

Prendre le risque de relancer un parcours de formation

Ces dernières années, trois dispositifs nouvelles chances ont été créés en Seine-Saint-Denis. Ils permettent à des jeunes de 16 à 18 ans, déscolarisés et le plus souvent sans projet, de « raccrocher ».

Lieux où se rencontrent l'expérience et les compétences professionnelles des enseignants du premier et du second degré, il y est proposé une pédagogie différenciée et une pédagogie de projet. Il s'agit de réveiller chez l'élève le désir d'apprendre.

Le cadre de fonctionnement

Le 29 septembre 2003, l'école nouvelles chances de Pantin (ENCP) ouvrait ses portes. Elle accueille des jeunes de 16 à 18 ans entrés dans un processus de rejet de l'institution scolaire. Son objectif est de les accompagner prioritairement vers une scolarité, voire sur un parcours de formation.

Les jeunes rejoignent le dispositif tout au long de l'année, au gré des commissions d'admission qui se tiennent environ tous les quinze jours à l'inspection académique. Les élèves entrent à l'ENCP au rythme de deux à quatre par mois. Les entrées se font de manière échelonnée dans la mesure du possible. Nous souhaitons accueillir dans les meilleures conditions et favoriser l'intégration au groupe. En principe, les jeunes terminent l'année scolaire à l'ENCP. Certains d'entre eux quittent néanmoins le dispositif en cours d'année. Parfois, l'élève choisit de partir. Parfois, nous ne pouvons répondre aux besoins qui dépassent trop largement le cadre scolaire. Des actes graves commis lors d'activités proposées mettent quelquefois fin au contrat passé avec le jeune. [Sur les dix-neuf jeunes accueillis, neuf n'ont pas terminé l'année à l'ENCP. Trois d'entre eux ont néanmoins déjà amorcé la construction d'un projet personnel qui semble réalisable].

Quand il faut apaiser pour pouvoir entrer dans les savoirs.

Compte tenu du profil spécifique de ces élèves (agitation, manifestation d'angoisses,...), il nous a paru pertinent de leur proposer un lieu avant tout apaisé, un espace favorisant les apprentissages.

L'ENCP est un dispositif de l'éducation nationale. Nos objectifs nous conduisent avant tout à centrer nos interventions sur les besoins scolaires. Il nous semble que c'est grâce notamment à l'acquisition des savoirs que les jeunes peuvent construire un projet personnel et professionnel. Ce travail ne peut s'accomplir que dans un lieu calme, favorisant la concentration.

Construire un lieu apaisant tient sans conteste autant à la structure elle-même qu'à l'équipe éducative.

L'accueil des jeunes dans un lieu agréable est la première priorité. Une salle de classe a été mise à disposition par un lycée professionnel en attendant qu'un local « hors les murs » soit proposé par la municipalité.

La salle de classe n'a rien de vraiment particulier en soi. Les tables sont disposées de façon à travailler avec la classe entière ou en groupes de niveau ou de besoins. Chaque jeune peut ainsi s'installer de la manière qui lui semble la plus rassurante. Des ordinateurs et un téléviseur permettent également de différencier les approches pour que chaque élève puisse progresser à son rythme. De nombreux dictionnaires, ouvrages divers, journaux, plaquettes

d'information,... sont en accès libre. Les productions des jeunes sont valorisées par un affichage ou par une exposition. Les élèves laissent classeurs et cahiers dans la classe.

L'équipe éducative offre un large éventail de compétences. Elle se compose d'une professeure des écoles spécialisée à plein temps, de deux assistants d'éducation à mi-temps, et de six professeurs issus de lycées professionnels qui se répartissent 24 h d'enseignement. Une conseillère principale d'éducation à temps complet coordonne les différentes actions liées à la structure et intervient également face aux élèves.

Sur de larges plages horaires, les enseignants travaillent en binôme. N'ayant pas l'habitude de ce type de pratique, les enseignants étaient peu à l'aise au début du projet. Cet obstacle s'est rapidement avéré être une véritable richesse. Les interactions entre enseignants ont permis d'adapter très vite les approches lorsque les jeunes rejetaient le travail proposé. Ce fonctionnement a offert aux élèves un cadre rassurant et une confiance envers les enseignants s'est établie.

La présence permanente de l'assistant d'éducation a assuré une continuité dans la démarche. Des concertations régulières entre enseignants et des réunions de synthèse ont été des moments d'échanges importants pour tenter de repérer ce qui fonctionnait le mieux pour chacun.

----- *le lien nécessaire avec les familles*-----

Une certaine transparence nous semble devoir exister à l'égard des familles. Notre démarche repose beaucoup sur leur implication et la confiance qu'elles nous accordent. Le non-dit n'est pas de mise : les choses essentielles doivent être signalées (absentéisme, comportement, travail en classe, orientation,...). Aussi, les familles sont informées très régulièrement, à l'occasion de réunions (tous les mois et demi environ), de rendez-vous individuels, d'appels téléphoniques, de bulletins d'information remis aux bons soins des élèves ou de courriers. Nous essayons de veiller à ce que les jeunes et leurs parents entendent les mêmes informations afin qu'un dialogue constructif puisse se mettre en place. Il s'agit pour nous d'aider les familles à réinvestir la construction du projet de leur enfant de manière positive.

Identifier les besoins pour adapter les parcours

Le travail pédagogique s'organise nécessairement en fonction des besoins des jeunes. La notion de « profil type », telle que présentée dans les textes relatifs aux classes et ateliers relais, n'est pas vraiment significative : chaque jeune arrive avec son vécu souvent émaillé de ruptures diverses et douloureuses d'ordre scolaire, familial, sociale,... Les niveaux scolaires sont très variables. Certains, arrivés récemment en France, doivent se concentrer sur l'apprentissage de la lecture. D'autres, présentant un niveau scolaire de 5^e, de 4^e, de 3^e voire de 2nde Pro, rassembleront leurs connaissances afin de se réinscrire dans un parcours de formation. D'autres encore auront à travailler sur leur comportement. Certains enfin devront « régler » des problèmes plus personnels avant de pouvoir se remettre au travail. Aucune de ces problématiques ne constitue un obstacle à l'admission sur le dispositif. Il nous revient d'évaluer les besoins de chacun afin de proposer le parcours le plus adapté. Celui-ci qui ne lit pas travaillera essentiellement dans le cadre de la classe et chaque sortie sera l'occasion d'une mise en pratique des notions acquises. Celui-là qui ne tient pas plus de quelques minutes assis se verra proposer un stage à la forge du lycée qui nous accueille ou une période en entreprise. Cet autre ne viendra qu'à certains cours compte tenu de son comportement et ne réintégrera à temps complet que lorsqu'il parviendra à mieux se maîtriser. Tous ces parcours se construisent au fil de l'année en fonction de l'évolution du jeune.

-----*les profils des jeunes selon les textes relatifs aux classes et ateliers relais*-----

Selon la circulaire du 12 juin 1998 relative aux classes relais, et la convention cadre du 2 octobre 2002, il s'agit de jeunes « qui sont entrés dans un processus de rejet de l'institution

scolaire. Celui-ci peut se traduire par des manquements graves et répétés au règlement intérieur, une forte agressivité vis à vis des autres élèves ou des adultes de la communauté scolaire, un absentéisme chronique non justifié, voire une déscolarisation. Ce désintérêt profond vis à vis du travail scolaire peut également se manifester par une extrême passivité, une attitude de repli et d'autodépréciation systématique, un refus de tout investissement réel et durable. »

L'évaluation effectuée, l'adaptation des programmes scolaires (et non leur simplification) permet aux jeunes de progresser. C'est là qu'intervient la professeure des écoles spécialisée en s'appuyant sur la didactique et les programmes proposés par les professeurs du second degré. La rencontre des savoirs-faire et compétences des enseignants offre alors une très grande ouverture en matière de propositions.

Il va falloir rebondir à chaque instant sur les signaux envoyés par les jeunes afin de leur proposer la pédagogie qui nous semble la plus adaptée.

Une pédagogie du projet pour s'accrocher : de l'escalade à la danse

L'équipe éducative a choisi d'offrir aux jeunes un large éventail de projets afin que chacun puisse s'investir dans celui qui lui semblait le plus favorable à son épanouissement. Nous ne développerons toutefois qu'une seule approche : le projet mis en place en partenariat avec le Centre National de la Danse.

Rencontrer la danse pour retrouver son corps

Dès la construction du dispositif, il était entendu par ses fondateurs que les élèves de la classe rencontreraient la danse contemporaine. Un partenariat avec le CND, situé à cent mètres de l'ENCP préexistait implicitement à l'ouverture de la classe. Il s'appuyait sur l'idée qu'il était nécessaire que des adolescents, en difficultés provisoires de langage et de relation, expérimentent des pratiques corporelles innovantes.

La danse contemporaine permet de construire un rapport particulier au corps. Les élèves, en traversant des expériences corporelles fortes d'expression et d'interprétation découvrent une nouvelle relation à leur corps ; nos objectifs étant que chaque élève ait une meilleure maîtrise de son schéma corporel et construise des repères spatio-temporels. Ces élèves sont souvent « englués » dans l'immédiateté et il s'agit de les aider à se projeter.

Construction du projet avec les élèves

Avant de commencer les ateliers de danse, nous avons envisagé de permettre aux jeunes de s'initier à la danse africaine et au hip-hop qui sont des pratiques corporelles plus simples, plus répétitives et plus proches d'eux. Nous verrons plus loin que le projet sera abandonné. Cette progression pédagogique (danse africaine, puis danse hip-hop vers la danse contemporaine) devait permettre aux élèves d'entrer progressivement dans la pratique de la danse contemporaine qui leur est a priori difficile d'accès, et provoque souvent résistance et refus.

Ce projet a évolué dans une direction inattendue sous la pression des événements suivants : nous avons reçu la proposition dans le cadre d'une démarche partenariale autour de la pratique du hip-hop en classe (avec Citoyenneté-Jeunesse), d'amener les élèves à titre d'expérience, à un spectacle de danse contemporaine, suivi d'un atelier kinesthésique et sensoriel. Le spectacle n'a pas vraiment accroché les élèves (c'était « chelou », « violent », « triste »), en revanche, l'atelier qui a eu lieu une semaine plus tard a réellement bien fonctionné.

Les élèves devaient glisser les yeux fermés sur un toboggan, chuter sur un matelas, expérimenter diverses sortes de chutes, sauts et vertiges. A la fin de l'atelier, les élèves en très bonnes dispositions ont été invités à visiter la salle d'entraînement des Fratellini, salle dans laquelle les acrobates suspendus à des cordes peuvent danser, bouger, marcher sans toucher le

sol. De retour en classe, il s'ensuivit un échange très riche entre les élèves, le professeur d'EPS et la professeur des écoles spécialisées. La décision fut prise alors d'orienter différemment le projet, et nous décidions de faire de l'escalade et des activités corporelles en suspension. Nous contactons l'association Murmur qui possède à Pantin le plus grand site « indoors » d'escalade.

L'équipe vit ainsi l'opportunité de proposer à des élèves dont le comportement se révèle parfois incontrôlable en classe, une activité à risque maîtrisé.

De la danse à l'escalade : un projet interdisciplinaire pour apprendre à maîtriser les risques

Les premières séances commencent en janvier. Nous travaillons alors avec deux jeunes moniteurs qui n'ont pas assez d'autorité (les élèves n'écoutent pas et ne restent pas en place). Un nouveau moniteur, habitué à des publics en grandes difficultés, est proposé par l'association. Ce dernier fonde son enseignement sur la prise de risques et l'activité physique intense, tout en expliquant aux élèves ses objectifs. Cette méthode se montre très efficace pour les élèves les plus « troublés », pour les élèves « bolidés ». Les autres participent à leur rythme sur des exercices plus classiques.

A ce moment naît l'idée de joindre la danse à l'escalade. Cette pratique existe déjà dans le monde du cirque, dans certaines chorégraphies contemporaines et en danse africaine. Deux danseurs du CND entrent dans le dispositif et s'associent au moniteur d'escalade, à la professeur d'EPS et à la professeure des écoles spécialisée pour organiser le travail pédagogique. Un vrai travail interdisciplinaire va se mettre en place ; des enseignants du premier et du second degré, des danseurs et un animateur sportif vont se rencontrer à travers quatre spécialités : la danse, l'EPS, l'escalade et la psychologie.

Après de longues discussions parfois contradictoires, nous décidons que notre objectif commun sera de transposer les perceptions et les appuis des instants d'escalade, au sol. Les danseurs permettront aux élèves d'aborder l'espace dans une perspective artistique et sensible et non seulement au regard de l'exploit sportif. Il s'agit aussi d'aider les élèves à prendre confiance en eux et à ajuster grâce à une pratique corporelle exigeante et créative leurs conduites émotionnelles et affectives.

-----*des séances et des exercices*-----

Les séances commencent par des exercices de lâché-prise (un cercle d'élèves est constitué ; l'élève qui est au milieu doit se laisser tomber et les autres le retiennent). T. et N. n'arrivent pas à lâcher prise. T. se jette sur le matelas et dit : « C'est le poids de mon cerveau qui me fait tomber ! ». Il veut chuter, mais tout seul.

Après les exercices de mise en confiance, les élèves mettent leurs baudriers. Les anciens expliquent aux nouveaux « l'assurance » et le « nœud ». Ils grimpent ensuite sur la paroi pour s'échauffer. Chaque élève en assure un autre.

Les danseurs ont prévu un travail de gestuelle et de déplacements sur la paroi. Il s'agit, sur la paroi, de passer d'un appui à l'autre, de grimper horizontalement en transférant le poids du corps sur les appuis différents. L'objectif d'un tel travail est de sentir la notion d'appui et de répartition du poids ; il s'agit d'intérioriser les sensations liées au tonus, à la diffusion de l'énergie, sensations fondamentales en danse. Les danseurs participent et montrent leurs exercices ; chaque élève essaye ensuite. T. : « C'est pourri ! » ; puis il revient essayer. Ce qui est étonnant c'est que B., un élève de forte corpulence, tente l'exercice et réussit. Il maîtrise son énergie et son poids. Les notions du long et du court sont travaillées (corps étendu, corps rétracté). Ensuite, il faut passer par-dessus celui qui est accroché : notions de dessus / dessous, et préfiguration du travail de duo en danse. Le danseur verbalise et indique à l'élève ce qu'il faut faire. Ceux-ci ne parlent pas, l'effort est intense. Le premier exercice de danse-escalade est initié par Claire, la danseuse. Elle s'auto-assure avec un clip, grimpe verticalement, puis se met à l'horizontal et marche sur la paroi. Elle donne l'impression que la paroi est horizontale. Il faut, pour réussir cet exercice, lâcher les prises, lâcher complètement ses repères spatiaux.

B. : « T'as pas droit à l'erreur ! ». S. : « Elle veut nous tuer ! », « C'est comme si t'es à plat sur le sol. ». Seuls trois élèves tentent l'exercice, des élèves qui grimpent très bien, qui n'ont pas peur et qui aiment la compétition. La professeur d'EPS les filme pour qu'ils puissent se voir ensuite et leur explique quels muscles sont en action dans ce genre d'exercice. N. : « C'est sûr, t'en prend des abdos et des fessiers ! ». L'objectif est de sentir l'allongement du corps, de sentir la relation et l'alignement tête-coccyx. Cette action d'accro-danse a valeur d'inauguration des futures séances ; les élèves la trouvent spectaculaire. Elle donne à voir la relation spectateur/danseur, s'impose face à une production corporelle immédiate.

Ce travail de danse-escalade a aidé vraisemblablement tous les élèves, mais certains de manière plus visible que d'autres. Il a permis de réinterroger la prise de risque.

N. est un élève transgressif qui pendant toute les séances a joué avec ses limites, recherché les risques : il monte à 21 mètres et a du mal à descendre en rappel. Le moniteur lui apprend à gérer le risque, à appliquer des règles, à connaître ses limites. N. va peu à peu quitter son costume de « dur » et s'intéresser à l'escalade au point de revenir pratiquer pendant les vacances (le moniteur l'invite – une relation transférentielle d'identification s'établit entre eux-).

Pour B., élève en panne de corps, la danse-escalade lui a permis de trouver une place. Il porte les danseurs et joue corporellement avec eux. Il sort de son enfermement et se resocialise peu à peu. Il se coupe les cheveux et reprend un visage de jeune homme.

Ces deux jeunes ont gagné en estime pour eux-mêmes et ont pris du pouvoir sur eux-mêmes. Ils sortent apaisés de cette expérience et beaucoup plus confiants.

Avoir confiance en soi pour s'ouvrir aux savoirs

Au quatre modalités négatives qui sous tendaient le comportement de ces élèves en début d'année : « je ne veux pas, je ne sais pas, je ne peux pas, je ne dois pas », notre travail a consisté à proposer dans un cadre apaisé des formes corporelles risquées mais très bien encadrées et des formes d'actions corporelles plus poétiques.

Pour certains élèves, le projet danse-escalade s'est avéré un véritable levier pour appréhender les autres savoirs. Le travail mené par ailleurs en philosophie (avec Fondation 93 – Carré de nature/carré de culture et lors de rencontres régulières avec un professeur de philosophie) contribua aussi à relancer le plaisir d'apprendre et le désir d'avancer. Les élèves se frottaient ici au risque d'écouter, d'entendre, de penser, de dire et d'être écouté.

Prendre le risque de se projeter

Ces approches ont contribuées à étayer et à consolider des projets personnels et professionnels. Rendre la réflexion possible et savoir que les prises de risques peuvent être maîtrisées ont permis aux jeunes de sortir d'une sorte d'immobilisme, d'une peur d'avancer dans leur cheminement personnel.

B. s'est réinscrit dans une dynamique scolaire : de la peur de produire et de se montrer (cet élève était particulièrement timide en arrivant – tête rentrée dans les épaules, enfermement sur soi, ricanements injustifiés et nerveux,...-), il range son classeur de lui-même, intervient à l'oral, se tient droit. Il souhaite s'orienter vers un BEP vente action marchande, souhait qu'il a confirmé par un stage en entreprise, trouvé par ses soins, et qui s'est avéré encourageant. Aujourd'hui, B. s'exprime de manière ferme et cohérente, justifiant ses positions. Il regarde son interlocuteur.

N., quant à lui, ne s'est pas vraiment réinscrit dans un projet de type scolaire. Très renfermé sur lui-même à son arrivée, avec à certains moments une impossibilité de communiquer. Le

travail proposé en danse-escalade lui a permis de s'épanouir. Néanmoins, il a été impossible de le garder en classe compte tenu de son agitation, et nous lui avons demandé de rechercher un stage en entreprise. Il a alors trouvé un grand garage sur Paris où il a pu faire de la mécanique. Aujourd'hui, après six semaines de stage, N. est méconnaissable : c'est un jeune homme ouvert et agréable qui souhaite s'inscrire dans une démarche de formation et travailler. Il commence à construire des projets avec sa petite amie.

S'autoriser à passer des examens

B. et N. présenteront prochainement le CFG (Certificat de Formation Générale) qu'ils devraient facilement obtenir. Ils passeront également le brevet de secourisme.

La majorité des jeunes qui ont participé aux activités proposées dans le cadre de la danse-escalade semblent davantage prêts à se lancer, à essayer, à construire. Les jeunes qui n'ont pas participé à cette activité paraissent moins sûrs d'eux-mêmes (pour certains, comme « bloqués dans leur corps ») et laissent une plus grande place à leurs craintes. Ceux qui ont pu assister aux séances de philosophie expriment et argumentent leur situation et leurs souhaits plus facilement que les autres.

L'équipe éducative reconduira vraisemblablement ce travail à la rentrée prochaine : un travail sur le corps et sur la pensée pour s'autoriser à raccrocher.

C. a assisté aux cours de sport et de philosophie. Il passera prochainement le CFG et le brevet de secourisme. Il commencera un CAP en plomberie à la rentrée.

U. qui était pourtant dispensé de sport, était présent aux séances d'escalade et de danse. Il s'inscrit par ailleurs volontiers dans une démarche philosophique. Il commencera un BEP électrotechnique à la rentrée.

M. est arrivée tardivement sur le dispositif mais a su trouver sa place dans toutes les activités proposées. Elle commencera un BEP secrétariat à la rentrée.

V. a dû interrompre sa scolarité à l'ENCP en cours d'année et n'a donc pu participer qu'à une partie des projets. Il est rescolarisé dans une école hôtelière privée.

S. a également dû interrompre sa scolarité à l'ENCP. Il est à la recherche d'un emploi.