant, bien maîtriser le programme, ne pas en avoir une lecture « passive » ou linéaire, le mettre en perspective, avoir déjà corrigé l'examen final pour en comprendre les attendus... véritable casse-tête que seul un enseignant pointu saura résoudre. Là encore, les exigences s'ajoutent les unes aux autres au lieu de se retrancher, comme pourraient le supposer certains.

#### **- Avoir une vision d'ensemble de l'organisation pédagogique.**

Enfin, la particularité du travail au Microlycée est que l'enseignant, s'il est isolé dans sa discipline, n'est jamais isolé des autres disciplines. Fait très rare dans un lycée, les enseignants connaissent les contenus des programmes, et la nature des épreuves des autres matières, et travaillent ensemble à une réflexion pédagogique globale.

Cette élaboration commune n'est jamais aussi significative que lors de la répartition de la dotation horaire : lorsque d'une année à l'autre, une réforme apparaît, ou que des ajustements paraissent nécessaires à l'un des enseignants, c'est l'ensemble de l'équipe qui en discute, et redéfinit l'organisation pédagogique pour l'année suivante. Ainsi, aucun professeur ne reste campé sur « sa » discipline, ni sur un taux horaire officiel, mais tous tendent vers l'objectif de réussite des élèves à l'examen, sur fond d'ouverture intellectuelle élitaine.

Ainsi, par exemple, a-t-on pu dégager deux heures de Philosophie, d'Arts plastiques et d'accompagnement personnalisé (6 heures hebdomadaires en tout) pour tous les élèves de Première, seulement parce que les professeurs d'Histoire-géographie, de Sciences Economiques et Sociales et de Mathématiques ont accepté au préalable de

réduire leur temps d'enseignement hebdomadaire par rapport à l'horaire officiel de la classe.

Une autre culture se pratique donc ici, les exigences disciplinaires des uns se conjuguant avec celles des autres, au lieu de rivaliser entre elles, comme c'est trop souvent le cas dans les établissements traditionnels.

Il faut donc une réelle connaissance de son programme, de sa discipline, des épreuves du baccalauréat pour préparer nos élèves à l'examen, et au-delà, pour nourrir leurs ambitions universitaires.

L'objectif est multiple, la préparation du baccalauréat n'étant qu'un premier horizon. On se doit, parallèlement de reconstruire un savoir qui « fasse monde », et donc de sortir de la fragmentation intellectuelle imposée par la division classique en heures de cours.

Le baccalauréat apparaîtra alors non pas comme une limite, mais comme une sorte de contrainte poétique : le cadre nécessaire à l'exercice de sa liberté, pour les élèves... comme pour leurs professeurs !

## **6. Que veut dire « faire équipe » ? Le collectif est-il vraiment un recours ?**

Il est toujours difficile de relever une caractéristique, parmi toutes les autres, qui pourrait permettre de définir la spécificité du Microlycée. Les réponses sont diverses, mais certains avanceront, sans nul doute, le travail en équipe.

### **- Des moyens pour se réunir.**

Alors que dans d'autres secteurs d'activités cette idée d'équipe paraît indispensable, elle s'installe de manière très hétérogène au sein des établissements scolaires. De plus en plus d'acteurs éducatifs s'accordent pourtant à dire que c'est dans la cohésion / la cohérence de l'action envers chaque élève que l'on arrive à proposer un travail intéressant. Dans la dernière réforme du lycée, l'accompagnement personnalisé, les enseignements d'exploration, l'évaluation par compétences, sont autant d'incitations à travailler de manière interdisciplinaire, transversale, à construire des projets par équipes. Mais à cette préconisation ne correspond aucun réel moyen. Or, pour qu'une équipe puisse fonctionner, il faut d'abord qu'elle ait les moyens matériels de se réunir.

Au Microlycée, l'équipe dispose de 3 heures de concertation (rétribuées à hauteur d'1h30 par enseignant) par semaine.

Que cette réunion soit inscrite dans les services des enseignants, mais aussi dans leurs emplois du temps (et par conséquent, dans celui des élèves), en fonde l'importance aux yeux de chacun. Cette obligation de service permet la régularité des rencontres, la nécessité de leur donner un contenu effectif, sur la base d'un ordre du jour.

Mais, bien évidemment, se retrouver trois heures par semaine autour d'une table ne suffit pas à constituer une équipe.

### **- La nécessaire mixité de l'équipe.**

La constitution d'une équipe ne peut pas être théorisée, tant on peut être surpris, même si chaque professeur est recruté sur profil, par le fonctionnement de chacun, et l'entente – ou les mésententes – qui peuvent naître au fil du temps. On peut cependant

affirmer qu'il est profitable de réunir des professeurs de sexes, d'âges, d'horizons différents. Il est bon que les élèves puissent créer des liens avec des personnalités diverses, hommes ou femmes, enseignants jeunes ou chevronnés, figures variées de l'autorité. On peut souhaiter cette mixité, mais elle ne conduit pas nécessairement à l'équilibre. Tout au plus peut-on dire ici qu'elle est le plus souvent fructueuse.

- **La diversité des expériences / des anciennetés.**

On pourrait croire, pour toutes les raisons évoquées plus haut, qu'il est indispensable de connaître d'abord assez bien le système traditionnel pour entrer ensuite dans un tel établissement. Avoir déjà une bonne connaissance des programmes, de l'examen, une conscience avisée des manquements du système, des réflexes d'exclusion pratiqués par exemple, en conseil de classe... en un mot, connaître quelles alternatives on vient chercher au Microlycée. Même si ce présupposé est juste, on constate aussi que, quand un enseignant presque débutant intègre l'équipe, cela s'avère très riche, pour lui comme pour ses collègues. Un jeune enseignant pourra mettre en relation cette expérience avec sa formation initiale, mettre celle-ci en perspective (et souvent à distance), s'aguerrir différemment, tout en apportant aux élèves une énergie d'un autre ordre. Ainsi un tel professeur pourra-t-il très vite saisir la plus-value apportée par le Microlycée, garder une lecture positive d'un système où il peut mettre en pratique des alternatives, qui, deviennent alors des évidences. Cela demande toutefois une forte implication, tant il est difficile de mener les deux contraintes en même temps, celui de l'entrée dans le métier et celui de l'expérimentation pédagogique. Pourtant, ceux que la curiosité a menés jusqu'à nous prouvent, même s'ils se sentent parfois un peu en décalage avec l'expérience des autres, que par leurs questionnements et leur attitude vis-à-vis des élèves ils contribuent pleinement à l'identité de l'équipe éducative. Nul ne doute d'ailleurs qu'à l'avenir ils continueront leurs remises en question, et sauront, même dans des établissements plus classiques, tendre vers pratiques innovantes qui auront été pour eux inaugurales et fondatrices.

- **Accepter les différences.**

Les membres d'une équipe peuvent avoir ce qu'on nommera par euphémisme de fortes personnalités. Leur singularité, et par conséquent leurs différences, peuvent être importantes, dans l'appréciation des élèves, dans l'investissement au sein du Microlycée, la participation aux temps collectifs. S'ils partagent certaines valeurs, les mêmes questionnements, et le désir d'être ensemble, ils ne trouvent pas, individuellement, les mêmes réponses. Ainsi le dialogue, au sein de l'équipe, n'a-t-il pas pour but de faire taire ces différences, mais bien de les faire entendre, et accepter par les autres. Chacun doit pouvoir se sentir en droit de s'affirmer.

- **Trouver un terrain d'entente.**

Le Microlycée a un règlement intérieur, des codes, mais tout se (re)définit chaque jour.

Au moment d'accepter l'entrée d'un élève au Microlycée, les discussions de l'équipe sont emblématiques, et permettent de requalifier, à chaque fois, les objectifs de l'établissement. Quand, de la même manière, on traite du cas d'un élève très absentéiste, ou insolent, nous avons à apaiser ensemble certains « réflexes » ou tentations d'exclusion, à reposer les fondamentaux de notre éthique. Les appréciations peuvent

être diverses, mais à chaque fois le dialogue de l'équipe permet d'aboutir à une décision validée par tous, ce qui est le fondement d'un fonctionnement apaisé et cohérent.

- **Sortir de la solitude pour trouver sa place.**

Les difficultés rencontrées dans l'enseignement au sein du Microlycée doivent pouvoir entrer en résonance, se dire, notamment lors de la réunion d'équipe. Non pas seulement pour que chaque professeur puisse se « libérer » publiquement, mais pour confronter son appréciation à celle des autres. Ce qui ne se produit le plus souvent que lors des conseils de classe dans le système traditionnel, ou de manière très informelle en salle des professeurs, est beaucoup plus quotidien au Microlycée. Ainsi peut-on échapper à une certaine forme de solitude, pour créer un espace d'échanges sur les élèves, et sur l'ensemble des questions abordées dans la structure, ce qui indirectement est aussi un moyen de se (re)positionner les uns par rapport aux autres.

Cette relation aux autres professeurs est d'ailleurs parfois délicate. Si l'on est, par le format de l'établissement et l'exiguïté des locaux, en promiscuité constante avec les élèves, nous le sommes aussi avec les collègues. Pour que cette proximité devienne une réelle collégialité, il faut du temps. Chacun a en effet tendance à se comparer aux autres. L'exigence de l'enseignant au Microlycée, et le souci d'être à la hauteur des enjeux de la rescolarisation des élèves, amène souvent chacun à s'auto-évaluer de manière sévère, voire à se sentir coupable : s'imaginer moins patient, moins expérimenté, moins investi, moins moteur pour les élèves, ou trop sévère, trop classique, etc. Au final, ces interrogations, qui ne sont fort heureusement pas permanentes, trouvent leurs réponses, leur apaisement, grâce à la régulation qu'opère la parole au sein de l'équipe, de manière formelle ou informelle. Chacun semble trouver peu à peu sa place, et se rassurer sur ses compétences et sa légitimité. Un des éléments de cette légitimation est bien sûr l'expérience que nous acquérons ensemble, les réussites et les retours des élèves que nous n'avions pas au commencement, mais aussi le fait que chacun se sente tout à fait à part égale avec l'autre. Contrairement au lycée traditionnel, par exemple, il n'existe pas de réelle hiérarchie entre les disciplines, pas de sous-matières. Chaque enseignant peut, en toute équité et proportionnellement à son temps de service au Microlycée, s'impliquer dans le recrutement des élèves, leur évaluation, l'organisation de l'année, la réflexion pédagogique, les choix du quotidien. Ainsi, en écho à la solidarité que nous tentons d'insuffler entre les élèves, les enseignants sont-ils rassérénés par une forme d'équité au sein de l'équipe, toujours en devenir.

- **Offrir (enfin) un cadre cohérent aux élèves.**

Lorsqu'on évoque la nécessité d'un travail en équipe dans les établissements scolaires, c'est bien sûr pour le bien-être des adultes (on reviendra sur cet aspect), mais aussi, et surtout, pour celui des élèves. Ceux-ci souffrent souvent en effet du caractère impersonnel de l'établissement scolaire, et de la dimension fragmentaire des enseignements : les professeurs semblent ne pas se connaître, les disciplines apparaissent isolées les unes des autres, les règles ne sont pas appliquées de la même manière par les enseignants. La loi ne fait pas loi, le savoir ne fait pas monde. De cette incohérence, les élèves, lorsqu'ils sont déjà fragiles, retiennent les brèches, les absurdités, et ne parviennent pas à s'accrocher à cet univers scolaire où ils ne semblent pas exister de véritables sujets. Un travail en équipe des enseignants atténue très largement ce sentiment chez l'élève, qui perçoit des liens entre les professeurs, un discours unique sur les absences, les retards, les droits et les devoirs de chacun, mais



aussi des centres d'intérêt et des projets communs, des cours prodigués de manière croisée. Cette communication entre les professeurs crée un « tissu » entre les matières, qui ne sont plus atomisées, mais qui forment une mosaïque unie par les mêmes intentions, les mêmes démarches, une même culture. Le retour vers les apprentissages se veut alors rassurant, unifié, ce qui ne gomme pas la singularité de chaque professeur, mais leur permet d'incarner leur discipline au sein d'un cadre qui rassérène et stimule des élèves pour qui l'école ne faisait plus sens.

#### - **Coordonner, est-ce un métier ?**

Selon les établissements expérimentaux, la question de la coordination est différemment envisagée. Dans certains cas, elle est « tournante », tous les deux ou trois ans, voire plusieurs fois au cours d'une même année, la co-responsabilité étant alors portée à son comble<sup>3</sup>. Au Microlycée 93, après une première année en 2009-2010, la coordination a été confiée à deux enseignantes, qui partagent leur temps de service entre enseignement au Microlycée, enseignement dans leur établissement d'origine et coordination. Loin de vouloir ici brosser un portrait-type de cette fonction hybride, on retiendra que le statut de coordonnateur / trice est intéressant parce qu'il correspond à un double refus, une double négation. C'est du moins ainsi, en creux, que nous tenterons d'en définir les contours :

- Une coordinatrice (qu'il nous soit permis d'user ici du féminin puisque nous parlons du Microlycée 93) *n'est pas un chef d'établissement* : tout d'abord, elle n'a pas passé le concours de personnel de direction, ni même fait fonction, ou occupé un poste comparable. Chaque Microlycée est d'ailleurs rattaché à un lycée et à son Conseil d'administration, placé donc sous l'autorité d'un proviseur. Pourtant, certaines fonctions de coordination dépassent le cadre habituel des prérogatives de l'enseignant : gestion administrative, élaboration des emplois du temps des professeurs et des élèves, prise de nombreuses décisions, demande de subventions, conduite de partenariats, organisation de bacs blancs, planification de l'année, rôle de représentation et de communication. Mais il se trouve que, précisément, il apparaît comme fondamental que l'équipe d'un Microlycée ne soit constituée que de pairs. Cela participe d'une certaine harmonie, puisque les rapports de hiérarchie sont (quasiment) inexistantes. Une coordinatrice doit ainsi endosser une certaine charge de travail supplémentaire, et des responsabilités, sans cependant avoir un pouvoir qui la distinguerait des autres membres de l'équipe. Si autorité il y a, elle est alors une autorité partagée, d'une part, et reconnue par les collègues pour des raisons extérieures à l'enjeu hiérarchique. Il est cocasse cependant de constater que ce statut hybride n'est pas toujours vraiment reconnu au sein de l'institution, qu'il a parfois du mal à trouver sa place, alors même qu'un directeur d'école, un coordinateur de SEGPA, ou un chef de chantier ont le même type de postes « intermédiaires ». L'anecdote veut d'ailleurs que lorsqu'on reconnaît certaines compétences à une coordinatrice, au sein de réunions ou de séminaires... on lui conseille vivement de passer le concours de chef d'établissement ... ce que précisément elle ne souhaite absolument pas faire !

- Une coordinatrice *n'est pas tout à fait un professeur comme les autres*. Il lui faut tout de même assumer certaines fonctions de « pilotage » (terme que l'on

---

<sup>3</sup> Voir, pour exemple, le CEPMO, sur l'île d'Oléron, autre établissement membre de la FESPI (Fédération des établissements scolaires publics innovants).

préfèrera de très loin à celui de management), comme nous le rappelions par les exemples cités précédemment. Il lui faut aussi centraliser une série d'informations et de requêtes. Elle doit, enfin, veiller à la bonne marche de l'équipe, et accepter parfois de travailler à sa régulation. Cela peut se faire suite à des frictions, des incompréhensions, ou lorsque des ajustements de tous ordres lui semblent nécessaires. C'est là que la position de pair, mais aussi parfois de complice ou d'ami, peut rendre la situation difficile. Mais l'équipe, en général, reconnaît la nécessité que quelqu'un prenne en charge ce travail de recadrage, de formulation, et en accepte donc les désagréments.

Il apparaît alors comme totalement nécessaire d'être deux, de trouver, au quotidien, un écho à ses interrogations, un soulagement à son éventuel surmenage, et d'offrir deux figures différentes et complémentaires d'une autorité qui doit toujours « faire face », et travailler en accord avec le chef d'établissement. Là encore, il s'agit d'un poste formateur et délicat, à la frontière entre plusieurs fonctions. Son intérêt est d'être essentiellement défini par ceux ou celles qui l'occupent, puisqu'aucun cadre officiel ne régit ce statut. Chacune d'entre nous s'interroge alors sur son efficacité, n'ayant pas réellement d'éléments d'évaluation, ni d'autre pouvoir que celui octroyé par une autorité construite non pas sur un titre, mais sur une perpétuelle recherche de légitimité. Une fonction passionnante, aux frontières poreuses, à l'image du rôle de chacun au sein du Microlycée.

#### - **Une communauté conviviale :**

Le caractère informel des relations que chacun accepte d'entretenir avec les élèves, le fait que les espaces soient accueillants et communs aux professeurs et aux jeunes, construit une convivialité particulière. Les enseignants qui ne se connaissaient pas auparavant peuvent nouer des liens professionnels, mais aussi personnels, et de nouveaux équilibres se construisent au fil du temps. La parole se veut libre, sans trop de précautions en présence des élèves, et les échanges nombreux. Des temps informels entre professeurs sont aussi fréquents, repas le midi au Microlycée mais aussi le soir, week-end de travail, ou sorties, ce qui tisse aussi des liens de connivence, voire d'amitié. Ainsi a-t-on plaisir, le plus souvent, à se retrouver, à échanger aussi bien sur des goûts culturels que des questions personnelles, à se soutenir, et à se voir tous « grandir » ensemble, maîtriser de mieux en mieux les enjeux de nos élèves, user de la dérision quant aux déconvenues qu'ils nous imposent parfois, et travailler au sein d'un groupe sans cesse en mouvement, au sein duquel chacun semble avoir peu à peu « baissé la garde » pour profiter d'une collégialité enfin débridée.

C'est peut-être cet ensemble de liens, de circonstances, et d'individus à la fois singuliers et soucieux du bien-être collectif, qui fait qu'à la question « avez-vous un sentiment d'appartenance au Microlycée ? », la totalité des enseignants, en juin 2012, répondait *oui*.

## **7. Une expérience transférable ?**

Nous avons affirmé, dans l'introduction, que la transférabilité était la ligne d'horizon de cet exposé sur l'enseignement au Microlycée de la Courneuve. S'il est tout à fait intéressant de travailler de manière externe au système traditionnel, il faut aussi

pouvoir « rendre des comptes » à ce dernier, et diffuser nos pratiques comme nos convictions. Trop souvent notre expérience est considérée comme marginale, impossible à généraliser, cette objection valant invalidation.

Il nous apparaît au contraire évident, forts de nos années d'enseignement à la fois dans un lycée classique et au Microlycée, qu'une aventure expérimentale peut fortement infléchir nos propres habitudes, et irriguer bien d'autres établissements. De nombreux observateurs ont d'ailleurs noté le manque de mutualisation, de diffusion des pratiques innovantes dans l'Education Nationale, pratiques qui s'avèrent souvent enrichissantes, et émancipatrices pour les professeurs... et par voie de conséquence, pour les élèves. De même que nous nous sommes questionnés, formés, et peut-être perfectionnés grâce à l'expérience du Microlycée, nous pensons qu'il serait profitable que notre « modèle » (au sens de modélisation) soit plus largement connu, et bien sûr développé.

De nombreuses personnes, d'ailleurs, ont demandé à passer quelques heures, voire plusieurs jours au sein de notre établissement. Tous ont été accueillis avec plaisir, le Microlycée se voulant un lieu ouvert, au sens propre comme au sens figuré. Sur la base d'initiatives personnelles, ou dans le cadre de leur formation, des personnels de direction, des conseillers principaux d'éducation, des conseillers d'orientation, des acteurs de la Mission générale d'Insertion, des professeurs, des étudiants en Sciences de l'éducation, des élus locaux, ont été reçus à la Courneuve. Il semble que le plus souvent, ces visites aient été fructueuses, non pas parce qu'elles auraient apporté des solutions toutes faites, mais parce qu'elles auront sans doute convaincu ceux de nos visiteurs qui ne l'étaient pas déjà, qu'il est pertinent de faire entrer en dialogue le cadre scolaire et son « hors-champ ». Contre tout fatalisme, nous pensons apporter l'impression revigorante qu'il est tout à fait possible de travailler *autrement*.

Nous pensons en effet que le Microlycée, comme bien d'autres établissements alternatifs, constitue un véritable *laboratoire* d'observation, et pourquoi pas... de transformation de l'école. On y travaille l'ensemble des questions que se pose un établissement, et plus largement, l'institution elle-même : réforme du lycée et programmes du baccalauréat, climat scolaire, absentéisme, rythmes, rapport des jeunes à la loi et aux adultes, difficultés cognitives, inscription dans la citoyenneté, relation au savoir et à la culture dite « générale », évaluation, progression pédagogique, autocensure et stigmatisation dans le domaine de l'orientation, souffrance des élèves, estime de soi, relégation scolaire et sociale, exclusion, violence, etc.

Sur chacun de ces sujets, nous apprenons beaucoup de nos élèves « décrocheurs », comme le montrera le deuxième volet de cet exposé.

Les « découvertes » que nous faisons au Microlycée nous semblent tout à fait concerner les usages de notre établissement classique, et il nous apparaît alors clairement que bon nombre d'habitudes pourraient être modifiées. Nous nous en tiendrons ici, pour illustrer cette « révolution » qu'opère la pratique expérimentale, à quelques « vérités » assénées trop souvent au sein des établissements scolaires, qu'il nous est devenu difficile d'entendre sans réagir... des phrases, des paroles, oserons-nous dire des *poncifs*, qu'il nous est arrivé de prononcer nous-mêmes, auparavant, mais que l'expérience du Microlycée a rendus impossibles à proférer encore, et que nous aimerions tant voir disparaître.

**- « Je lui ai mis zéro aux deux contrôles qu'il a manqués sans justification » :**

Dans tout établissement scolaire, on applique la règle : « les absents ont toujours tort ». On demande à tout élève de *justifier* ses absences, faisant figurer sur les bulletins des absences légitimes, et celles qui ne le sont pas. S'il est normal de donner un cadre à chacun pour que l'élève se sente tenu d'assister aux cours, on oublie en général que dans de nombreux cas, ces absences non justifiées (par un certificat médical ou par un courrier des parents) sont les signes avant-coureurs du décrochage, le début d'un vagabondage, d'une résistance, chez l'adolescent. Remplacer une absence au contrôle, qui est souvent une stratégie de fuite due à la peur de l'échec, la crainte de se retrouver face à ses défaillances, par un zéro, conduit l'élève à obtenir une mauvaise moyenne. La plupart du temps, ce « zéro pointé » accélère donc le découragement d'un élève déjà enclin à louvoyer.

Au Microlycée, sauf exception, nous autorisons toujours un élève à refaire un contrôle manqué, ce qui n'exerce pas une moindre pression sur lui puisque sans cesse il doit se remettre à l'ouvrage, et que ses stratégies de fuite ne le conduisent jamais à se délivrer d'une échéance.

**- « Il a manqué trop de cours, il n'aura jamais le bac »**

Les professeurs, respectueux des programmes et des codes de l'examen, conçoivent leur progression pédagogique comme une préparation progressive et cohérente à l'échéance finale. Même lorsque les programmes ne leur paraissent pas forcément idoines, ils se contraignent à les traiter, par conscience professionnelle bien sûr, mais aussi parce qu'ils ne veulent pas faire prendre de risques à leurs élèves. Il est d'ailleurs incontestable qu'un élève assidu et travailleur aura bien plus de chances de réussir l'examen que d'autres plus inconstants.

Mais quelques-unes de nos certitudes ont été bousculées lorsqu'on a pu constater, au Microlycée, que certains élèves pouvaient obtenir le bac avec seulement 30 à 40 % de présence en cours! On sera alors tenté par le relativisme, ou du moins la mise à distance de l'absolue conformité entre le programme et l'examen. Disons que parfois, même si l'élève a été absent, irrégulier, il pourra développer, en classe comme au-dehors, certaines dispositions qui lui permettront quand même d'être au rendez-vous. Travailler au dernier moment, dans l'urgence, rattraper des cours grâce aux moyens numériques (via les camarades ou les professeurs), se mobiliser dans les derniers instants, peuvent suffire à réussir l'examen, même si l'année s'est déroulée en dents de scie. C'est cette expérience qui nous amène à considérer qu'il est vraiment important de ne jamais exclure un élève pour absentéisme, et de toujours l'encourager, le stimuler, même si c'est seulement aux moments rares où il se mobilise pour venir en classe. Ainsi garde-t-il une « adresse scolaire » qui maintient le fil, même ténu, entre sa possible réussite et lui-même. Nul ne sait quelles ressources surprenantes l'individu ainsi épaulé pourra mobiliser au moment voulu.

**- « Si je l'autorise à rattraper le contrôle à la maison, ce n'est pas juste pour les autres »**

L'école républicaine se veut égalitaire. Cette intention première est partagée par l'ensemble des enseignants, qui tâchent toujours d'être justes. Mais nous faisons trop souvent coïncider l'utopie égalitariste avec un traitement uniforme des élèves. La justice passe alors par le nivellement et le refus d'instaurer des différences de traitement. Ainsi sommes-nous constamment habités par la volonté de ne pas froisser les autres élèves, de leur montrer que nos évaluations sont objectives, nos démarches les mêmes pour

tous. On ne s'imagine pas faire des exceptions. Or, il se trouve que nos élèves ne sont pas tous dans les mêmes situations, les mêmes disponibilités pour travailler, et réussir. De nombreux élèves décrocheurs nous racontent qu'ils ont tenté, au moment de la rupture avec l'école, de faire valoir leur différence, la situation particulière dans laquelle ils se trouvaient, les blocages auxquels ils se heurtaient... Ils ont souvent l'impression de n'avoir pas été entendus. Le refus très fréquent d'entrer dans la singularité de l'élève, de faire ce qui pourrait apparaître comme un traitement de faveur, conduit malheureusement à les exclure, les reléguer encore davantage.

On pense par exemple, comme le montre la phrase énoncée ici, que les autres élèves risquent de s'engouffrer dans cette brèche, qui serait une porte ouverte aux différences, aux excuses, aux irrégularités. Que les élèves « normaux » se sentiraient floués de voir qu'on autorise un élève à faire autrement. Mais lorsque des élèves protestent contre la souplesse dont un camarade pourrait bénéficier ponctuellement, c'est bien souvent parce qu'ils sont eux-mêmes trop habitués à ce discours sur la justice et la norme, qu'ils reproduisent mécaniquement. En réalité, beaucoup auraient aimé, un jour, bénéficier d'une telle bienveillance, qui au font ne les heurte pas, ne les scandalise pas... l'élève qui doit rattraper un devoir ou un cours n'étant de toute évidence pas enviable, et loin d'être dans le même confort que ces autres élèves ravis d'être « normaux », chacun connaissant le prix de la non-conformité.

#### **- « On ne va pas lui mettre les encouragements alors qu'il a 5 en français ! »**

Cette phrase, prononcée en conseil de classe, est bien sûr très courante. Elle traduit le fait que la plupart du temps, les enseignants se sentent d'abord représentants de leur discipline au sein de l'équipe pédagogique, dont ils découvrent parfois les membres au moment de la fin du premier trimestre. Un professeur peut se sentir parfois floué si un élève se voit encouragé alors que dans « sa » discipline il n'a pas fourni les efforts (ou du moins pas obtenu les résultats) suffisants. Cet état d'esprit, nous l'avons dit, est très largement gommé au sein d'une équipe qui travaille vraiment collectivement, et qui cherche une réponse commune à chaque situation. Le professeur est alors un membre à part entière de la communauté éducative, qui ne voit pas de bénéfices à rester campé sur le statut qui lui confère sa seule discipline.

Mais cette exclamation traduit aussi la perpétuelle collusion entre la note et le « mérite » de l'élève, les deux restant encore trop étroitement corrélés. Le système scolaire français, comme le prouvent toutes les études, crée de la souffrance et un manque de confiance en soi, parce qu'il apparaît toujours aux gardiens du temple, les professeurs, qu'encourager un élève confine au laxisme. Et pourtant, on ne perd jamais rien, ni de sa crédibilité ni de son efficacité, à encourager un élève.

Il suffit d'observer le regard surpris et parfois bouleversé des élèves du Microlycée, lorsque nous les félicitons, les encourageons à continuer, refusons de leur mettre des notes trop basses... tous mettent du temps à croire en de tels propos, tant ils ont pris l'habitude sinistre d'être dévalorisés.

#### **- « Il ne s'intéresse à rien, n'a aucune motivation »**

Certains élèves sont parfois invisibles. Assis au font de la classe, le plus souvent passifs, ils ne manifestant rien ; ils semblent subir chaque heure de cours. Enfouis dans un mal-être que l'on a tendance à assimiler à l'adolescence, dans une forme d'atonie ou de prostration, ils ne semblent s'intéresser à aucune matière. Cette attitude est d'ailleurs

souvent celle de futurs décrocheurs, si l'on en croit la « typologie » établie par Catherine Blaya<sup>4</sup>.

Ce comportement est souvent vu de manière négative par les professeurs, qui acceptent mal de voir leurs cours ainsi boudés. On a tendance alors à en faire le reproche à l'élève, oubliant que cette *absence de désir* apparent est une douleur qui mérite précisément toute notre attention, puisqu'elle met l'élève en danger. Enfin, cette culpabilisation des élèves sans apparente motivation scolaire conduit parfois à passer à côté de réels talents, d'appétences dissimulées qui ne parviennent pas à s'exprimer à l'école, dont l'élève supporte mal le carcan.

Il serait sans doute bon, par conséquent, de nous intéresser à ces élèves qui semblent ne jamais être intéressés...

#### **- « En mathématiques, il n'a pas les bases, il a trop de retard »**

Il est difficile de comprendre comment un élève apprend. Les enseignants n'ont jamais été formés au domaine de la cognition, qui est pourtant si enrichissant. Quand nous déplorons qu'un élève n'ait pas les bases dans une matière, nous nous sentons démunis pour lui faire rattraper le temps perdu. Parfois nous reconnaissons que cela est indépendant de leur volonté : ils ont eu un professeur absent pendant des mois, ou particulièrement sévère, ce qui les a éloignés de la discipline. Pour certaines matières, cette interruption dans l'apprentissage est ressentie comme presque fatale : les matières dites scientifiques, notamment, sont parfois totalement abandonnées par un élève, car leur logique « cumulative » les empêche de rattraper les chapitres non assimilés. Lorsque, de surcroît, une matière revêt une valeur symbolique, comme les mathématiques, fortement associées à la réussite ou à l'échec, on rencontre chez certains élèves de véritables blocages. Beaucoup ont ainsi abandonné les maths en cours de route, phénomène accentué chez les élèves déscolarisés qui n'ont souvent de cette discipline qu'un souvenir douloureux.

Pourtant, il est intéressant de constater que dans la reprise d'études, malgré les résistances et les craintes des élèves, il est possible de rattraper ces lacunes, de reprendre confiance en soi et donc en la matière, même lorsqu'on croit avoir tout oublié. On comprend alors que la notion de « bases », de progression pédagogique, doit être relativisée, car lorsqu'un élève sort du contexte initial, qu'il est ramené vers la discipline avec bienveillance et prise en compte de ce qu'il sait (et non pas de ce qu'il ne sait pas), il peut tout à fait « rattraper » ce présumé retard, et obtenir une note satisfaisante à un bac ES, par exemple. Même pour les mathématiques, rien n'est donc jamais figé, et il serait bon de tenter toujours de montrer aux élèves qu'ils savent, en réalité, faire bien plus qu'ils ne le présument eux-mêmes, au lieu de les conforter dans l'idée qu'il est inutile de fournir des efforts, puisque tout est perdu depuis longtemps.

#### **- « Une filière plus concrète, en voie professionnelle, lui conviendrait mieux »**

Lorsqu'un élève n'a pas assez travaillé pour réussir en voie générale, lorsqu'il paraît perdu et que les apprentissages ne semblent plus avoir aucun sens pour lui, lorsqu'il est absentéiste ou perturbateur, lorsqu'il a des difficultés de rédaction, ou pour tant d'autres raisons, on l'oriente en voie professionnelle. Le diagnostic est alors posé : il n'aime pas étudier de manière trop scolaire, trop classique, il ne s'intéresse pas aux

---

<sup>4</sup> Catherine Blaya, *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*, de Boeck, Bruxelles, 2010.

disciplines généralistes, trop « intellectuelles » et abstraites pour lui, il ne trouve pas de sens à l'école, il n'atteindra jamais les exigences du bac général... donc il sera plus épanoui, plus adapté, dans une filière professionnelle, où on pourra lui parler de choses concrètes, lui donner un horizon à court terme, relier tout savoir à son utilité sociale.

Lorsque nous orientons un élève en lycée professionnel, nous lui tenons ce discours, dont il n'est en général pas dupe, et dont il sait tout à fait qu'il s'agit là d'une première relégation. Nous-mêmes, professeurs, qui ne connaissons rien du lycée professionnel, pensons que l'élève pourra reprendre pied et être mieux considéré. Nous l'aidons, au mieux, à trouver un champ qui lui corresponde, le plus souvent par défaut puisqu'en voie professionnelle, dans les filières sélectives aux débouchés certains, les places sont rares. A ce moment-là, les professeurs de la filière générale et technologique avouent leur impuissance à provoquer chez un jeune le sursaut nécessaire, rejetant sur ses limites intellectuelles supposées le rôle de le convaincre qu'il faut désormais être plus raisonnable. Notre propos n'est pas ici de donner une vision négative du lycée professionnel. Il s'agit plutôt de souligner que ce réflexe de réorientation, mêlé à un discours coupable et hypocrite, est souvent lourd de conséquences, et qu'il précipite très souvent l'élève vers la rupture avec l'école. Car si un élève est arrivé en seconde, c'est qu'il a déjà un niveau, et un désir, suffisants pour aller jusqu'au baccalauréat général, et que les freins qu'il a rencontrés, vers seize ou dix-sept ans, au lycée, ne sont pas nécessairement de l'indifférence ou un manque de capacités. Lorsque, d'ailleurs, dans les milieux favorisés, un élève n'a pas goût à l'école ou de réelle motivation pour apprendre, il ne viendrait à personne l'idée de penser qu'il n'a pas le potentiel d'avoir un baccalauréat, et de lui proposer un BEP.

Nous avons ainsi souvent constaté, avec les élèves reçus au Microlycée, que les conseils d'orientation vers la voie professionnelle sont d'autant plus rapides que l'élève vient d'un milieu populaire, et/ ou qu'il montre d'autres formes d'« irrégularités » : comportement perturbateur, absentéisme, instabilité familiale, qui, soit disant, l'empêcheraient d'apprendre et de se concentrer sur ses études. Là encore, ces évidences sont souvent de véritables sentences qui précipitent l'élève vers toutes les formes de relégation, scolaire puis sociale.

### **- « Il est trop âgé pour être en Première, il ne va pas passer à l'ancienneté »**

Il arrive que l'on préfère procéder à la réorientation d'un élève, ou à son exclusion, lorsqu'on considère qu'il a, en quelque sorte, épuisé ses chances de rester à l'école. Ainsi est-il frappant que l'âge des élèves intervienne si souvent dans les discussions, lors des conseils de classe. On considère qu'il existe des tranches d'âge (très restreintes) pour pouvoir décemment être dans telle ou telle classe. La maturité d'un adolescent serait donc, de manière très exacte, superposable au niveau scolaire qu'il est censé avoir. On trouvera ainsi absurde, contreproductif et inutile, de scolariser un élève de vingt ans en seconde ou en première. C'est ce que nous expliquent tous les élèves du Microlycée : lorsqu'après un moment de déscolarisation, ils ont souhaité revenir au lycée, ils se sont adressés à des lycées classiques, que ce soit celui où ils étaient scolarisés, ou d'autres établissements. A chaque fois, parfois même dès leur premier entretien au Centre d'information et d'orientation où ils viennent chercher des conseils, on leur rétorque qu'ils sont trop âgés pour retourner au lycée, et qu'ils n'y seront jamais acceptés. Avant même qu'ils aient pu tenter une rescolarisation, essayer de raccrocher, de vérifier si effectivement ils se sentaient en décalage avec leurs pairs, l'accès leur est interdit. Ils semblent avoir dépassé un âge limite, une barrière invisible. Quelle règle absurde

autorise cette deuxième exclusion, le refus d'accueillir des jeunes dont le parcours de vie explique qu'ils aient eu besoin de temps, de ruptures et de réconciliations, pour prétendre à un retour au lycée ? Pourquoi décréter qu'il y aurait un âge limite pour être lycéen ? Lorsqu'on connaît le poids du diplôme dans le système français, on ne peut que déplorer qu'un tel couperet s'abatte sur des jeunes âgés seulement de... vingt ans ! Ne serait-il pas fructueux que des classes puissent voir se mêler des élèves de vies, d'expériences, d'âges et de profils différents ?

Il suffit d'observer une classe du Microlycée, où des élèves de 17 ans, anciens absentéistes soumis à des addictions aux jeux vidéo côtoient de jeunes mamans de 24 ans qui arrivent de la crèche le matin, et d'anciens élèves de CAP qui à 19 ans reprennent leurs études après avoir exercé un métier, pour se convaincre que cette cohabitation est riche et épanouissante pour chacun d'entre eux, qui ne semblent pas gênés par leurs différences d'âge. La rigidité du système classique, fortement aggravée par la réduction des moyens (et donc des places) durant ces dernières années, a empêché bien des jeunes de se rescolariser, de s'intégrer à nouveau dans un parcours classique ; cette impossibilité augmentant le nombre de « décrocheurs », alors que ces jeunes étaient désireux de renouer avec l'école.

- **« Je suis son tuteur mais, pendant l'heure de tutorat, je lui donne des cours de soutien en anglais parce que je vois pas de quoi on pourrait parler. »**

Depuis quelques années, les dispositifs d'accompagnement à l'école primaire, au collège et au lycée, se sont multipliés. Au lycée, l'accompagnement personnalisé a été décliné de manières très différentes selon les établissements. Parfois il n'a pas été pris en compte, l'enseignement disciplinaire ayant gardé le même taux horaire. Dans d'autres lieux, il a permis de mettre en place des créneaux de tutorat, pour tous les élèves, ou seulement pour quelques-uns, repérés comme fragiles, absentéistes, ou en grande difficulté. Que l'on nomme le professeur parrain, tuteur ou référent, qu'il ait l'élève en classe ou pas, il s'agit de favoriser une rencontre individuelle entre un enseignant et un élève (ou un petit groupe d'élèves), pour un suivi plus personnalisé. En parallèle au fonctionnement collectif classique du lycée, on cherche à favoriser des relations plus individuelles avec un élève qui se sentira alors écouté, suivi, pour ne pas dire *attendu*. Dans tous les établissements innovants, de telles approches sont pratiquées, et reconnues comme favorables à l'instauration d'un climat de confiance entre élèves et professeurs, ainsi qu'à la découverte d'informations qui nous échappent en plus grand comité. Mais lorsque le professeur est, pour la première fois, et sans être volontaire, confronté à un tel rendez-vous, on s'aperçoit qu'il est souvent plus déstabilisé que l'élève lui-même. Cette nouvelle interlocution, qui n'est pas directement reliée à la discipline enseignée mais concerne l'investissement plus général de l'élève, peut s'étendre à d'autres domaines plus personnels, ouvre un champ que le professeur ne souhaite pas forcément explorer. On entend alors souvent dire que ce moment est inutile, qu'il ne sert à rien de « discuter » avec les élèves, et que très vite la conversation s'épuise. Cette crainte, cette réserve, conduit alors certains enseignants à préférer le soutien dans leur discipline à toute autre forme de lien.

Pourtant, notre expérience du Microlycée nous amène à penser que ce rendez-vous hebdomadaire entre un élève et son professeur référent, est particulièrement fructueux : l'élève est entendu, il peut s'expliquer sur son comportement ou ses résultats, au cours de ce rendez-vous qu'il juge particulièrement utile et appréciable (si l'on en croit les questionnaires d'évaluation que les élèves remplissent chaque fin d'année).



Ainsi est-il indispensable de mêler à la construction du collectif, au sein d'un établissement, des moments où l'élève se sent reconnu, et attendu, comme un sujet à part entière. Reste à convaincre les collègues qu'ils ont plus à gagner qu'à perdre à apparaître, eux aussi, dans cette nouvelle relation, comme des sujets libérés de la posture professorale, ouverts à un dialogue entre deux personnes qui, si elles n'ont pas le même statut, ont sans doute beaucoup à apprendre l'une de l'autre.

De ces quelques phrases enfin, on retiendra qu'elles apparaissent bien souvent comme des énoncés « défensifs » de la part des professeurs, qui se sentent désarmés devant les difficultés de certains élèves. A ces difficultés, qui sont autant de singularités, le système scolaire répond souvent par des prescriptions sans nuances, qui sont pourtant lourdes de conséquences pour des jeunes en pleine construction. On s'autorisera alors à dire que l'expérience du Microlycée, parce qu'elle nous invite à *baisser la garde* devant ces élèves, à lever nos propres résistances, nous fait découvrir, et expérimenter, que même dans un établissement classique, de petits encouragements, de modestes attentions, une vigilance accrue, et des réflexes de stigmatisation et d'exclusion contenus, peuvent modifier le destin des élèves, leur épargner des sentences trop rapidement énoncées, et nous faire à nouveau contribuer à une égalité républicaine à visage humain. En manquant ce rendez-vous avec les élèves, nous nous privons de bien des joies, et, pire encore, risquons d'entraver leur désir de réussite.

Ce que mettra en évidence le second volet de cet article, qui leur cède (enfin) la parole.

## Deuxième volet : ce que les élèves du Microlycée nous apprennent de l'école

*La nécessité de l'éducation est celle d'introduire les enfants nouveaux venus à un monde qui leur préexiste, à une culture qui les précède et qui les institue comme sujets humains, à même non seulement de prendre place dans ce monde et cette culture, mais d'y apporter ou d'y entreprendre du nouveau.*

Arendt, « La crise de l'éducation », dans *La crise de la culture*.

*Tout au long de sa conquête, toujours inachevée, de la culture, c'est d'être confronté (...) à ce caractère nécessairement normé de l'activité humaine sur le réel, que le sujet peut se promouvoir hors de lui, devenir autre en devenant auteur de son histoire.*

J. Y. Rochex, « Expérience scolaire et procès de subjectivation », *Le Français aujourd'hui*, n° 166, 2009.<sup>5</sup>

### Préambule

L'école de la République porte au premier plan et désigne comme un des fondamentaux des apprentissages, la question de l'humain, de la formation à l'humanité par une certaine culture.

C'est celle-ci entre autres, que viennent chercher les jeunes *décrocheurs* qui après avoir essuyé des échecs et rompu avec leur scolarité, décident cependant de retourner à l'école.

Retenter sa chance et reprendre le chemin des contraintes mais aussi des joies d'une scolarité pour décrocher le bac et s'autoriser à poursuivre des études, voilà qui nous apprend beaucoup sur l'école.

Un éclairage à contre-jour de cette institution pour ce qui est du passé de nos élèves, un retour à la lumière en ce qui concerne leurs espérances pourtant réactualisées au Microlycée.

Au cours de ces trois années d'existence de la structure, un travail de médiatisation à l'adresse notamment des futurs élèves, a été accompli tant par la presse écrite que radiophonique ou télévisée. Des enseignants mais surtout des élèves s'y sont exprimés sur les circonstances et les raisons de leur décrochage antérieur et sur leur rescolarisation au Microlycée.

Lors des entretiens préalables à l'inscription en classe de première ou de terminale, chacun est également invité à expliquer ces circonstances ainsi que la réflexion qui les mène à revenir vers l'école et réenvisager une poursuite d'études. Leurs arguments offrent un panorama édifiant du sujet.

Nous nous appuyons sur leurs dires, subjectifs, certes, mais ces témoignages par leurs répétitions et leurs convergences tracent des repères qui inspirent et motivent les réflexions de l'équipe éducative.

---

<sup>5</sup> cité par B. Etienne dans la revue *Le français aujourd'hui*, « Culture humaniste : textes et pratiques », 2009.

Nous rapporterons ainsi les principaux aspects inhibiteurs d'une réussite, et facteurs selon eux, d'une rupture avec la scolarité.

Puis, nous évoquerons les dispositifs et les conditions cités par ces jeunes qui ont permis, au Microlycée, que leur désir d'école, d'accès au savoir et d'études l'emporte, soit soutenu et puisse contribuer à réparer la confiance en soi et dans les autres, moteur sans lequel toute réussite est souvent compromise.

En quoi cet enseignement de la part de nos *enseignés* met-il en perspective notre perception de l'école et nos pratiques, comment revivifie-t-il notre réflexion et nos utopies dans comme au-dehors du Microlycée ?

## 1. Sophie ou la rupture

« j'ai été exclu »....

« j'ai été exclu par conseil de discipline à cause de mes absences.... »

« J'étais absentéiste, alors on ne m'a pas réinscrit.... »

« J'ai été exclu, trois ans sans école, j'ai essayé le CNED »

« J'étais pas du tout en confiance, j'avais du mal... »

En juin 2011, Sophie témoigne :

« J'ai effectué ma scolarité dans un lycée traditionnel. J'ai fait deux années de seconde générale, une année de première et une partie de mon année de terminale avant d'être virée du lycée. Des problèmes personnels m'ont amenée à un niveau de stress tel que j'ai commencé à être absente pour raisons de santé, puis mon moral m'a fait perdre mes objectifs. Pour moi, mes années de lycée représentent tous mes échecs réunis dans mon combat contre moi-même, je me suis battue pour avoir mon bac, mais j'ai abandonné à quelques mois de celui-ci. Dans mon ancien lycée, les élèves au conseil de classe passent les uns après les autres et font face à tous les professeurs. Tout ce que j'ai retiré de cette expérience c'est que ce genre de chose démolit encore plus un élève. Certaines affirmations y ont été faites apportant une blessure qu'aujourd'hui encore, je ne suis pas sûre d'avoir cicatrisée, non pas parce que je ne supporte pas la vérité, mais au contraire, parce que ce n'était que pur mensonge et que ça m'a causé du tort. Ces trois années de galères accumulées me firent définitivement perdre toute envie de retourner dans un établissement traditionnel et toute confiance vis à vis des gens en général, cela m'a même conduit à une honte personnelle : des tentatives de suicide. Après mon renvoi, je dus me raisonner seule et avec beaucoup d'efforts, pour me convaincre et d'envisager la solution du travail. Ce que j'ai fait sans réponse favorable. Puis après plusieurs mois passés et avec la question du bac sur toutes les lèvres, j'ai senti une envie de retourner en cours, et j'ai fait des démarches. Mais ce ne fut que heurts à des murs qui ne toléraient pas l'absentéisme et le renvoi. Fin septembre je n'avais toujours pas de solution à ma situation....puis je reçus un courrier de « l'Etudiant » au sujet des Microlycées...»

Fatima en fin de première au Microlycée, témoigne ainsi du passé :

« Je suis arrivée à éprouver de la crainte, de la peur d'aller en cours, d'affronter les profs, les élèves, de me dire que je n'ai pas fait mon travail, que je vais me faire engueuler devant tout le monde. Les profs n'ont pas le temps de s'occuper de

*faire du cas par cas. J'avais pas envie d'apprendre, pas envie de progresser, j'avais peur. »*

De ces témoignages, relevés parmi beaucoup d'autres, surgissent plusieurs constats :

Les élèves dits *décrocheurs* sont fréquemment des élèves *décrochés* du système scolaire. Beaucoup d'entre eux ont été exclus ou non repris dans leur établissement, voire dans d'autres, après une année perlée d'absentéisme. Bien que souvent, les problèmes rencontrés au cours de l'adolescence soient d'origine multiple : familiaux, médicaux, sociaux, psychologiques, quand ce n'est le fruit d'une intrication de ces registres, l'école ne semble pas pouvoir disposer de moyens suffisants pour rasséréner l'élève qui vit par ailleurs, des situations particulièrement ou ordinairement préoccupantes. La solution proposée par l'institution devant ce symptôme de l'absentéisme est trop souvent l'exclusion, quand elle devrait au contraire pouvoir être incluante, et rassurer en offrant une alternative consistante, capable d'aider le jeune à se projeter dans l'avenir. C'est souvent à cet âge le seul moyen d'échapper à la fatalité ou la prégnance de conditions de vie délétères ou parfois dramatiques.

Plusieurs élèves qui souhaitent se rescolariser au Microlycée expliquent que la rupture avec leur scolarité a eu lieu suite à un décès, une grossesse, un drame familial, des soucis personnels qui les ont perturbés et conduits à s'absenter de plus en plus fréquemment.

Certains évoquent une « phobie » scolaire.

L'éducation nationale, comme son nom l'indique et l'enracine dans son histoire et dans notre culture, n'est pas seulement un lieu d'enseignement mais bien aussi un lieu d'éducation qui est censé prolonger celle des parents en portant l'objectif spécifique de la citoyenneté. C'est pleinement donc aussi un lieu de socialisation pour l'enfant depuis son très jeune âge. Il n'est alors pas étonnant de constater que sur cette scène de l'école, se rejoue justement des enjeux narcissiques importants et que les élèves n'arrivent pas dans ce lieu, indemnes de tout ce qu'ils vivent au dehors.

Lorsqu'ils parlent des difficultés rencontrées à l'école, sur le plan relationnel

— ce qui conditionne leur disponibilité intellectuelle pour pouvoir apprendre —, nos élèves évoquent souvent avec lucidité d'autres causes qui se situent en dehors de l'école et qui ont compromis une sérénité nécessaire pour avoir été pleinement présents à ce qui était attendu d'eux dans ce cadre.

Cependant, c'est particulièrement dans ce lieu et lors des apprentissages que ressurgissent les inquiétudes, les angoisses liées à des situations personnelles fragiles, ce qui se traduit par une hyper sensibilité de leur part, tant au regard de leurs pairs qu'au jugement porté par les adultes et par l'institution qu'ils représentent.

Or, il apparaît que loin de les protéger suffisamment, l'école devient souvent un lieu de stigmatisation des différences. Au lieu de les aplanir selon son beau précepte d'égalité des chances, elle met parfois ces différences en relief, créant de la désillusion, de la peur et de la souffrance. Une évaluation omniprésente par exemple qui hiérarchise les compétences en rendez-vous manqués avec le calendrier (de l'évolution de chacun) est une évaluation normative qui stigmatise, décourage, et dénarcissise. La normalisation et la massification écrasent des singularités plus subtiles ou plus fragilisées qui ne trouvent pas d'espace symbolique pour se construire, cassées

psychiquement avant d'advenir. Certains élèves se trouvent entraînés dans une spirale de l'échec, avec de surcroît un fort sentiment de culpabilité.

On pardonne, on oblitère l'impardonnable à ses proches, à ses parents lorsqu'ils entament même involontairement, la barrière protectrice de la confiance en soi. L'école, en répétant ou en accentuant ce phénomène, ou en s'en faisant inconsciemment l'écho, par l'évaluation sanction par exemple ou par l'exclusion symbolique ou réelle, objective ce sentiment d'esseulement et d'exclusion existentielle qui peut conduire, de l'abandon des études à l'abandon de tout espoir en soi-même. On peut constater que l'école dans certains cas n'a pas su manifester l'attention et la bienveillance nécessaires qui pouvaient donner le change à une vie par ailleurs très compliquée.

Ce que nos élèves nous rapportent avec pudeur de leur passé scolaire illustre bien tristement ce que Gilbert Longhi repère dans la plupart des établissements et nomme *les avatars de la maltraitance institutionnelle insidieuse*.

Si l'école fait inconsciemment écho à d'autres indigences de la vie affective de certains de nos élèves, on trouve assez de comportements sciemment arborés dans certaines postures d'enseignement, voire d'enseignants qui corroborent le discours de ceux qui ont mal vécu à l'école, en se reportant à la récente publication de l'observatoire déontologique de l'enseignement. Il y est clairement montré l'écart entre le discours et la réalité, et assez généralement une certaine indifférence à prendre en compte les problèmes de la vie collective. Dans ce numéro intitulé « Pour une bienveillance scolaire », Etienne Delorme, chercheur à l'observatoire, remarque en introduction, que « ce ne sont pas forcément une cruauté et une violence de la part des adultes, mais un faisceau d'inadvertances, d'indifférences, de désobligeances, de brimades »... qui infirment la nécessaire bienveillance scolaire, rudement éprouvée dans la réalité.

## **2. Fatima ou une mauvaise orientation**

*« Après un mois de scolarité en bac pro 3 ans, ouvrage du bâtiment, j'ai décidé d'arrêter les cours. Cette orientation, je l'avais choisie par défaut, après deux années en seconde générale qui se sont soldées par deux échecs successifs dus à mon manque de concentration en cours et à ma peur de la foule. Pour ne pas perdre mon temps, et m'enfoncer dans une routine de fainéant, j'ai décidé de travailler jusqu'à la rentrée scolaire suivante en espérant reprendre le chemin de l'école car je voulais tout de même faire des études et obtenir un diplôme général. Pendant les huit mois de ma période de travail j'ai commencé des démarches pour les inscriptions au lycée autogéré de Paris mais après avoir approfondi mes recherches sur cet établissement et en rencontrant des élèves, j'ai tout de suite compris que je ne pourrais pas reprendre de bonnes habitudes de lycéenne et encore moins obtenir mon diplôme du bac. Trop de laxisme et très peu d'organisation au niveau des emplois du temps, et pas assez de suivi de la part des professeurs, j'ai eu l'impression que les élèves n'étaient pas là pour travailler et l'ambiance était étrange » écrit Fatima, (20 ans en première ES au Microlycée.)*

A l'instar de Fatima, un grand nombre des élèves qui nous arrivent, a d'abord été orienté dans une voie professionnelle à l'issue de redoublements de la classe de seconde générale.

Certains ont même passé un CAP d'ébénisterie, de dessin industriel, un BEP d'esthétique, ou arrêté plus rapidement dans une des voies professionnelles qu'ils n'ont pas choisie vraiment ou subie à défaut, car pour les raisons évoquées plus haut ; diverses circonstances de la vie ne leur ont pas permis d'être assez performants scolairement au bon moment, pour continuer en première générale.

Ils réalisent alors que cette voie professionnelle ne leur convient pas et en acquérant de la maturité, décident d'entreprendre les études dont ils se croient dignes.

Or il est très difficile, voire impossible, passé l'âge de la scolarité obligatoire de trouver une passerelle pour réintégrer un lycée dans le circuit d'études générales.

Force est de constater que le système n'offre que très peu de possibilités de se « reprendre », en tous cas pas la souplesse qui accorderait un droit à l'erreur, une arythmie dans le parcours scolaire quand l'enjeu est pourtant le destin professionnel de toute une vie.

Le témoignage de Fatima est assez représentatif de la démarche des autres élèves dans le même cas, et montre le désir de reprendre l'école autrement pour essayer de décrocher un bac général.

Si l'école assumait sa fonction de permettre à chacun de devenir l'auteur de sa vie selon ce qu'il sent lorsqu'il est prêt, lui correspondre, elle ne fermerait pas ainsi la porte au désir impérieux de se redonner une chance. Pour certains élèves que le milieu social ou familial, voire d'autres difficultés, n'ont pas aidés à se construire en temps et heure de façon optimale, il leur faut parfois expérimenter des détours pour enfin trouver la voie d'une projection digne de leurs aspirations dans la société. Ce sont par les détours d'une orientation subie que se dessine en creux ce qu'ils entrevoient vouloir devenir, par contraste avec la désillusion d'études qui ne leur correspondent pas.

Pour ceux-là parfois, l'école longtemps, n'est pas parvenue pas à faire sens. Elle a asséné des contenus sans que l'appétence, le désir d'apprendre des élèves soit comme préalable, sollicité. Comme s'il était évident qu'un enfant devient tout naturellement un élève une fois franchi le seuil du sanctuaire de l'école. On sait pourtant que cela présuppose chez l'enfant que ce désir d'apprendre ait été sollicité par l'entourage, que l'on ait cru suffisamment en lui, et qu'il se le soit approprié, afin de pouvoir s'épanouir à l'école. Quand ce n'est pas le cas, la rencontre se fera aux détours d'identifications positives si les conditions affectives sont réunies, or cette dimension est un tabou à l'école, vecteur de pas mal d'hypocrisie.

Pour d'autres, c'est l'expérience de la vie active sans diplôme, qui leur permet de découvrir les conséquences des emplois sous qualifiés et la réalité dont ils ne voudront pas. Cela leur donne la force de se relever d'une certaine fatalité et de reprendre des études.

### **3. Sonia ou la relégation sociale par le monde du travail**

« C'est une confrontation assez violente avec le monde du travail qui provoque le déclic » explique Sonia (en première ES) elle poursuit « ... fallait que je fasse du chiffre absolument tous les jours (dans un magasin de prêt à porter), 35 heures pour 700 euros, je ne peux pas faire ça toute ma vie....j'ai que vingt ans, vas-y, reprends l'école ! »

La possibilité de cette réflexion puis celle d'une démarche de rescolarisation signifie qu'il est encore temps subjectivement pour la réparation, que la casse psychique n'est pas totale. Ce sursaut nécessite aussi beaucoup de courage. L'école devrait pouvoir accueillir ces élèves si le système éducatif n'obéissait pas à une culture du sprint à tout prix. 20% des élèves sont en échec scolaire. En France, 140000 élèves sortent de l'école sans qualification chaque année.

Laure qui est cette année étudiante à l'école des Beaux-arts de Rouen après avoir obtenu son bac L, a raccroché au microlycée après 4 ans de déscolarisation : « *je voulais travailler, j'aimais pas les cours...j'ai vu que sans diplôme, on ne pouvait rien faire. Ici, on est considéré encore un peu comme un enfant...à 21 ans, quand on a pas tous les bagages, c'est très difficile de porter tout!* »

Une fois la distance prise de fait, avec l'école, ce n'est pas seulement la pression de l'entourage qui pousse à nouveau nos élèves vers la reprise d'une scolarité, ni l'aura du baccalauréat qui est cependant le mobile déclaré et le sésame dont ils attendent un vrai salut. Il semble que le droit au savoir et la possibilité d'un retour sur les bancs de l'école fonctionne comme une régression enviable vers une époque passée mais (virtuellement) assez idyllique où il aurait été possible d'apprendre — sans autre souci majeur — un moment qu'ils souhaitent rouvrir en tous cas, dans une conscience aiguë de ce qu'ils ont manqué, de ce qu'il leur manque à présent. Cette école doit donc recéler à leurs yeux une sorte de trésor caché et des souvenirs positifs (réels ou imaginaires) qu'il est encore temps de s'approprier, de se réapproprier pour mieux rebondir intellectuellement et mieux s'insérer socialement ensuite.

Cette décantation fait ressortir si ce n'est un bilan positif, du moins la conviction qu'elle peut encore être la source de ce que l'on ne trouvera pas mieux ailleurs.

Dans l'entretien préalable à l'inscription au Microlycée, beaucoup d'élèves assortissent leur souhait et la nécessité à leurs yeux d'avoir le bac, à ce désir d'intégrer une filière générale car ils disent souffrir de n'avoir pas pu accéder pleinement ailleurs, à des connaissances suffisamment approfondies et à une culture qui leur fait défaut.

#### **4. Le courage du retour**

Marie a vingt ans et vit seule depuis l'âge de quatorze ans. Elle travaille depuis deux ans à temps complet dans la restauration, tout en ayant préparé simultanément son bac littéraire qu'elle a passé en candidate libre, sans l'obtenir. S'assurant toute seule matériellement, elle vient de trouver un logement dans un foyer et peut enfin négocier avec son employeur un temps partiel et des horaires qui lui permettent de suivre une scolarité complète au Microlycée. Elle a été intégrée à la structure en terminale littéraire et devra repasser également les épreuves anticipées de première, à la fin de l'année : un emploi du temps très chargé auquel s'ajoute celui des transports. Au bout de quelques semaines de cours, Marie nous a confié pourtant qu'elle renaissait à une autre vie, que pouvoir revenir à l'école était une chance inespérée.

Son projet d'études supérieures est encore un peu flou : du droit ou une école de cinéma dont elle rêve tout en sachant la nécessité de choisir un type d'études qui lui permettra de garder un emploi substantiel en l'absence de toute aide familiale.

Le courage et la motivation manifestés par ces jeunes à un moment donné sont l'expression d'une force de vie impressionnante.

« *Il faut beaucoup de courage pour revenir à l'école...ça sert à ne pas reproduire ce que mes parents ont été.* » déclare Nadège qui a eu son bac littéraire en juin 2011 et qui étudie le droit à Orléans depuis deux ans.

L'obtention du baccalauréat est pour elles comme pour les autres, un objectif de normalisation pour s'intégrer à la société. Mais en amont aussi, figure le désir d'avoir accès à un certain savoir dont elles, comme la majorité des autres jeunes gens qui postulent pour une rescolarisation au Microlycée, se sont « privés » ou se sont vus « privés ».

Arthur pour sa deuxième année au Microlycée est actuellement en terminale L. Après une longue errance qui ne lui a épargné ni une conduite addictive ni un absentéisme chronique, il témoignait ainsi l'an dernier de sa rescolarisation en première:

« *Ca m'a donné un second souffle. Je me suis senti revivre depuis que j'ai repris les cours. J'ai retrouvé l'envie d'apprendre et une motivation de se lever tôt les matins, même si le trajet est long. Et maintenant, j'ai des projets, j'ai des envies et même avec mes parents, ça se passe beaucoup mieux. Il y a une vraie relation de confiance et par rapport à moi-même, maintenant je suis fier de ce que je suis.* »

D'autres cas d'abandon de l'école trouvent racine dans des états dépressifs de l'adolescence parfois très longs. L'isolement dans lequel se replient les jeunes qui se coupent de toute socialisation en quittant l'école engendre un cercle vicieux. Quel autre lieu que l'école pour tenter un retour à la fréquentation des pairs, et restaurer une relation de confiance à l'adulte ? Comment revisiter ce concept d'école afin de pouvoir réparer les blessures ?

La souffrance de nos élèves, les témoignages de leurs errances et de leurs déconvenues, nous aident à concevoir un lieu plus accueillant, adaptable à l'écoute de leurs singularité, sans pour autant reléguer au second plan l'objectif exigeant de la préparation de l'examen. D'autant qu'eux mêmes sont demandeurs de cadre, de soutien, de rigueur, et...de reconnaissance.

« *C'est pas l'école, c'est comme une petite maison ! Il fallait que je sois cadrée, entourée...ça m'a beaucoup fait perdre confiance en moi de ne pas avoir le bac. Je cherchais à le repasser, c'est ma dernière chance* ». S'exclame Nadia au journaliste Edouard Zambeaux qui lui demande ce que représente pour elle le Microlycée.

A la même question, Seydina répond :

« *Pour faire ce qu'on veut dans la vie, il faut vraiment avoir son bac. Ici, c'est comme une famille en fait : dès que je suis arrivé, j'ai vu que les personnes étaient intéressées par moi...ils ne me laissent pas dérailler* »

Arnaud qui vient d'avoir son concours d'entrée en école d'infirmier a ajouté : « *ici, je me sens plus libre, même si les profs sont sur mon dos pour m'encourager !* »

Sophie qui a entrepris des études de cinéma à Paris 8, après son bac constatait en 2011 :



*« Au bout de quelques semaines, je me suis rendue compte que je pouvais être moi-même, et non telle que les autres voulaient que je sois. »*

L'obtention du baccalauréat revêt pour ces élèves aux parcours sinueux et discontinus, une importance accrue du fait de sa non évidence. Il reste une promesse d'ouverture à la poursuite d'études supérieures qui redeviennent envisageables et souhaitées. Sa force symbolique également, n'en est pas moins importante. Il représente l'un des rares rites de passage initiatique dans notre société laïque. Ces jeunes qui ont fait l'expérience de la vie active, du mépris de la société pour l'absence de diplôme, en magnifient la valeur.

En creux dans leurs mots, se distingue un déficit de considération de la part des adultes, à l'école qui ne les traitaient pas comme des personnes à part entière.

Alain Dupré dans le même numéro *pour une bienveillance scolaire*, remarque que « En France, toute hypothèse de prévenance à l'endroit des élèves semble contrarier une tradition rigoriste. Cependant, bien que réprimée par la psychologie scientifique, elle exerce encore son emprise dans les mentalités. Dès lors toute bienveillance en direction des élèves peut passer pour une erreur éducative, voire une dénaturation des fondamentaux de l'instruction ».

Quelle obligation y a-t-il que l'école soit rébarbative ? A placer un mur, un fossé ou un gouffre entre professeurs et élèves ?

Le dolorisme certes chevillé au cœur de l'appareil scolaire n'est-il pas un résidu ou un héritage chrétien insidieusement résistant à la refonte laïque de l'enseignement depuis la troisième république ?

Faut-il seulement souffrir pour apprendre ? Lorsque cette souffrance s'ajoute à celles déjà parfois insoutenables de situations de vie qui nous auraient broyés (dislocations des familles, disparition des parents, placements précoces des enfants, handicaps, viols, incestes, pour n'en citer que quelques-unes), elle complique l'approche des savoirs.

A quand alors, à qui, le plaisir d'apprendre, la jouissance du savoir, la sublimation possible dans la création ?

## **5. Etapes du processus de raccrochage**

*« ...alors, à 17 ans, quand on a aucune route devant les yeux et aucun cadre, on peut facilement passer quelques mois dans le brouillard. J'ai découvert le Microlycée un mois avant d'oser passer la porte tant j'avais le ventre serré à l'idée de la voir se refermer, elle aussi. Je savais que c'était ma dernière chance, alors j'y suis allée. Au 33 rue Beaufils, j'ai passé une heure devant la porte de ce lycée qui ressemblait plus à un pavillon délaissé. Mais impossible d'y rentrer, alors j'ai laissé mon petit tas de papiers parlant de moi dans la boîte aux lettres et tourné les talons.*

*La suite n'a pas tardé, un coup de téléphone, un rendez-vous, c'est si simple que ça ? pas vraiment ; il faut passer un entretien, mais qu'est-ce qu'on est censé dire dans une situation pareille ?*

*Le jour J, en fait, pas grand chose, à part peut-être éviter de dire qu'on est en retard parce qu'on ne voulait pas venir ou plutôt qu'on avait une trouille bleue, non, on a oublié l'heure, c'est mieux.*

*On discute un moment dans une grande salle à l'allure de hangar aménagé en atelier, et la discussion s'enchaîne plutôt bien, ces gens ne sont pas des profs au moins... si ? si, ils disent que oui, enfin je demande à voir...*

*Au bout de quelques mois j'ai vu, oui, c'est bien des profs, malgré leur dégainé étrange, de bons profs qui écoutent, s'adaptent, échangent.*

*Pour moi, la première année, ça n'a pas été évident, réapprendre à faire confiance aux figures de l'autorité, et plus que ça, se confier, parler de ce qu'on vit, d'où l'on vit, mais c'est ma vie, ça ne regarde que moi ! De quoi se mêlent-ils après tout si j'ai envie de faire n'importe quoi ? Oui mais j'ai besoin de ce lieu et de leur aide pour avancer, tant de dilemmes, de questions, un vrai apprentissage, un vrai travail. Mais ils y croient, ils ne lâchent pas, alors après tout, pourquoi pas ?*

*A la fin de la première année, je n'étais pas tout à fait confiante en moi mais en eux, oui, même si je n'arrivais pas à le formuler.*

*L'absentéisme était presque devenu du passé et le goût pour les matières traditionnelles revenait peu à peu.*

*L'année suivante, on y retourne et bizarrement tout roule, ce n'est plus un calvaire que d'aller en classe.*

*C'est sûrement parce qu'on peut discuter de ce qu'on ressent, ou non, ça doit être l'énergie formidable et le volontarisme des professeurs, à moins que ce soit ce mélange si étonnant de personnalités et de milieux chez les élèves, ou peut-être que c'est dû aux espaces de convivialité au sein de l'établissement, non définitivement, c'est un mélange de tout ça.*

*Aujourd'hui, 19 ans, on ne peut pas dire que la vie soit un long fleuve tranquille, mais le bac en poche, et la motivation pour aller le plus loin possible, pour apprendre le plus possible. Le tout c'est d'avoir des perspectives, et aujourd'hui, j'en ai à revendre. »*

Ce très beau témoignage de Julie qui entre temps a recouvert puis développé plus qu'une belle manière de s'exprimer —elle est actuellement en train de préparer une licence en Humanités à Nanterre après avoir décroché son bac ES, avec mention bien —, nous conforte dans la conviction qu'il est nécessaire d'établir un vrai dialogue à l'école avec l'élève pris dans sa globalité.

Des conditions d'accueil et de travail conviviales permettent de restaurer un lien de confiance entre les élèves et avec les adultes. Elles libèrent les élèves de crispations inutiles et favorisent une mise au travail mieux consentie et plus efficace.

Cela implique qu'un pas de côté a été fait dans la posture frontale d'enseignant / enseigné, qu'on peut décrire plutôt comme travailler avec les élèves, à leurs côtés, ce qui n'altère nullement la fameuse question de l'autorité, mais crée une véritable authenticité dans la relation et les échanges.

A l'émission *Périphéries*, Julie l'an dernier l'exprimait ainsi : « *Les profs sont plus à notre écoute, plus ouverts, et plus accessibles. J'ai moins honte de poser des questions. Entre nous, tous déscolarisés, nous nous entraïdons, nous nous donnons une seconde chance.* »

« *Le dispositif du Microlycée, écrit Najet qui a eu en 2012 son bac ES avec mention AB et qui vient d'intégrer Dauphine, est une idée innovante qui favorise l'intégration socio-professionnelle des jeunes sortis du système traditionnel sans diplôme. Mais ce n'est pas seulement cela. Suite à l'interruption de ma première ES, et ce, en dépit de ma volonté, je me suis lancée aveuglément dans le monde du travail. Je ne savais ni où j'allais, ni ce que ma vie serait. L'interruption a duré deux ans.*

*A mon arrivée au Microlycée, j'ai découvert une tout autre manière de suivre l'enseignement, sachant qu'il s'agit toujours du programme officiel.*

*Ce qui diffère des lycées traditionnels, ce sont plusieurs choses qui font que cette structure possède une atmosphère chaleureuse et conviviale : les petits effectifs par classe, les horaires de cours, le professeur référent pour chaque élève, l'aménagement (coin cuisine...), etc, tout est organisé de sorte que la préoccupation première de l'élève reste le BAC.*

*Dans cet établissement, j'ai rapidement pris conscience que j'avais affaire à des personnes dotées d'une très grande patience qui me tendaient la main. J'ai également découvert mes camarades. (...) Malgré que je sois arrivée en cours d'année, les enseignants ainsi que mes camarades m'ont beaucoup facilité la reprise. J'ai pu rapidement rattraper mon retard. Les petits effectifs changent énormément.*

*Les enseignants ont ainsi plus de temps pour répondre aux questions, pour s'intéresser à chaque cas. L'échange est plus direct et ce, même en dehors des cours en cas de besoin. C'est cette attention dont tous ont pu faire preuve à mon égard qui a fait toute la différence. Je peux clairement affirmer que j'ai repris goût à l'apprentissage. Je n'avais jamais été aussi intéressée, attentive en cours et volontaire en classe que dans ce cadre-ci. Grâce à quoi, j'ai obtenu mon bac et l'orientation que je désirais. Trouver le Microlycée a été une véritable chance qui a changé mes perspectives d'avenir et m'a permis d'espérer obtenir un jour le métier que je voulais et pour lequel j'avais perdu tout espoir.*

*L'apprentissage dans le Microlycée a été pour moi un vrai plaisir, ce fut également un enrichissement grandiose. Il y avait une ambiance qui était bien que sérieuse, assez détendue. J'ai beaucoup appris des autres, de mes camarades que je n'aurais sans doute jamais eu l'occasion de côtoyer dans un lycée traditionnel. En effet partager nos différents goûts musicaux, nos films, nos lectures, notre façon de voir les choses, m'a permis d'enrichir ma culture, de m'ouvrir à d'autres styles.*

*Avant cette année et demie passée au Microlycée, je ne parlais jamais de mon parcours scolaire de décrocheuse, les personnes restent sur leurs a-priori lorsqu'ils s'agit de choses qui ne sont pas conformes à leurs yeux. Grâce à cette expérience, j'ai appris à assumer ce parcours atypique, à ne plus avoir de regrets vis à vis du passé que je n'avais pu contrôler (...).*

## **6. Réflexion - réflexions**

Le public hétérogène du Microlycée dont les points communs sont l'expérience d'échecs, de ruptures plus importants que ce que rencontre la plupart des élèves, nous tend certes, un miroir grossissant des dysfonctionnements de l'école, mais nous offre aussi l'opportunité dans ce microcosme, de mieux appréhender l'ambiguïté entre leur désir de reconnaissance (de leurs singularités) et leur demande de système, dans la mesure où ils viennent chercher la possibilité d'intégrer une certaine norme.

Focale à relativiser toutefois, car d'autres jeunes, sans quitter le système scolaire, en sortent fortement dévitalisés. Certains ayant excessivement concentré leurs efforts à adhérer exclusivement au formatage de l'enseignement de masse vont assez loin dans les études, sous la pression conjuguée de l'institution, de la famille, de la société, pour craquer ensuite devant un échec plus tardif. D'autres enfin, ont intériorisé à tel point l'image dépréciative qui leur est renvoyée lorsque le formatage leur fait violence qu'ils ne connaissent pas le sursaut qui amène nos élèves à s'autoriser une seconde chance.

Ceux-là quittent l'école sans aucun diplôme ou subissent comme une fatalité une orientation mal appropriée.

Nos élèves nous pointent donc que la question de l'orientation est cruciale. A entendre non pas seulement du point de vue de l'information et de la présentation des différentes études ou formations possibles.

Etre capable de se projeter dans l'avenir et dans une société donnée nécessite auparavant de pouvoir s'appréhender soi-même, d'apprendre à se connaître, et pas seulement être capable de s'évaluer ou de se faire évaluer scolairement.

Cette connaissance-là suppose que l'école la prenne en compte également et particulièrement lorsque la famille ou l'entourage du jeune est défaillant.

Qu'elle mette en place des dispositifs d'enseignement propices à cette réflexion, à commencer par une pratique de l'évaluation formative, par l'encouragement, et non pas une évaluation uniquement sommative qui décourage.

L'école remplit mieux sa mission si elle devient un lieu où se travaille tout autant le vivre ensemble, cette somme de savoirs expérimentaux qui se construisent dans la découverte des différences, des références de chacun, de façon sensible, tout autant que le lieu des apprentissages disciplinaires ; si elle travaille également la question d'une communauté d'enseignants/enseignés plutôt que de les opposer ; il n'est que de reconnaître comment les élèves en dehors même du laboratoire Microlycée nous apprennent à mieux leur apprendre. On ne peut qu'évoluer ensemble, et non chacun de son côté.

A cet égard, il est très perceptible de constater à quel point la communauté des élèves au Microlycée, **réfléchit** celle des enseignants ou plus largement celle de l'équipe éducative en ce qui concerne « l'atmosphère » et la qualité du relationnel.

Ce phénomène plus dilué est néanmoins remarquable dans les établissements plus conséquents. Le fait de communiquer davantage autour de projets communs entre professeurs et de façon plus informelle entre élèves et professeurs, améliore considérablement chaque fois le « climat » scolaire et optimise la qualité du travail et des réalisations.

La grande diversité des profils de nos élèves que la structure rend particulièrement lisible nous amène à remettre l'enseignement comme l'accompagnement, sans cesse en question et à reconsidérer beaucoup de pseudo certitudes dans différents domaines :

L'absentéisme de nos élèves ne disparaît pas magiquement dès le seuil du Microlycée franchi. Il réapparaît très vite, résistant à leurs bonnes résolutions de départ et s'amenuise lentement dans certains cas. Cependant, nous avons constaté que certains décrochaient leur bac malgré un taux d'absentéisme de plus de 30%.

Cet absentéisme récurrent ou les retards fréquents de certains en cours, jamais les mêmes, nous obligent à séquencer notre enseignement selon d'autres critères d'efficacité que la progression purement chronologique. Se remémorer d'une séance sur l'autre quel élève a manqué telle partie ou tel cours devient une gymnastique acrobatique, mais nécessaire.

Plus radicalement, se retrouver parfois avec peu ou pas d'élèves quand on a préparé un cours sur mesure à leur intention, met en perspective et en raccourci, l'ego professoral.

Intégrer certains élèves dont les parcours sont plus accidentés que d'autres, nous conduit à faire des paris, non pas seulement sur leur possibilité de réussite mais sur leurs capacités inouïes, leur grande lucidité et leur maturité.

Ainsi de F., dont la phobie scolaire se manifestait par une très grande difficulté à écrire, non pas par une difficulté à s'exprimer à l'écrit, mais un blocage quand il fallait passer à l'écrit, n'a pas rendu un devoir sur 10 au cours de l'année, toutes matières confondues. Douée cependant d'une réflexion d'une grande finesse, elle a pourtant réussi à passer toutes ses épreuves à l'examen et a décroché son bac.

L'adaptabilité à beaucoup d'inconnu(es) et d'imprévisible requiert la nécessité pour les professeurs de pouvoir improviser des variations sur les dispositifs à proposer pour atteindre les objectifs !

Enfin à la question posée aux enseignants à la fin de la première année de cette expérimentation : « que vous ont appris les élèves du Microlycée » ? Des réponses concernant la pédagogie furent :

« à mieux repenser ma pratique pédagogique, à repenser l'absentéisme, à mieux travailler en équipe »

Concernant la particularité de la relation avec les élèves, ce fut :

« la patience, poser des limites à la grande proximité qui excède l'empathie, affiner mon sens des limites au regard de ce qui peut être accepté ou non d'un élève,...les élèves m'ont appris à m'adapter », et enfin « **un plus grand optimisme** ».

Souhaiter le meilleur pour chacun d'entre eux et le distiller dans chaque adresse à leur égard, dans chaque souci de réinterprétation de ce qui fait ponctuellement obstacle à la transmission des savoirs et des connaissances, n'est-ce pas ce que les élèves attendent implicitement de l'école ?

Ce plus grand optimisme sous le prisme du Microlycée peut et doit en franchir les limites et s'étendre à toute l'école.

## Conclusion

Le Microlycée 93 se trouve de l'autre côté du périphérique, à la Courneuve, au sein de la cité des 4000. Contrairement aux autres lycées implantés sur ce même territoire, on y rencontre des élèves de diverses origines géographiques, sociales et scolaires. Il se trouve que le décrochage, s'il est fortement accentué par la précarité sociale des élèves, n'est cependant pas l'apanage des classes populaires. Toutes les familles connaissent un jeune qui *n'a pas tenu*, qui a rompu avec l'école. Dans les milieux favorisés, cette rupture n'est pas moins lourde de conséquences psychiques, tant la réussite sociale apparaît comme la norme familiale. A ces élèves, l'école a donné une « chance », qu'ils n'ont pas saisie, une main tendue qu'ils semblent avoir refusée, pour des raisons qui échappent le plus souvent à l'entourage, et au jeune lui-même.

Dans une société française où seule la formation en ligne droite est valorisée, où l'on demande à un enfant de dix ans ce qu'il veut faire *plus tard*, où l'on estime qu'à vingt ans on est déjà trop âgé pour passer le baccalauréat, où les élites sont les produits d'un parcours sans faute couronné de diplômes et de concours ; cette cassure, ce contretemps, peut être fatal, et faire sombrer le jeune dans une grave relégation, difficile à réparer si l'entourage familial ne compense pas ce premier accident.

Pourtant cette rupture peut être riche en enseignements pour le jeune, lui permettre de mûrir, de se repositionner, de retrouver le sens de l'école, et parfois de la vie. On apprend aussi de nos échecs, c'est une évidence, sauf à l'école qui ne les pardonne pas.

Lorsqu'un jeune refait surface, qu'il surmonte certains obstacles qui l'avaient une première fois *empêché*, on lui oppose alors sa différence, son excentricité, pour ne pas dire sa faute. On ne reconnaît pas son courage, on l'enjoint de rester *invisible*, tandis que les autres suivent un chemin mieux tracé.

Pourtant, après des décennies d'indifférence, différentes institutions ont fait du décrochage scolaire, ces dernières années, une véritable cause prioritaire. La société et l'école s'empareraient enfin de ce fléau, dont le coût social semble trop lourd pour que l'on ne s'emploie pas enfin à trouver à chacun une place. Fleurissent ainsi des vocables lourds de sous-entendus et de condescendance : seconde chance, nouvelle chance, rebond, nouvel élan, réinsertion scolaire... la République offrant ainsi une voie de rédemption à l'élève qui n'avait pas su saisir, comme les autres, sa première chance d'être scolarisé normalement.

Si c'est bien dans ce réseau de structures que l'Education nationale et les collectivités offrent aujourd'hui que s'inclut le Microlycée, et si nous nous réjouissons qu'elles puissent se développer, nous insisterons, pour finir, sur la pertinence du nom inventé par quelques collègues de Seine-et-Marne qui ont fondé le premier micro-lycée (orthographié ainsi d'ailleurs, le trait d'union faisant symbole), en 2000, à Sénart.

- Un Microlycée est d'abord un lycée à part entière, public et laïc, conforme aux autres, dont la vocation est de préparer les élèves au baccalauréat et aux études supérieures. Il n'est pas un dispositif, une classe, une structure, une école, une antenne. Il est un *établissement*, qui revendique une cohérence et une certaine autonomie. Ses élèves sont des lycéens « normaux ».
- Un Microlycée est plus petit, évidemment, qu'un lycée classique. On y trouve un climat, une convivialité, que l'impersonnalité des autres établissements entrave

fortement. Les effectifs réduits d'un côté, l'exiguïté des locaux de l'autre, contribuent à donner de cet endroit une image accueillante et humaine, que les élèves comparent parfois à une maison, ou à leur école primaire, moins entachée que le collège et le lycée de représentations négatives.

- Un Microlycée permet d'observer l'école *au microscope*, d'y mener des expériences, d'y faire des analyses poussées, d'en tirer ensuite, si possible, des conclusions pour l'ensemble de la société scolaire. Il s'agit bien là d'une logique de laboratoire, de recherche-action, qui donne des pistes et des résultats que l'institution ne regarde encore, selon nous, que de trop loin.
- Un Microlycée est un *microcosme*, un univers en plus petit, non pas au sens où il serait replié sur lui-même, mais parce qu'il propose une diversité, un monde, qui se construit et se régule. Ainsi, on peut imaginer des expériences de Microlycées qui accueilleraient un tout autre public que des « décrocheurs ». Ce terme nous paraît bien moins stigmatisant, et plus chaleureux, que les autres noms cités plus haut. Imaginons que d'autres expériences rassemblent de jeunes parents, de jeunes gens intellectuellement précoces, de jeunes artistes. Le nom de Microlycée pourrait tout à fait convenir à d'autres expériences de recherche autour d'un public spécifique, qui n'aurait pas tout à fait trouvé sa place dans les lycées traditionnels, sans pour autant souhaiter se couper de l'école publique.
- Un Microlycée est une *microsociété* scolaire, où l'on travaille un double enjeu politique : une réelle mixité pour une réelle égalité. Les élèves et les enseignants s'y emploient à faire société, à s'inscrire, en tant que sujets, dans une collégialité responsable. La mixité sociale et scolaire y est bien plus étendue que dans d'autres établissements, et l'égalité n'est pas l'uniformisation, mais le respect du parcours de chacun, qui se doit de collaborer à celui des autres. L'aventure collective doit aider les élèves à trouver un cadre, des codes ; un lieu de justice et de reconnaissance dont ils pourront se prévaloir ensuite, pour s'épanouir dans les autres univers.

Ainsi, le Microlycée 93, s'il est petit, si son importance reste modeste, a toutes les grandes ambitions de l'école républicaine, dont il réalise à son échelle certaines utopies. Il s'appuie sur l'idée de l'éducabilité de tous, mais aussi sur la confiance en chaque individu qui, s'il a pu emprunter un temps les chemins de traverse, n'en a pas nécessairement conclu qu'il voulait rester en marge de la société, en finir avec les voies normées de la réussite.

On accueillera ainsi chez l'élève cet *écart*, cet abandon et cette mélancolie, pour qu'ils puissent s'exprimer, et se muer en volonté de se réaliser.

On *admirera*, surtout, infiniment, le courage et l'intelligence dont la plupart de ces jeunes ont fait preuve pour arriver jusque-là, et pour vouloir se dépasser encore.

L'on préférera cette notion de courage à celle, culpabilisante et souvent clivante, de mérite.

On plaidera, enfin, pour une école de la réconciliation.

Nathalie Broux, professeur de français et coordinatrice  
Frédérique Frin Benslama, professeur d'arts plastiques et coordinatrice