

Que nous apprennent les 3 premières années d'existence du CLEPT sur le raccrochage ?

Introduction

Qui sont ceux qui font vivre le CLEPT au jour le jour et quelles convictions partagent-ils ?

A/ Qui sont ceux que nous accueillons ?

- 1) Décrocheurs et / ou décrochés ?
- 2) Notre population : environ deux cents élèves depuis notre ouverture en novembre 2000

B/ Que reste-t-il de nos hypothèses de travail initiales ?

- Ils ont quitté l'Ecole car ils n'y avaient plus (pas ?) *leur* place
- Ils ont quitté l'Ecole pour « sauver » leur image
- Ils ont quitté l'Ecole pour échapper à l'ennui qui vire parfois à la « haine de soi »

C/ Des choix validés

- L'incontournable nécessité du travail en équipe des enseignants
- Les bienfaits du monitorat
- L'efficacité d'un certain décroïsonnement disciplinaire
- La préoccupation permanente de débusquer l'implicite
- Prendre le travail scolaire au sérieux mais pas au tragique ; la notation, élément incontournable d'un processus d'évaluation
- Le parti pris de proposer des savoirs émancipateurs en refusant le misérabilisme
- Jouer constamment de la dialectique entre souplesse accueillante et fermeté structurante

D / Des difficultés persistantes

- Sevrage / conduites addictives
- Collégialité
- Mise en projet vers un « après CLEPT »
- Spécificités de la difficulté de l'enseignement des langues
- Des obligations scolaires non conformes ou trop conformes

E / Des découvertes fortes

- Le volontariat initial
- L'indispensable confiance en construction permanente
- Une conviction partagée avec les élèves : équité ne se confond pas avec égalitarisme
- Le passage à l'écrit : un blocage très répandu.
- L'âge (comptabilisé en années de retard) non stigmatisant.
- Le rapport au savoir

CONCLUSION

Introduction :

Qui sont ceux qui font vivre le CLEPT au jour le jour et quelles convictions partagent-ils ?

Qui sommes-nous ? Surtout pas des profs qui se mettent en marge du système, mais des enseignants conscients de bénéficier, avec les décrocheurs, d'un formidable analyseur de l'ensemble du système éducatif.

Amoureux de notre métier, nos expériences antérieures nous ont permis de poser un regard critique sur l'Ecole.

Construire une offre scolaire alternative est pour nous une opportunité à saisir pour proposer à des élèves un projet d'éducation, un projet d'enseignement, bref un projet d'Ecole.

Nous avons bien conscience de l'ambition de notre démarche puisqu'il s'agit non pas d'adapter un dispositif pour une catégorie d'élèves, pas plus qu'il ne s'agit d'être dans un mouvement de discrimination positive, mais plutôt de mettre en œuvre une conception de l'enseignement, du savoir et de la professionnalité enseignante.

A/ Qui sont ceux que nous accueillons ?

1) Décrocheurs ou / et décrochés ?

Si une typologie des décrocheurs reste à ce jour introuvable, tant les histoires personnelles sont multiples, notre postulat initial éclaire efficacement ce phénomène : les décrochages sont quasiment toujours l'aboutissement d'une incompatibilité réciproque.

Décrocheur ou décroché, s'il part, c'est parce que, d'évidence, il n'a pas sa place dans l'établissement qu'il est censé fréquenter.

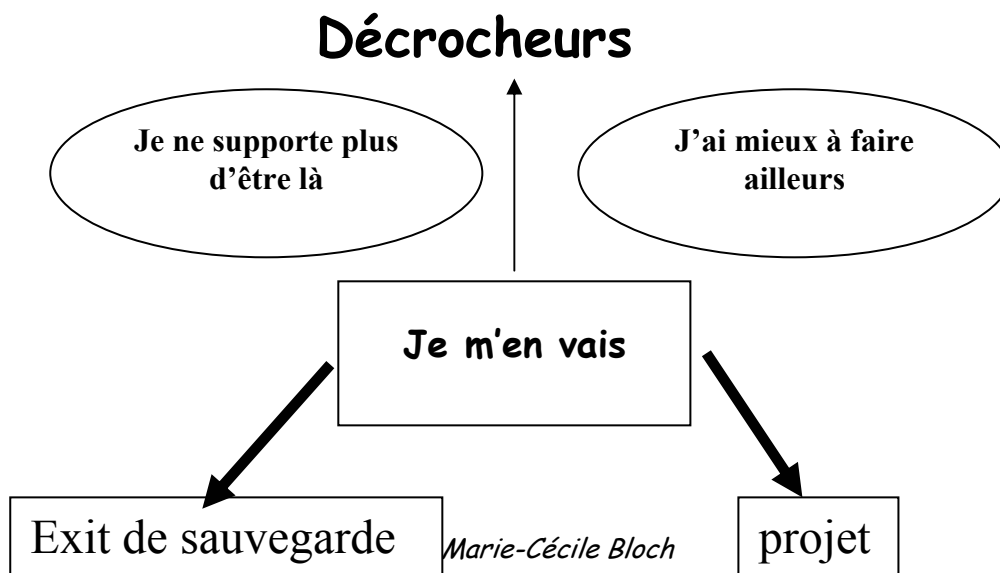
En fonction de son récit et des éléments présentés par lui comme ultimes déclencheurs, il peut, en 1^{ère} approche être plutôt classé du côté des décrocheurs, quand il affirme :

« Je m'en vais » : 1 « j'ai mieux à faire ailleurs (départ avec projet ailleurs) »
2 « je ne supporte plus d'être là » (sentiment de déni, d'absence cruelle de considération, déclenchant ce qu'on pourrait appeler un « exit de sauvegarde »)

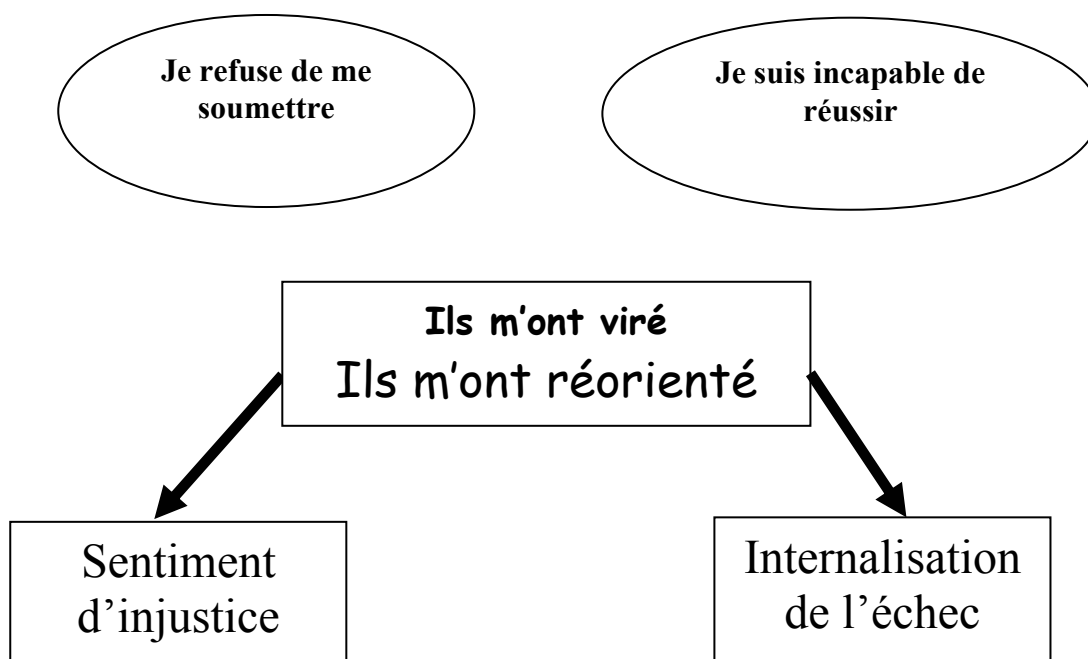
ou plutôt classé du côté des décrochés quand il déclare

« Ils m'ont viré » 3 « car je ne veux pas me soumettre » (sentiment d'injustice éventuellement alimenté par un sentiment d'infantilisation)

ou « ils m'ont réorienté » 4 « car je n'y arrive pas » (je suis incapable de...ce que d'aucun désigne par un phénomène d'« internalisation de l'échec »)



Décrochés



Mais son discours est rarement univoque (ils sont très peu nombreux à endosser seuls la responsabilité de leur départ) et la certitude de ne plus appartenir à l'établissement scolaire dont on décroche est quasiment toujours le produit d'une inter-action entre le verdict plus ou moins explicite du « tu n'as rien à faire ici » et l'intime conviction qu'il n'a effectivement plus rien à faire là.

2) Notre population : environ deux cents élèves depuis notre ouverture en novembre 2000

Nous avons accueillis environ 55% de garçons et 45 % de filles.

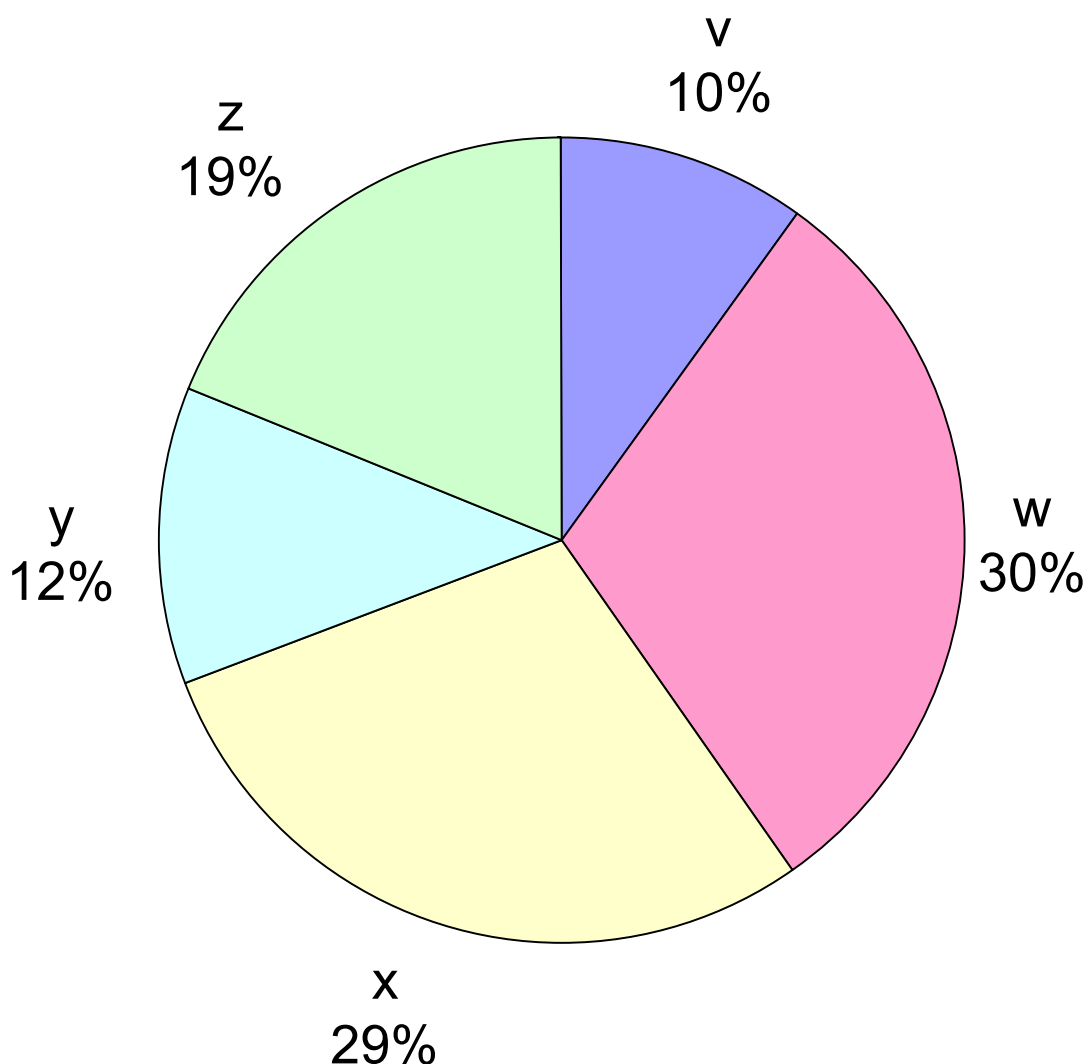
L'ensemble de l'éventail des « catégories socioprofessionnelles de leurs parents » est représenté, ce qui permet de rappeler que le décrochage scolaire est loin d'être réservé aux seuls enfants des classes sociales les plus en difficulté, même si, quantitativement, ils sont majoritaires.

Preuve, s'il en était besoin, que la responsabilité de l'Ecole est indéniable, sans pour autant ignorer les facteurs socioculturels qui viennent alourdir les difficultés de certains.

Par ailleurs, il apparaît clairement que la part des jeunes marqués par une histoire familiale difficile est particulièrement importante puisque qu'ils, sont par exemple, 19% dont le père est soit décédé, soit perdu de vu.

Catégories socioprofessionnelles des pères

v = agriculteurs, artisans, chefs d'entreprise
w = cadres supérieurs, enseignants, professions libérales
x = ouvriers et employés
z = décédés ou perdus de vue



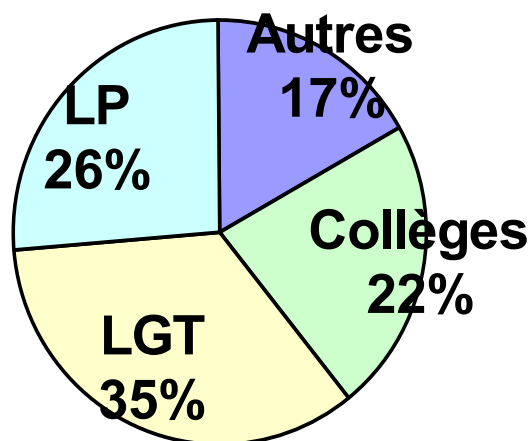
La procédure de recrutement d'un élève est simple : un entretien avec deux enseignants, au cours duquel sont abordés les éléments de son histoire scolaire, son décrochage et son désir de rattraper.

En dehors de quelques uns qui disent être partis la tête haute et pleine de projets, leur récits, non linéaires, illustrent pour la plupart que le décrochage final se situe bien dans une inter-action entre une institution décrochante et un individu n'y trouvant manifestement pas sa place.

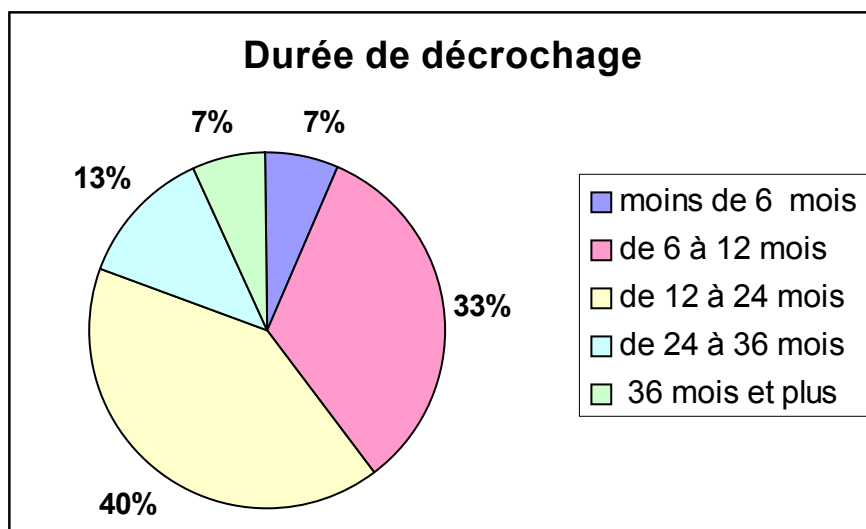
Bien entendu leur âge, et le type d'établissement fréquenté influent à la fois sur leur histoire et sur le discours qu'ils en font quelques temps plus tard .

S'ils ont entre 14 et 22 ans en entrant au CLEPT, la moyenne d'âge est de 18 ans. Les établissements dont ils ont décrochés sont soit un collège, soit un lycée professionnel, soit un lycée général ou technique ; 17 % proviennent d'autres dispositifs (CIPPA, apprentissage,...) ou ont des histoires de vie très particulières (primo arrivants par exemple).

Etablissements d'origine avant décrochage



Qu'ont-ils fait entre leur départ et notre rencontre ?



Le temps moyen de déscolarisation des jeunes, au moment où ils viennent nous rejoindre, est de 14 mois.

Si beaucoup ont vécu une période d'errance plus ou moins difficile, certains ont tenté le marché de l'emploi avec éventuellement un début de formation par alternance.

Et pourquoi postulent-ils au CLEPT ?

Parce que leur désir d'Ecole est encore vivant en eux, parce que notre projet alternatif les concerne, et parce qu'ils correspondent à nos critères, dirait M. de La Palisse..... : avoir entre

14 et 22 ans, être en situation de rupture scolaire avérée depuis au moins quelques mois et être volontaire pour reprendre une scolarité, soit pour acquérir un niveau de fin de 1^{er} cycle, soit pour entamer ou poursuivre un second cycle d'enseignement général.

Les objectifs essentiels de notre entretien sont de sonder la réalité de ce volontariat qui les met en mouvement et de vérifier qu'ils ne se trompent pas sur l'offre du CLEPT.

Que disent-ils de ce volontariat ?

Qu'ils veulent « reprendre » une scolarité,

- soit par nécessité urgente d'être quelque part,

- soit parce que leurs expériences « hors école »

-- les ont fait changer de projet

« finalement j'ai envie de faire des études » voire même « j'ai honte de ne pas savoir écrire simplement une lettre »...

-- ou leur a prouvé la nécessité d'avoir un diplôme : « je ne veux pas faire des petits boulots toute ma vie »

-- ou les a rassurés sur leur capacité d'échapper à la fatalité de l'échec

- après des soins médicaux, qui furent prioritaires

- ou à l'occasion d'un travail avec un conseiller de mission locale, ou d'orientation

- ou tout simplement en découvrant l'existence de l'offre du CLEPT, donc une ouverture possible qu'ils n'imaginaient même pas....

Par ailleurs, leur décrochage scolaire est souvent alourdi d'un décrochage social, familial et / ou économique et le « rêve » d'un baccalauréat pèse très lourd dans leur « désir d'école ».

B/ Que reste-t-il de nos hypothèses de travail initiales ?

La plus forte, celle qui les englobe toutes car découlant de notre postulat initial sur l'incompatibilité réciproque, est qu' :

- **Ils quittent l'Ecole car ils n'y avaient plus (pas ?) leur place**

Désaffiliés, soit par petites touches progressive, soit brutalement :

« Depuis quelques temps, je ne me sentais pas bien dans ma classe » dira Armelle et elle ajoutera un peu plus loin « les profs ne faisaient pas trop attention à moi ». « Quand j'ai compris qu'ils avaient décidé de me mettre en LEP, je m'suis tiré » nous a dit Sofiane.

Il faut donc les ré affilier et construire avec eux leur place au sein de l'Institution :

Groupe d'appartenance, rapports de confiance, écoute, accompagnement personnalisé,...

Co-évaluation, initiative, AG, groupe de base,

Sous ce chapeau général peuvent ensuite se décliner deux dominantes principales, sans pour autant qu'elles soient exclusives l'une de l'autre :

Ils quittent l'école pour « sauver » leur image et / ou ils quittent l'école pour échapper à l'ennui qui vire parfois à la « haine de soi »

- **Ils quittent l'école pour « sauver » leur image**

Marqués quasi uniquement par leurs manques :

La fatalité du « j'ai toujours été nul en math » ou de « le français ça n'a jamais été mon truc » est posée là, comme une évidence indiscutable....

Et comment ne pas évoquer les fameuses lacunes qui leur font dire : « j'ai des lacunes », comme d'aucun pourrait dire à son docteur qu'il a des boutons.

Il faut donc

- les réconcilier avec eux-mêmes (estime de soi) et leur capacité d'apprendre
- partir de leurs acquis et de leur rapport aux savoirs : bref, tenir compte de leur individualité.
- proposer aussi des itinéraires personnalisés : il s'agit là de permettre une certaine individualisation des parcours.

Il faut aussi réhabiliter par des actes le droit à l'erreur ; c'est sans doute dans ce domaine là que le travail à accomplir est le plus considérable : leur faire vraiment comprendre la nécessité de se tromper pour apprendre.

- Ils quittent l'école pour échapper à l'ennui qui vire parfois à la « haine de soi »

Construits sur le « ça sert à rien », ou « ça me motive pas », ils décrivent avec précision à quel point les contenus proposés et les formes scolaires engagées les ont définitivement persuadés que cette école n'était pas faite pour eux.

Ainsi Nicolas raconte qu'en 1ère L, alors qu'il était le seul garçon dans sa classe, c'était d'autant plus dur à vivre que sa prof de français ("tyrannique") n'arrêtait pas de l'interroger ; il n'aimait pas la façon dont elle faisait ses cours ("elle massacrait les poèmes en les lisant"), ni dont elle traitait ses élèves ("remarques méchantes") ; les prétentions de cette prof étaient trop centrées sur l'excellence ("elle voulait qu'on aille tous en Hypokhâgne"),

Il leur faut redécouvrir le plaisir d'apprendre, d'où nos pistes :

- une approche transdisciplinaire favorisée
- une initiation à la philosophie pour tous
- des ateliers culturels et éducatifs

En bref, c'est ce que nous entendons par : proposer un enseignement « Elitaire Pour Tous »

C/ Des choix validés

A partir de nos hypothèses revisitées, un certain nombre de choix ont été faits et validés au cours de ces trois années.

Quels sont-ils ? Ce pourrait faire l'objet d'une liste à la Prévert, extraite de toutes ces entreprises qui jalonnent l'histoire de l'Ecole et que chacun réinvente à sa manière en fonction de son époque, son lieu d'exercice, son public, son contexte politique, etc.

L'incontournable nécessité du travail en équipe des enseignants :

- 1) Dans des temps formalisés avec ordre du jour anticipé, à raison de 4 heures par semaine,

il permet à l'institution CLEPT de mettre en commun, de se questionner, d'inventer des réponses possibles, d'analyser des pratiques,..., bref de descendre de vélo pour se regarder pédaler.

Deux séances furent ainsi consacrées en mars dernier au thème : est-il différent d'enseigner au CLEPT et ailleurs ? A tour de rôle, nous avons eu à répondre à la question, pour moi, enseigner au CLEPT c'est.....Ainsi

Robert (prof histoire- géo) a-t-il eu l'occasion de dire :

« Je n'ai pas l'impression d'enseigner au CLEPT différemment d'ailleurs.(Cette affirmation première fut largement partagée par la plupart d'entre nous)

Je diversifie et encourage des pratiques multiples (sont-elles parfois contradictoires ?)

Je mets l'accent sur l'écrit

Je conserve une approche classique : travail sur documents et exercices de synthèse.

J'ai parfois l'impression que les élèves en face rechignent devant cette offre classique.

J'aime problématiser mon enseignement : partir des questions.

J'aime partir des représentations des élèves.

J'aime l'inter activité, et au CLEPT je suis comblé.

Ici, la particularité de chacun des élèves est complètement acceptée (même l'anachronisme des autres est accepté) donc chacun peut trouver une place.

Ici, j'éprouve parfois - cruellement- les limites de l'enseignement : comment sortir certains élèves de l'instant ?, de la seule réactivité ? Comment faire partager la certitude que l'activité intellectuelle féconde s'élabore dans la durée ? Comment trouver les situations qui rendent moins difficile sa réalisation ?

L'individualisation du travail, quand elle n'a pas su se trouver en cours, pour effectuer un corrigé par exemple, se déroule alors souvent, plus ou moins acrobatiquement, dans les couloirs.

Peut- être faut-il envisager avec plus de détermination la mise en projet d'apprendre de nos élèves, en exploitant davantage et mieux les vertus du TPE ; les TPE comme lieu où il peut se passer des choses.. »

- 2) dans les interstices de l'informel, il permet d'ajuster, en permanence, les réponses individualisées en fonction des évolutions perçues par l'un et inaperçues par l'autre

- 3) Par ailleurs, le partage des responsabilités autres que celles relevant de son domaine d'enseignement disciplinaire réactive en permanence la globalité de l'implication de chacun ; certes, si Agathe est prof de lettres, elle est aussi co-responsable du bon déroulement de l'atelier de recherche « maths à modeler », co-animatrice du groupe de base C ainsi que de la boutique d'écriture; par ailleurs elle est « tutrice » de 7 élèves, dont elle n'est pas obligatoirement l'enseignante.

Cette « polyvalence » au sein d'une équipe contribue à renforcer le « filet » de protection qu'il faut tisser pour aider chacun à raccrocher par une entrée ou par une autre.

Les bienfaits du monitorat : monitorat qui peut se développer aussi bien pendant les temps de cours que sur des temps de travail aménagés, étiquetés études ou travaux dirigés. Nombreux sont ceux qui découvrent ainsi qu'il n'y a pas de fatalité du « j'y arrive pas » ou du « j'y comprends rien », passant tour à tour de la situation du demandeur à celle du demandé et découvrant avec une certaine jubilation qu'il lui arrive de mieux comprendre ainsi qu'avec le prof ad hoc. Quelle ne fut pas la surprise, voire même l'ahurissement, de Sabrina l'autre jour au cours du premier bilan, d'entendre Joël, son prof de math (elle fait partie de ceux qui nous arrivent en déclarant haut et fort leur inaptitude définitive en maths) lui répondre : « je suis ravi d'apprendre que c'est Sara qui t'a fait comprendre ce que moi je n'avais pas réussi pendant une séquence de cours. »

L'efficacité d'un certain décloisonnement disciplinaire

L'exemple sur lequel je m'arrêterai un peu concerne les sciences. La discipline que j'enseigne est celle des Sciences de la Vie et de la Terre (élève j'ai étudié les Sciences Naturelles, puis au début de ma carrière professionnelle ces Sciences devinrent Biologie et Géologie, et les voilà depuis quelques années déjà Sciences de la Vie et de la Terre). Ce joli titre hégémonique en diable devrait inviter à la transdisciplinarité tous azimuts puisqu'il prétend traiter de

tout !!! Très vite je me suis cognée aux angles d'un vocabulaire spécifique, dont la spécificité n'était claire que pour moi et incroyablement piégeante pour mes élèves :

N'allez pas croire naïvement que *Respiration* signifie ce que tout un chacun suppose ; il s'agit d'un mécanisme cellulaire par lequel chaque cellule, en oxydant des molécules organiques, récupère l'énergie chimique dont elle a besoin pour se renouveler en permanence....

J'ai dit « énergie », s'agit-il du même mot que celui employé par le prof de physique l'heure d'avant en expliquant le principe de l'énergie cinétique ? Et quand le prof d'EPS nous parle d'énergie de quoi parle-t-il ? Ces questions, les élèves ne se les posent même pas, tant ils sont rompus à « faire semblant », à cloisonner, bref à ne pas apprendre vraiment, mais à imiter dans les champs disciplinaires délimités par les programmes et les livres.

Les Sciences dites expérimentales, cloisonnées, dogmatiquement enseignées (ce qui est un comble) dégoûtent efficacement une proportion impressionnante de collégiens et de lycéens.

C'est pourquoi nous (les profs de SVT et de physique-chimie) avons voulu, au CLEPT, proposer une discipline des Sciences de la Matière, permettant de remettre dans une même perspective nombre de notions abordées en physique, chimie, biologie et géologie. Et si la réticence devant cette « discipline non identifiée » colore souvent les débuts de cet enseignement, il apparaît que très rapidement, son pouvoir éclairant est efficace et permet aux élèves de ramasser les parcelles éclatées de savoir qu'ils ont acquis auparavant et de les ordonner, de les comparer, de les articuler, bref de les maîtriser dans leur globalité.

Par ailleurs, partant du constat navrant que la plupart des lycéens de la série S confondent démarche scientifique avec construction d'une vérité (« si c'est scientifiquement démontré, c'est que c'est vrai »), notre enseignement vise également à replacer dans son doute consubstantiel toute démarche dite scientifique.

La préoccupation permanente de débusquer l'implicite : du vocabulaire, des attentes, des contraintes, des consignes, du contexte.

L'exemple que je viens de développer suffirait à lui tout seul, à convaincre de l'importance de cet implicite susceptible de triompher partout, même aux endroits les moins attendus.

Ainsi, dans ce sujet hyper classique de Lettres, « Dans quelle mesure peut-on dire que telle tirade de Sylvia dans *« le jeu de l'amour et du hasard »* de Marivaux s'apparente à un texte argumentatif », l'expression « dans quelle mesure » plonge dans la perplexité la plus ténébreuse nombre de nos élèves (les nôtres seulement ? , j'en doute fort) et l'ambiguïté de cette formulation doit absolument être levée, tant il est vrai que tous ces pièges inconsciemment semés sur le chemin des élèves minent sournoisement les efforts qu'ils font pour s'y mettre. Et s'il est nécessaire de dépiéger, il est tout autant indispensable de leur démontrer qu'il ne s'agit pas là d'une démarche « sympa » (entendez pour eux limite démagogique) mais qu'il s'agit de « nettoyer » les objets de travail des poussières qui en masquent les essences fondamentales.

Mais l'implicite ne se niche pas que dans le disciplinaire ; ainsi la valeur d'une note est-elle, elle aussi, incroyablement nimbée à la fois de mystère et de faux allant de soi : lever ces ambiguïtés est un verrou en moins sur le trajet de la prise de conscience de ce que c'est qu'*Apprendre*. Il faut donc montrer et démontrer sans cesse que cette note est dépendante de critères choisis par le correcteur, d'un barème fluctuant en fonction de priorités là aussi librement choisies par ce même correcteur ; que l'essentiel de l'information qu'elle donne est à chercher du côté de « ai-je maîtrisé l'exercice demandé » si oui, « suis-je sûre de savoir à nouveau ? » si non, « que me manque-t-il pour y arriver ? » Il faut montrer (prouver en agissant conformément à cette nécessité) qu'une note est effacée purement et simplement

par une autre si, entre les deux, un travail supplémentaire a permis de franchir une nouvelle étape dans la maîtrise du savoir évalué. Traquer aussi l'ineptie des moyennes qui ne mesurent rien en terme d'évaluation. Alors, quand ce travail de clarification des règles du jeu est réalisé, quand il est collectivement assumé, le tragique des notes s'efface et le sérieux y gagne.

Ce développement ouvre les fenêtres sur les deux derniers points retenus dans cette liste « à la Prévert » :

Prendre le travail scolaire au sérieux mais pas au tragique ; la place de la notation, élément incontournable d'un processus d'évaluation

et

Le parti pris de proposer des savoirs émancipateurs en refusant le misérabilisme

Prendre le travail scolaire au sérieux mais pas au tragique ; la notation, élément incontournable d'un processus d'évaluation

Les élèves entretiennent avec les notes des rapports très paradoxaux : quand les nôtres abordent ce sujet au cours de l'entretien initial, c'est généralement soit pour enfoncer le clou de leur nullité dans telle ou telle discipline (« j'arrivais jamais à avoir plus que 2 ou 3 ») soit pour évoquer une situation d'injustice cuisante ou d'humiliation insupportable.

Par ailleurs, ils sont, comme tous les élèves du monde, très prolixes pour affirmer et démontrer que les notes, ça ne veut rien dire, c'est à la tête du client, etc.

Quand nous avons eu notre première rentrée scolaire, nous avons beaucoup débattu entre nous de ce statut apparemment miné de la notation et avons donc décidé de ne pas noter dans un premier temps. Mais ce fut impossible à tenir ; dès qu'un travail, de quelque nature qu'il fût, était « relevé », nos jeunes nous demandaient s'ils allaient être notés avec des notes, des vraies, et devant nos « non » initiaux, ils furent à la fois déçus et mécontents, refusant notre diagnostic autour de leur supposée souffrance. Donc nous notâmes et notons toujours.

Ce qu'il y a de plus surprenant dans les rapports qu'ils entretiennent aux notes c'est leurs réactions aux « bonnes notes » : certains n'y croient pas, sont immédiatement soupçonneux, et il nous faut déployer beaucoup d'énergie pour arriver à les remettre « en confiance » dans leur capacité à avoir réellement réussi quelque chose qu'avant ils loupaient toujours ; les dégâts du *toujours* sont incommensurables

Le parti pris de proposer des savoirs émancipateurs en refusant le misérabilisme : pas de pauvres savoirs pour les pauvres élèves. Conscients de l'importance de l' « autrement » puisqu'ils ont échoué ailleurs, ils vérifient néanmoins constamment que cet autrement est bien tissé du même savoir que celui qui leur sert de référence pour la réussite : ce qui s'enseigne dans les lycées « centre ville ».

Ceux d'entre eux dont la dérive scolaire s'est terminée dans une classe qu'ils apparentent à une salle d'attente de fin d'obligation scolaire, sont marqués au fer rouge par l'humiliation des contenus d'enseignement jugés misérabilistes dont ils furent les destinataires ; leurs propos là-dessus sont sans ambiguïté et quand ils postulent chez nous, ils mettent clairement en avant leur désir d'Ecole avec un grand E. Et quand ces jeunes là, élèves de fin de 1^{er} cycle, semaines après semaines, passent du « ça parle de » au « ça parle comment », en découvrant qu'ils sont capables, seuls, d'avoir un accès autonome à la littérature en se coltinant une oeuvre de Flaubert dont le contact initial fut incroyablement rébarbatif, alors se valide une fois de plus notre credo de l'élitaire.

Je ne pourrais pas clore ce chapitre sans évoquer ce qui est quasiment devenu une tarte à la crème au sein de notre équipe, le fameux « Souple et Ferme » de Bernard.

Jouer constamment de la dialectique entre souplesse accueillante et fermeté structurante

est le viatique dont nous usons les uns et les autres avec plus ou moins de bonheur, contre le couple infernal de la démagogie et de la rigidité. Et quand nous dérapons, car les réflexes sont prompts à s'infiltrer dans les interstices d'une vigilance qui se relâche parfois, l'humour est la bouée de sauvetage sans doute la plus efficace. L'humour envers soi qu'il ne faut surtout pas confondre avec l'ironie dont tous, à un moment ou à un autre, ont été cruellement l'objet.

D / Des difficultés persistantes

Nous nous cognons régulièrement à certaines difficultés dont nous avons parfois le sentiment qu'elles nous scotchent dans une posture d'impuissance démobilisante. Les temps de réflexion du vendredi après-midi sont souvent consacrés à ces « points noirs là ».

Sevrage / conduites addictives

Nous n'avons pas encore dénombré les jeunes qui font état de leur consommation notable de haschisch, quand nous les questionnons sur les moments de flottement dans leur scolarité, mais l'importance de ce phénomène est saisissante. Cette réalité à laquelle nous avons à faire face n'est pas, vous le savez bien, l'apanage de notre public. L'ambiguïté des signaux venus tant des milieux médicaux que des courants d'opinion diverses place l'ensemble des éducateurs dans une posture inconfortable.

Quand ils reviennent à l'École, chez nous, leurs affirmations rassurantes autour de « je ne consomme plus qu'une fois de temps en temps, le week-end, ou je n'y touche plus du tout », procèdent le plus souvent du « tu l'as dit bouffi » que d'un constat dûment validé par des faits.

De quelles natures sont les difficultés auxquelles nous nous heurtons dans ce domaine et comment tentons nous d'y faire face ?

- Le discours tenu par des adultes, et a fortiori des enseignants, sur l'inadéquation totale entre la volonté de reprendre des études nécessitant une mobilisation intellectuelle soutenue et la revendication de fumer un ou plusieurs joints avant de venir en cours, est quasiment toujours perçu comme un discours moralisateur (donc inefficace) de gens qui, de toute façon, ne savent pas de quoi ils causent.

Nous revendiquons la « ringardise » de cette posture morale, puisque, de toute façon, elle est la seule qu'ils nous autorisent à investir....et finalement, elle semble parfois porter quelques fruits.

- Le souci perpétuel de l'équipe d'empêcher l'exercice de tout trafic illicite au sein du CLEPT, voire même à ses alentours, et de sanctionner bruyamment toute consommation à l'intérieur des locaux, mobilise une partie de notre énergie qui trouverait sans doute usage plus gratifiant dans d'autres domaines. D'autant que pour certains de nos élèves, nos gesticulations sont au mieux observées avec un léger amusement (ils sont gentils, mais s'excitent vraiment pour rien), et au pire dénoncées comme pratiques infantilisantes, donc en contradiction avec notre discours sur l'autonomie et la responsabilisation.

Lorsqu'il y eut à sanctionner, l'occasion ainsi créée fut toujours saisie pour déclencher une assemblée générale, invitant les uns (l'équipe enseignante) à expliquer la situation et rendre

publiques les décisions prises et les autres (l'ensemble des élèves) à exprimer leur opinion, à poser des questions, à proposer des perspectives.

Ni minorer, ni diaboliser, mais être en accord avec notre pari d'une re scolarisation réussie, voici les garde-fous qui nous aident à trouver, au jour le jour, des réponses.

Collégialité

Notre volonté d'inscrire le fonctionnement du CLEPT dans une collégialité effective, n'a pas, à ce jour, réussi à se concrétiser de façon satisfaisante.

Que ce soit dans les domaines pratiques du coup de balai dans les couloirs ou des chaises sur les tables pour faciliter le travail du ménage, dans les propositions d'ordre du jour des réunions hebdomadaires des groupes de base, voire même d'investissement des fonctions de délégués siégeant à parité avec des enseignants dans une sorte de Grand Conseil législatif, nos élèves sont au CLEPT, ce que l'ensemble des individus sont à notre société : ils sont profondément individualistes et, si ils sont capables, sur une tâche ou une proposition précise et circonscrite dans le temps et dans l'espace, de se mobiliser, de partager, d'être inventifs et efficaces, presque toutes nos invitations à investir le champ du partage d'un certain nombre de responsabilités, sont restées vaines.

Alors, bien sûr, j'exagère; il est des domaines qu'ils acceptent d'investir: comme ceux de la représentation du CLEPT au CA du lycée de rattachement et ceux de la communication à travers les médias de toute sorte. Or, dans le premier cas, ils consentent sans réticence à donner du temps et, dans le second, ils prennent le risque de s'exposer publiquement.

C'est le principe d'une représentation par délégation qui n'est pas partagé avec nombre d'entre eux et le succès des Assemblées Générales, sans doute trop peu nombreuses, qui jalonnent l'histoire du CLEPT montre probablement qu'une autre forme de collégialité est à inventer, du côté de l'expression directe et des modes de prise de décisions collectives.

Mise en projet vers un après CLEPT

Dans ce domaine là, les élèves du CLEPT ne sont sans doute pas différents des autres (...) Le « ici et maintenant », l'urgence de l'immédiateté, tous ces états qui caractérisent ce moment là de la vie, transition entre l'adolescence et l'âge adulte, rendent très difficile la mobilisation vers un futur improbable.

Ils commencent à consolider un présent qu'ils croyaient impossible, et déjà nous leur demandons d'esquisser des démarches en vue de projets d'avenir. Cet état d'esprit est bien difficile à insuffler; comment éveiller une curiosité questionnante dans les domaines qui touchent aux orientations à envisager alors que la plupart d'entre eux sont marqués par une désorientation générale ?

Le grand écart est là, particulièrement vertigineux, entre les délais à tenir dans un calendrier institutionnel d'inscriptions et les balbutiements des désirs qui s'expriment.

Spécificités de la difficultés de l'enseignement des langues

Voilà trois années qu Sandrine enseigne l'Anglais au CLEPT. Au cours des entretiens, après les mathématiques qui tiennent incontestablement le haut de l'affiche des matières « qui fâchent », l'anglais est également très souvent cité comme une de celle où la fatalité de l'échec tient ses quartiers.

Ce qui s'avère particulièrement difficile pour un nombre non négligeable d'élèves, en Anglais, c'est la transition entre la phase initiale de « réconciliation » et la phase d'apprentissage proprement dit. Sandrine nous propose un début d'explication :

En cours de langue, la matière enseignée est à la fois la fin et le moyen. Pour que la langue soit acquise, elle doit être utilisée, et elle ne peut l'être que si les élèves parlent et communiquent dans des situations authentiques.

La principale difficulté réside dans le fait que ces élèves ont du mal à prendre conscience que sans bagage lexical, ils sont vraiment démunis. On ne peut pas tout faire en 2 ou 3 heures de langue par semaine, où l'on a seulement le temps d'introduire et de réactiver le vocabulaire, mais la phase d'apprentissage pas cœur doit se faire en dehors du temps de cours.

Ors nos élèves sont nombreux à croire qu'il suffit que l'enseignant explique clairement et progressivement pour que les connaissances se gravent automatiquement dans leur tête.

De surcroît, tout ce qui n'est pas du domaine de l'appropriation d'une démarche est associé à une activité infantilisante. Cela leur rappelle l'école primaire ou, plus grave, les punitions qu'ils ont subies puisque, après tout, ce sont les mêmes procédés. On copie plusieurs fois un même mot pour activer la mémoire. On copie et recopie une phrase pour expier une faute.

Les conséquences de cette situation s'enchaînent en cascades :

Si la phase de mémorisation est absente, la phase de réactivation que l'on applique aux activités d'apprentissage de la langue n'est plus du tout pertinente et la phase de transfert est totalement inatteignable.

Ce problème se double de celui de l'irrégularité de l'assiduité pour quelques uns.

Pour que la langue soit un tout vivant porteur de sens, le professeur n'a d'autres choix que de partir du groupe et, si celui-ci est à géométrie variable, il devient très difficile de jongler avec des éléments sur lesquels on ne peut pas se fier. Réactiver une notion qui n'a pas été vue devient un exercice absurde.

Dans notre langue maternelle, la compréhension va de soi. Lorsqu'il n'y pas de code linguistique commun, l'incompréhension doit être comblée avant que nous puissions passer à l'étape du commentaire qui est la fonction réelle de la communication.

Nous constatons que l'étape d'élucidation devient si laborieuse, quand les élèves ne se sont pas approprié les outils, que l'envie de réagir s'estompe progressivement.

Donc, après une première phase d'euphorie, qui voit les élèves se réconcilier rapidement avec la discipline « Anglais », l'absence de travail entre deux cours fait chuter la motivation et conforte un certain nombre d'élèves dans l'idée qu'ils sont « nuls en langue » de manière inéluctable.

Des obligations scolaires non conformes ou trop conformes

La boutique d'écriture, estampillée obligatoire dans les emplois du temps de tous nos élèves excepté ceux de terminale, est une activité à laquelle nos élèves réagissent de façons incroyablement variées. Il y a les accros, qui pour rien au monde ne louperaient la séance, ceux qui aiment souvent, les indifférents et les réfractaires.

A un pôle de l'éventail des réactions réfractaires s'inscrit le banal : « ça sert à rien, ce n'est pas au programme, ça me fait perdre mon temps ». Ceux qui tiennent ce discours le tiennent souvent aussi pour tous les espaces imposés au CLEPT ne relevant pas strictement du face à face disciplinaire classique.

La plupart finissent par adhérer à nos propositions, à l'exclusion de quelques irréductibles ; à ceux là nous disons, notre offre alternative leur ayant permis de raccrocher, qu'ils doivent poursuivre dans un établissement plus classique, comme ils le souhaitent .

A l'autre pôle une réaction moins attendue existe, minoritaire, certes, mais non négligeable. Celles et ceux qui trouvent la contrainte insupportable. Les propos d'Alizée (chez nous depuis

2 mois) en entretien de tutorat avec Agathe illustrent ce type de posture ; elle s'exprimait sur sa difficulté à participer à la boutique d'écriture: « c'est trop difficile, ça m'angoisse , de faire des exercices sur le model proposé..... parce que je ne suis ni un poète ni un écrivain ; sur le modèle de, c'est stupide : je ne saurai jamais faire ça. »

Elie, arrivé un an plus tôt qu'Alizée tenait à peu près le même discours l'an dernier ; cette année il est un des plus actifs éléments de la boutique. Mais Sultan, chez nous depuis 2 ans, continue d'opposer une inertie formidable à toute les propositions de la boutique.

J'aurais pu également mentionner, l'impatience des enseignants face aux montagnes russes des investissements scolaires de chacun, ainsi que le désarroi qui parfois s'installe face à des difficultés d'ordre psychologique devant lesquelles nous nous sentons démunis.

C'est parce que nos jeunes « résistent » que nous nous confrontons à ces difficultés, mais quoi de plus naturel que cette résistance quand on sait qu'elle réside justement au cœur de la pédagogie.

Les difficultés ne sont pas seulement à surmonter du côté des élèves.....nous en croisons également du côté des enseignants et du côté des institutions :

Ainsi, nous, les enseignants, avons tendance à être trop centrés sur « notre discipline » et du coup, la polyvalence de nos fonctions peut entraîner une certaine fragilité identitaire.

Du côté des institutions, citons par exemple

- la difficulté des nominations des enseignants sur la procédure PEP 3,
- l'absence de relations constructives avec les inspecteurs,
- la non communication de rapports réalisés par des instances extérieures.

Je pense avoir fait un inventaire assez complet des principales difficultés qui nous mobilisent et occupent nombre de nos conversations informelles et travaux plus formels, nous amenant souvent à proposer de nouvelles organisations, de nouvelles stratégies.

C'est ainsi, par exemple, que cette année nous essayons un premier trimestre indifférencié en classe de 1^{ère}, une démarche de projet collectif dans chacun des groupes de base, un rythme complètement différent des ateliers.

E / Des découvertes fortes

A côté des difficultés et des hypothèses validées, ont surgi progressivement de nos pratiques opiniâtres un certain nombre de découvertes stimulantes.

Le volontariat initial

Etre volontaire pour reprendre un itinéraire scolaire, voilà comment se décline ce fameux critère qui permet à tout jeune en rupture scolaire avérée, âgé de 14 à 22 ans, de poser sa candidature au CLEPT.

Pas de dossier scolaire, pas d'épreuve scolaire, rien qu'un entretien dont l'objectif essentiel est de creuser un peu ce volontariat déclaré.

Pierre angulaire de notre affichage au moment du recrutement,

- et nombre de parents désarmés par l'histoire scolaire de leur progéniture téléphonant pour savoir si le CLEPT pourrait les scolariser, ont du mal à accepter que nous ne nous adressions qu'au jeune et que seul, il soit habilité à entreprendre une démarche pour nous rejoindre, - ce volontariat des élèves donc, pendant du volontariat revendiqué et indispensable de chaque

membre de notre équipe, est probablement un des lieux qui nous interroge et nous bouscule le plus.

Il convient d'abord d'examiner les raisons de cet affichage fort autour du volontariat :

La plupart de nos candidats, conformément à tous ceux que nous avons rencontrés quand il nous a fallu faire la preuve que ce public là existait bien, lorsqu'ils nous livrent des éléments de leur biographie scolaire, font apparaître soit explicitement « ils se sont opposés à mon passage en ... », soit implicitement, « je n'ai pas pu passer en... » combien l'orientation n'a eu pour eux comme signification que la couleur de l'échec et la saveur de la relégation.

J'ai tout frais dans ma mémoire le dernier entretien que j'ai réalisé et Sabrina racontant que malgré tous ses espoirs, le verdict du conseil étant tombé, il avait fallu que de toute urgence elle aille voir la COP pour remplir un dossier de demande de BEP et que le seul critère qu'elle avait retenu pour inscrire les 3 « vœux » (hypocrisie royale des mots) était celui des langues enseignées. Mais mes propos enfoncent ici des portes ouvertes....N'empêche que c'est dans ce courant d'air là que s'inscrit notre affichage fort de volontariat.

Sans oublier, bien entendu, notre volonté de ne pas devenir le lieu de décontamination des élèves irradiés de notre bassin de formation : « tu n'as qu'à aller au CLEPT », prescription d'un conseil de classe que nous voulons à tout prix éviter pour ne pas être vécus par les intéressés comme la nième proposition de relégation.

Aussi quand nous nous lançâmes dans cette aventure, la certitude de ne rencontrer que des jeunes volontaires contribuait largement à nous faire siffler joyeusement. Et c'est sans doute pour les mêmes raisons qu'aujourd'hui nombre de nos collègues confrontés à des publics cousins du nôtre, considèrent comme un privilège incroyable ce droit que nous nous octroyons d'imposer un volontariat initial, ce privilège ayant immédiatement pour effet de diminuer considérablement à leur yeux les difficultés de notre entreprise. « Ah oui, mais les vôtres, ils sont volontaires !!! »

Très vite il nous fallut réajuster nos représentations d'un volontariat perçu comme « sésame » du raccrochage, car nombre de nos élèves, après une période plus ou moins courte (de quelques jours à quelques semaines) d'euphorie confiante et dynamique, envoient tous les signaux repérés comme indicateurs de décrochage : retards, absentéisme plus ou moins perlé, fuite au moment des devoirs, etc. Et c'est au cours d'une de nos nombreuses séances de travail consacrée à cette réalité là, que Guy Berger qui nous accompagne en tant que membre de notre conseil Scientifique, nous suggéra un éclairage qui nous semble effectivement opératoire : en fait nos élèves ne sont pas volontaires quand ils arrivent mais désirant ; et l'essentiel du travail du module de raccrochage consiste à leur faire prendre conscience de l'écart entre désirer reprendre et se lancer dans la reprise et de leur donner des pistes pour combler réellement cet écart.

Dans notre enthousiasme initial, nous avons confondu « être volontaire » avec « avoir la volonté de ». Et s'il est certain qu'on ne peut avoir la volonté de sans être volontaire, l'inverse est en revanche tout à fait possible.

En fait avant que Guy ne nous propose ce cadre explicatif, nos élèves nous avaient déjà fourni des éléments de compréhension de cet écart dont nous faisons souvent le thème de réflexion soit de groupes de base, soit même d'assemblée générale. Nous avons tous en mémoire ce qu'Anne et Paula déclarèrent tranquillement à une assemblée générale dont le sujet de débat était « être du CLEPT ou être au CLEPT ?

Toutes deux nous avaient expliqué que nous étions quand même sacrément naïfs de croire que se déclarer volontaire c'était pour autre chose que « volontaire pour voir » : il s'agit, comme au poker, de payer un peu, juste pour voir, après, on verra, ce sera fonction de...

Cette anecdote introduit bien le point suivant, central probablement dans nos découvertes cleptiennes :

L'indispensable confiance en construction permanente.

La confiance, ils n'en ont plus une miette dans leur sac, quand ils débarquent chez nous ; et là aussi, notre naïveté initiale (puisqu'ils sont volontaires, tout va avec, y compris la confiance en nous, en le CLEPT) nous a laissés un moment sans comprendre l'inefficacité de quelques unes de nos démarches au cours des premiers mois. Et c'est justement quand un certain laps de temps se fut écoulé que nous réalisâmes un beau jour que l'atmosphère était d'un coup devenue plus légère : ils avaient enfin globalement tous confiance en notre micro institution.

Il avait fallu le temps de donner des preuves, beaucoup de preuves : leurs histoires scolaires, quelles qu'elles furent, les a rendus incroyablement méfiants envers toute institution scolaire faite de profs, de cours, de notes et de bulletins.

Où vont-ils les chercher, les preuves dont ils ont besoin ? essentiellement, nous disent-ils, dans les relations interpersonnelles qui se tissent entre chacun des profs et chacun des élèves : des relations qui simplement existent, sans faire semblant.

Alors, bien entendu, quand ce confort relationnel indispensable est installé, ce n'est pas pour autant que se résolvent aisément **les difficultés d'entrer dans un long processus d'élaboration des connaissances, s'opposant à la « pensée magique »** qui souvent les habite, plus ou moins à leur insu. N'empêche que la confiance acquise, alors il est possible d'entrer dans une relation pédagogique forte et exigeante, sans concessions douteuses, sans confondre écoute bienveillante et laxisme. Bien entendu les écueils sont nombreux et tout particulièrement quand ils naissent du découragement de l'élève, et pire encore : du découragement du prof. Mais là, l'indispensable équipe fait son travail de mise à distance, de relativisation, d'analyse des pratiques, de suggestions, etc.

Une conviction partagée avec les élèves : équité ne se confond pas avec égalitarisme

C'est sans doute une des découvertes les plus satisfaisantes que le CLEPT nous ait offerte.

La discrimination n'est vécue ni comme injuste ni comme arbitraire mais comme un élément nécessaire de la personnalisation de la relation pédagogique.

Pour moi, ce ne fut pas une découverte mais jusqu'alors, je n'avais jamais vraiment réussi à faire partager cette conviction que le traitement différencié n'est pas du tout pris pour de l'injustice dès lors que la confiance est installée ; les élèves se connaissent et savent souvent bien faire la part de choses : ils savent (souvent mieux que nous) distinguer celui qui se plante par manque évident d'investissement de celui qui n'arrive pas tout seul à surmonter des difficultés particulières, ils savent aussi combien les conditions de vie sont variées et que là surtout résident les injustices flagrantes.

Aussi avons-nous les coudées plus franches pour élaborer des stratégies complètement différentes avec un jeune, estampillé surdoué depuis son plus jeune âge (ah !, les délices du QI !!) et ayant progressivement développé une phobie de l'école et un dégoût de soi tels que seule la dérision permanente lui permet de tenir debout et une autre rescapée d'une réorientation vécue avec humiliation et honte, mais désirant toujours décrocher un bac d'enseignement général.

Différents, certes mais ces deux itinéraires là ont aussi bien des nœuds communs ; celui, par exemple du fameux « passage à l'écrit ». Et c'est là un des autres domaines de découverte : le nombre important de jeunes bloqués par un passage à l'Écrit.

Le passage à l'Écrit : un blocage très répandu

Et le terme de blocage est véritablement de mise. Or le passage à l'écrit est un passage obligé pour entrer et progresser au sein de l'institution scolaire.

Au fur et à mesure de nos rencontres avec eux, nous avons pu repérer quatre sources principales alimentant leurs blocages :

- Il y a tous ceux que les évaluations « sanction » ont tétanisé profond, et pour lesquels l'expression écrite est indissociablement liée au jugement évaluateur: le regard de l'autre va pouvoir s'attarder sur la production couchée sur le papier.
- Il y a tous ceux qui manquent d'outils; ils sont passés au travers des apprentissages élémentaires, en sont généralement conscients et souvent honteux.
- Il y a bien entendu tous ceux que l'on pourrait dans une première approximation un peu trop simple mais commode caser dans la catégorie des dyslexiques, avec tous les degrés qu'on sait.
- Et puis, et non des moindres, ceux que la vie a rendu aptes à manier idées et concepts avec une grande aisance, voire même une réelle efficacité, mais à l'oral exclusivement; passer à l'écrit, pour eux, c'est perdre un statut valorisant d'interlocuteur de qualité, statu auquel ils sont nécessairement très attachés.

Bien entendu cette liste n'a pas la prétention d'être complète et, par ailleurs, les difficultés de l'un ou de l'autre s'alimentent souvent à plusieurs des sources repérées.

Et puis, dans cette catégorisation réductrice, où placer ce qu'Alizée précisa à Agathe à propos de l'atelier d'écriture : « en plus ce jour là on demandait d'écrire avec une dimension autobiographique et ça, c'est beaucoup trop impliquant. »

Comment essayons-nous de surmonter cette difficulté à la fois massive et polymorphe ?

En ne lâchant jamais prise, en affirmant sans cesse les vertus de l'essai, en multipliant aussi les analyses « techniques » des écrits réalisés. Bref, rien de bien révolutionnaire, mais là aussi, la cohérence de nos démarches et attitudes est le filet indispensable pour que tous les essais aillent finalement quelque part. Et, de fait, les blocages se lèvent ; parfois lentement, mais parfois aussi de façon complètement spectaculaire.

L'âge (comptabilisé en années de retard) non stigmatisant.

Si la collégialité ne prend pas forme comme nous le souhaitons, en revanche, nos élèves se reconnaissent entre eux et sont en connivence ; certes, comme partout amitiés et inimitiés se tissent, mais très vite ils se sentent « entre eux » appartenant à un même ensemble, et ce, quels que soient leurs âges ; si la moyenne d'âge est de 18 ans quand ils entrent au CLEPT, l'éventail est très large puisqu'il va de 14 à 23 ans. Mais leur galère scolaire commune est un facteur identitaire fort.

En revanche, si au CLEPT, il est clair que l'âge ne compte pas, entendez par là qu'il n'y a pas de honte à être en fin de 1^{er} cycle à 18 ou 19 ans, quand il s'agit de partir ailleurs, il se remet à compter de façon même prépondérante à l'heure des choix: ainsi arrive-t-il assez fréquemment qu'un élève venant de loin, donc subissant les difficultés humaines et financières dues à l'éloignement du domicile familiale, et ayant « raccroché » refuse de retourner dans un

établissement classique près de chez lui persuadé que ses quelques années de trop lui rendront la vie insupportable.

Enfin, le dernier éclairage que je souhaiterais aborder avec vous sur « ce que nous a appris le CLEPT au cours de ces trois années écoulées » concerne :

Le rapport au savoir.

Là encore, c'est au cours d'une de nos séances du vendredi à laquelle Guy Berger assistait, séance d'explicitation de nos pratiques enseignantes, que celui-ci a pointé une possible spécificité du rapport au savoir implicite qui caractériserait le CLEPT. C'est l'exposé de Florent qui lui servi d'exemple pour développer son hypothèse.

Florent ce jour là nous expliquait à quel point être prof d'EPS au CLEPT, ce n'était vraiment pas la même chose que prof d'EPS ailleurs. Son topo nous a tous beaucoup intéressés ; un des exemples qu'il a évoqués concernait l'initiation au ski proposée à certains, précisant que, d'évidence, le seul indicateur de réussite de son enseignement résidait dans le fait que nos jeunes se mettent à pratiquer le ski, malgré d'incroyables blocages.

Généralisant cet exemple Guy a suggéré, que globalement, nous poursuivons comme objectif principal la maîtrise des savoirs par leurs pratiques, sans nécessairement passer par une quête de l'excellence tous azimuts : il n'y a pas de compétition mais un souci d'exigence individualisée s'inscrivant dans un collectif d'apprentissage. Et ainsi, au détours des itinéraires de l'un ou de l'autre, l'excellence trouve aussi sa place.

C'est d'ailleurs ce qu'Agathe a expliqué à Alizée à propos du travail proposé en boutique d'écriture : « ce que tu appelles modèles imposés et inatteignables ne sont en fait que des exemples pour s'inspirer ; le but c'est d'écrire et non pas de faire aussi bien que.... »

En CONCLUSION,

Oui, c'est une aventure formidable qu'il nous est donné de vivre, épuisante parfois, mais toujours stimulante.

« Mais globalement », nous demandent aussi bien nos proches que nos supérieurs hiérarchiques, « est-ce que ça marche ? »

Cette question, toute légitime qu'elle soit, est toujours difficile à saisir. Bien sûr, maintenant que nous avons notre première promotion de bacheliers, nous pouvons afficher sereinement des résultats plus qu'honorables.

De même que, nos réussites au brevet des collèges, et le taux d'acceptation des dossiers dans diverses filières spécialisées, professionnelles ou techniques, sont franchement flatteurs...

Mais, ces tout petits indicateurs, sont loin de rendre compte des effets multiples que cette école alternative produit, ou ne produit pas.

Il y a quinze jours, Michaël me téléphone. Il fut élève chez nous de janvier à juin 2001, et depuis, nous n'avions pas eu de nouvelles « en direct ». « Je veux vous rencontrer » me dit-il, « pour vous parler »; ravie bien entendue, je le reçus quelques jours plus tard.

Quand il était arrivé au CLEPT, c'était un jeune de 19 ans, avec une histoire personnelle difficile, décrocheur depuis plus d'un an d'un BEP de mécanique dans lequel il avait été réorienté en cours de 1^{ère} STI (le passage en BEP avait sapé toute ma confiance me confiera-t-il). Discret, peu présent, il ne s'était pas impliqué dans la vie du CLEPT. J'avais eu avec lui, en présence de son éducateur, quelques entretiens dans l'année pour essayer d'avancer dans son choix de reprendre des études, mais je n'avais pas vraiment eu l'impression que les choses avançaient vraiment.

Quand il était en cours il était impliqué, efficace, mais l'assiduité était très irrégulière. En fin d'année, il avait déposé un dossier pour entrer en bac pro dans un établissement proche et avait été retenu.

Nous avons su l'année suivante qu'il était passé en terminale.

Pour nous, il faisait partie des jeunes avec lesquels nous n'avions pas su transformer l'essai.

Et que m'a dit Michael deux années et demie plus tard ? Qu'il a réussi son bac pro (et son BEP) en juin 2003, qu'il a démarré un DEUG de sociologie et qu'il en est absolument ravi, qu'il vient se mettre « à notre service » si certains de nos élèves, flanchant un peu dans leur « volontariat », veulent discuter avec lui.

Et à ma question, que penses-tu que t'ont apporté les quelques mois de CLEPT, il m'a répondu : ce fut un tremplin, une clé qui m'a déverrouillé.

Cette anecdote, pour illustrer combien il est difficile d'évaluer vraiment l'effet « CLEPT ».

Et pourtant, l'évaluation, des morceaux d'évaluation, sont absolument indispensables, comme nous le disons à nos élèves pour tout apprentissage.

Et cette tribune aujourd'hui nous a donné l'occasion de réfléchir à une sorte de bilan d'étape, tremplin nécessaire pour repartir avec énergie à l'assaut de l'étape suivante.

Juste avant d'écrire ce bilan, je suis tombée sur ce propos de Philippe Meirieu :

« La différence entre un service et une institution est que la qualité du premier s'évalue à la satisfaction de ses usagers - c'est le cas, par exemple, d'un service après-vente d'un grand magasin - alors que la qualité de la seconde s'évalue à sa capacité à incarner des valeurs : c'est le cas de la Justice, de l'Armée, de l'École etc ».

Autant il est assez aisé de glaner des indicateurs évaluant la qualité du « service CLEPT », autant évaluer la capacité de cette micro institution à incarner des valeurs est beaucoup plus difficile, mais là, pourtant, réside l'essentiel.

Solidarité, démocratie, éducabilité cognitive, confiance, responsabilité, autant de valeurs que non seulement nous cherchons à mettre en œuvre avec nos élèves mais que nous vivons concrètement au sein de notre équipe, tant il est vrai que seules les valeurs en actes ont une légitimité éducative.