

Projet du Fonds d'Expérimentation Jeunesse



Articulation entre prévention spécialisée et Education Nationale pour lutter contre le décrochage scolaire : « Évaluation de l'impact de l'activité des acteurs de liaison sociale dans l'environnement scolaire (ALSES) dans le Département du Nord ».

AP1 298

Rapport final d'évaluation pour le comité de pilotage départemental du 28 septembre 2011

Porteur de projet : Département du Nord

Evaluateur : Cabinet CRESS, Conseil Recherche Evaluation Sciences Sociale



Partenaires :

Sommaire

I - Rappel de la démarche et de la méthode d'évaluation	3
1.1-Le projet ALSES du Département du Nord dans le cadre du Fonds Jeunes	3
1.2-Le projet : son histoire et son évolution.....	4
1.3-La méthode d'évaluation	6
1.4-Les phases du travail, leur compatibilité avec le calendrier scolaire.....	8
II - Quelques éléments de problématisation sur la question du décrochage scolaire.....	9
2-1-Eléments de cadrage sur une notion floue mais utile	9
2.2-Les stratégies globales de réponse au décrochage scolaire	12
III - Analyse qualitative du fonctionnement des ALSES.....	14
3-1 L'activité des ALSES	14
3-2 Une intégration réussie dans les collèges	17
3-3 Une perception largement positive par les acteurs des collèges concernés.....	18
3-4 - Des apports d'une grande diversité	18
3-5-Données sur l'activité des ALSES	21
3-6 La plus value des postes ALSES	22
3-6- Le point de vue des collégiens à travers les entretiens collectifs,.....	25
IV - le point de vue des collégiens à travers le questionnaire.....	26
4-1 L'ambiance au collège.....	27
4-2 La violence et les difficultés entre élèves.....	29
4-3 Les relations avec les professeurs.....	31
4-4 Les relations avec les autres adultes.....	32
4-5 Les problèmes de comportement.....	32
4-6 Les personnes au collège.....	34
V – Le point de vue des partenaires	39
5-1 Pour l'Education Nationale :	39
5-2 Pour la FCPE :	39
5-3 Pour les acteurs territoriaux (élus, techniciens) :.....	40
5-4 Le Conseil Général	41
VI- Eléments de comparaison entre établissements avec et sans ALS	42
6-1 Une démarche de comparaison sur plusieurs volets	42
6-2 - La comparaison des données	42
6-3 – Comparaison de l'avis des acteurs des collèges des groupes tests et témoin	42
6- 4- En conclusion de la démarche de comparaison.....	48
VII – Conclusion générale	49

I - Rappel de la démarche et de la méthode d'évaluation

✓ *Le projet ALSES du Département du Nord dans le cadre du Fonds Jeunes*

Le projet déposé par le Conseil général du Nord, les associations de prévention spécialisée et l'éducation nationale (Inspection d'Académie) s'est inscrit pour le Fonds-jeunes dans le cadre suivant :

Axe1 : Réduire les sorties prématurées du système de formation initiale.

Programme 2 : Prévenir le décrochage scolaire et organiser les collaborations pour suivre les jeunes décrocheurs dans le but de :

- soutenir les interventions dans les établissements pour prévenir les sorties prématurées.
- renforcer les collaborations entre partenaires pour assurer un repérage précoce et un meilleur suivi des jeunes concernés.

Avec l'objectif plus précis pour les porteurs de projet de : « identifier la plus-value d'une collaboration prévention spécialisée - éducation nationale par le biais du dispositif Acteur de Liaison Sociale dans l'Environnement Scolaire (A.L.S.E.S) pour mesurer l'impact de cette collaboration sur les trajectoires des jeunes en risque de décrochage scolaire » dans les collèges.

Pour évaluer ce dispositif, le cabinet CRESS a structuré sa démarche pour pouvoir répondre à trois questions:

- En quoi l'action des ALSES influe-t-elle sur les trajectoires scolaires des collégiens en difficulté (favorise la réussite et le passage en classe supérieure, évite les ruptures, mobilise sur la scolarité, évite la montée de conflits (élève/élève, élève/enseignant, famille/établissement) sécurise les parcours de scolarité dans le temps, favorise la relation établissement-famille, renforce le partenariat autour de l'élève et des situations difficiles, etc.) ?
- Comment cette expérimentation rétroagit d'un côté sur l'éducation nationale en la conduisant à travailler dans ses murs avec un intervenant « exogène ». D'un autre côté sur la prévention spécialisée¹ en la conduisant à s'adapter à une forme d'intervention dans un cadre institutionnel ?
- Quelles sont les principales conditions méthodologiques de la réussite à retenir (bonnes pratiques avec les jeunes et les familles/qualification des ALSES/dynamiques partenariales interne à l'éducation nationale et externe) pour permettre au Conseil général, à l'Education nationale et aux opérateurs de stabiliser le dispositif et d'envisager sa généralisation ?

L'évaluation s'est déroulée selon le calendrier et la méthode prévus. Elle s'est mise en place en avril 2010 (signature de la convention), avec un recueil des données entre septembre et décembre 2010 pour une livraison des résultats au premier semestre 2011. Pour des raisons dues au renouvellement des responsabilités au sein du Conseil général après les élections de mars 2010, le Comité de pilotage final de l'évaluation a été fixé le 28 septembre 2011 en présence des nouveaux élus.

¹ Voir en annexe 1 une rapide présentation de la prévention spécialisée et de ses principales caractéristiques.

✓ ***Le projet : son histoire et son évolution***

Un rapide retour en arrière permet de comprendre la genèse et l'évolution du projet.

◆ **Un projet construit en plusieurs étapes**

Schématiquement on peut distinguer trois grandes étapes dans l'histoire des postes ALSES.

Phase 1 : la création. Par une délibération du 18 décembre 1995, le conseil municipal de Lille crée trois postes « d'acteurs de la liaison sociale dans l'environnement scolaire » à titre expérimental pour une durée d'un an dans le cadre du programme « emplois de services en faveur de la qualité de la ville et de la vie à Lille² » et désigne l'association de prévention spécialisée Itinéraires comme structure support.

Une convention tripartite liant la ville, l'association et l'éducation nationale décide de :

- La prise de fonction au 4 mars 1996 des postes d'éducateurs de prévention spécialisée dans trois des collèges lillois (Verlaine , Matisse, Madame de Staël) qui ont accompagné la réflexion « sur les moyens à mettre en place pour lutter contre les problèmes de violence aux collèges et aux alentours de ceux-ci³ » ;
- Les modalités de régulation des postes dans les collèges par un groupe d'appui interne à chaque établissement réuni à l'initiative du principal ;
- Les modalités de régulation externe par l'association : participation des ALSES aux réunions de l'association, mise en place d'un groupe d'appui externe composé des principaux de collèges, de la CAF, de la ville réuni à l'initiative de l'association Itinéraires ;
- La mise en place d'une recherche action réalisée par l'organisme « Cordée Ingénierie » pour suivre le démarrage du projet.

Phase 2 : l'élargissement. En 1998, une évaluation centrée sur l'utilité sociale des postes et conduite par la coopérative de conseil E2I, relève « l'accueil très positif, réservé par l'ensemble des usagers du service ou partenaires associés (à l'exception notable des assistantes sociales)⁴ ». Dans cette dynamique, trois nouveaux collèges rejoignent le dispositif.

Par une délibération du 19 avril 1999, le Conseil général qui finance par ailleurs les actions de prévention spécialisée décide « de financer ce type de postes et d'en augmenter le nombre ». Il signe un protocole départemental avec l'Inspection Académique⁵. A cette étape, la Ville de Lille se retire de l'expérimentation qu'elle a fait émerger et qui va maintenant se développer à l'échelle départementale.

Une note du 8 novembre 1999 émanant de la direction de l'Enfance du Conseil général indique clairement le cadre de fonctionnement en précisant que ces postes « interviennent sur les collèges recevant des jeunes issus des zones d'intervention des clubs de prévention sur lesquels ils seront affectés. Leur action éducative et leur

² Qui préfigurent la création des Emplois Jeunes quelques mois plus tard au niveau national

³ Evaluation réalisée en juin 1997 par le Cabinet Espace Inter Initiative

⁴ E2I. Rapport final. Juillet 1998

⁵ Annexe 2 : « protocole départemental relatif à la mise en œuvre et au fonctionnement de postes ALS établi par l'Inspection académique du Nord et le Conseil général du Nord » (4 pages)

implication dans le quartier auprès des jeunes et des familles doivent permettre de renforcer les liens entre le collège, la famille, le quartier. Ils ont également un rôle à jouer au sein du collège lui-même, en terme de régulation des tensions entre jeunes et entre jeunes et adultes »

Phase 3 : la réflexion sur la généralisation. En 2009, fort de 30 postes d'ALSES dans autant de collèges du département et une quinzaine d'année d'expérience, le Conseil général et ses partenaires décident de proposer le projet dans le cadre des expérimentations du Haut commissariat à la jeunesse. Cette initiative s'explique à la fois par l'opportunité qu'elles offrent d'approfondir la réflexion sur les partenariats avec l'éducation nationale pour faire face aux difficultés de scolarisation rencontrés par une part de la jeunesse, notamment celle dont s'occupe la prévention spécialisée. Mais aussi pour répondre à la curiosité que suscite la démarche dans le secteur de la prévention spécialisée au niveau national, dont rendent compte entre autres :

- une étude du centre de ressource de la prévention spécialisée du Nord (APSN) conduite en 2003⁶ qui, à côté de l'analyse des principes structurants de la démarche, met aussi à jour les « résistances et stratégies défensives » des acteurs de la prévention spécialisée à son égard, tout autant que l'intérêt manifesté par de nombreuses associations qui s'exprime par « les multiples appels que l'association Itinéraires et l'APSN reçoivent d'autres départements ».

- une étude conduite sous l'égide de la DGAS et du Conseil technique de la prévention spécialisée (CTPS) en 2007 par le département économie et science humaines du CSTB intitulée « la prévention spécialisée et l'institution scolaire. Enjeux et évolutions de coopérations entre les associations de prévention spécialisée et les établissements scolaires⁷ » qui fait une large part à la situation dans le département du Nord à côté d'autres expériences menées dans le Var ou à Strasbourg.

◆ **Un dispositif éducatif à « large spectre » qui conserve son côté expérimental**

L'analyse de la construction du dispositif ALSES montre que la lutte contre le décrochage scolaire n'apparaît pas comme son objectif premier. Ce sont plutôt la lutte contre les problèmes de violence puis le renforcement des liens entre le collège, la famille et le quartier qui ont été ses forces motrices. Nous sommes donc en présence d'un dispositif à « large spectre » qui embrasse toutes les dimensions qui concourent à l'inclusion scolaire dont le décrochage n'est qu'une dimension parmi d'autres.

Par ailleurs, on peut considérer qu'après une quinzaine d'année d'existence, le dispositif a néanmoins gardé son côté expérimental. Car s'il a su se stabiliser, il ne s'est pas institutionnalisé. En effet, il repose toujours sur l'engagement contractuel des acteurs (principal de chaque collège, association de prévention spécialisée et Conseil général) renouvelé en principe chaque année par la signature d'une convention, l'adaptation du

⁶ Pascal Piteux. APSN, « Les ALSES : des éducateurs de prévention spécialisée sur les quartiers et dans les collèges. De l'élargissement des pratiques vers une recomposition professionnelle, nouvelles pratiques sociales et/ou nouveau métier du social ? ». Avril 2003

⁷ Joëlle Bordet(CSTB), Bernard Champagne (pluralité consultants). Mars 2007.

poste à la situation de chaque établissement (personnels, environnement, moyens) et à chaque association de prévention spécialisée qui décide de ses méthodes et de ses outils de pilotage et d'animation.

La transversalité et la capitalisation d'ensemble sont assurées par le centre de ressources départemental de la prévention spécialisée (APSN) qui organise des journées d'études, produit des documents de travail et réunit régulièrement les ALSES pour leur permettre de partager leur réflexion⁸.

Le dispositif ALSES est resté une expérimentation parce que contrairement aux logiques d'adaptation qui suivent une évolution lente, continue, pour produire de nouveaux modes de faire, il ne se fixe pas comme objectif un changement d'ensemble ni de l'Education Nationale, ni de la prévention spécialisée. L'expérimentation produit du nouveau par de la discontinuité et « en construisant non pas un prototype, mais un modèle viable pour les intéressés⁹ ». Elle trouve d'abord sa légitimité dans son utilité et sa plasticité, et pas dans la conformité ou la production d'une norme.

✓ **La méthode d'évaluation**

La méthode de l'évaluation a combiné plusieurs angles d'observation :

1.3-1 La constitution de deux territoires déterminés par le porteur de projet : Lille d'un côté et Dunkerque de l'autre.

- Sur chacun de ces territoires est constitué un groupe « test » de 5 collèges avec des ALSES. Soit l'ensemble des collèges où intervient le service « Les Alizés » de l'association AAES (association d'action éducative et sociale) à Dunkerque et cinq des six collèges dans lesquels intervient l'association « Itinéraires » à Lille¹⁰. Ces 10 collèges du groupe-test représentent 1/3 des collèges dotés d'ALSES dans le département.
- Sur chacun de ces territoires est constitué un groupe « témoin » de 5 collèges sans ALSES. Il a été constitué sur la base d'une convergence de trois critères principaux retenus dans les tableaux de bord de l'Education Nationale et validés en Comité de pilotage: le taux de réussite au brevet des collèges, le taux de retard à l'entrée en 6^{ème}, le taux de PCS défavorisés (les Professions et Catégories Socio professionnelles défavorisés correspondent aux ouvriers, inactifs et chômeurs)¹¹.

C'est au total dans 20 collèges que l'investigation a eu lieu.

1.3-2 La comparaison statistique d'indicateurs de suivi scolaire pour 2003, 2005, 2007, 2009 pour voir si la situation des élèves dans chacun des groupes est objectivement différente dans les établissements dotés d'ALSES. Alerté sur la qualité des indicateurs disponibles soulevé dans le rapport sur l'« évaluation de l'enseignement dans l'académie de Lille » produit en 2006 par l'Inspection générale de l'éducation

⁸ Voir par exemple « coopérations prévention spécialisée et milieu scolaire » Mai 2009, « les acteurs de liaison sociale dans l'environnement scolaire » 2004, « le papier des ALSES » notamment le numéro de novembre 2009 sur les GEAP (groupe d'échange et d'analyse de la pratique), ...

⁹ L. Dubouchet, A. Vulbeau « des expérimentations sociales et des jeunes » Matrice 1999

¹⁰ Annexe 3 : les variables des collèges du groupe test

¹¹ Annexe 4 : les variables des collèges du groupe témoin avec 8 indicateurs puis par convergence de 3 indicateurs prioritaires (4 pages)

nationale¹², nous avons choisi de demander des indicateurs « ad hoc » aux collèges, élaborés avec eux et intégrant différentes dimensions de la vie scolaire¹³.

Malgré l'accord des principaux, la tâche supplémentaire pour extraire ces informations a été trop importante et complexe. Et il n'a pas été possible d'en tirer des inférences valides pour la comparaison (voir plus bas chapitre VI).

1.3-3 La passation d'un questionnaire d'attitude (échelle de Likert) auprès de 200 collégiens dans chaque établissement (4 000 questionnaires en tout). Après avoir été testés préalablement auprès de deux groupes d'élèves (4^{ème} /5^{ème}, 4^{ème} /3^{ème}) et améliorés notamment par l'avis des personnels de l'Education nationale, les questionnaires anonymes ont été passés en classe (10 mn environ) sous la surveillance d'un professeur principal. Les classes ont été déterminées par un tirage aléatoire effectué par le Cabinet CRESS à l'aide d'un logiciel en libre accès sur Internet¹⁴ à partir des listes fournies par chaque établissement.

Nous avons obtenu 3909 questionnaires exploitables.

1.3-4 Interview d'une dizaine de personnels intervenant aux différents niveaux dans chaque collège. Les professeurs principaux et les assistants d'éducation ont été choisis par tirage aléatoire et invités à une rencontre en entretiens collectifs par type de fonction¹⁵. Les autres ont été déterminés du fait de leur fonction « clé » : principaux, CPE, infirmières, assistants sociaux. Un questionnaire d'appréciation de fin d'entretien a permis d'objectiver leurs représentations et de les agréger pour un traitement d'ensemble.

C'est en tout 210 adultes qui ont été rencontrés.

1.3-5 Interview en 2 groupes (6^{ème} et 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}) de 8 à 10 collégiens par établissement déterminés par tirage aléatoire et invités à une rencontre. Dans chaque établissement, le principal a procédé à une information des parents par le carnet de correspondance de l'élève ou par un courrier spécifique les informant de la démarche, de son caractère volontaire et de la possibilité de la refuser sans avoir à se justifier. Du fait de aléas des emplois du temps, des absences, ce sont environ 120 collégiens qui ont été rencontrés.

1.3-6 Interview individuelle des 10 ALSES des collèges du groupe-test et une séance de travail collective

¹² « Une des caractéristiques de la scolarité au collège, dans l'académie de Lille, est sa rapidité, les redoublements y étant très rares. L'académie a le plus faible taux de redoublements en fin de troisième de toutes les académies de France, et se place troisième pour le taux de redoublement en sixième. Après une longue scolarité primaire, les élèves arrivent au collège avec un niveau plutôt faible, voire très faible, mais ils traversent pourtant très vite ce dernier. (...) La difficulté scolaire n'est pas traitée par le redoublement, ni par la scolarisation dans d'autres structures que celles de l'Education nationale (inexistantes), mais par l'organisation de parcours et dispositifs spécifiques : SEGPA, troisièmes à profil, dispositifs d'aide et de soutien. (...) Les difficultés profondes de certains collèges sont mal reflétées par les taux de réussite au brevet, indicateur peu fiable du niveau atteint par les élèves. (...) On constate sans surprise une tendance des collèges difficiles à sur-noter leurs élèves en cours d'année, tendance qui va de pair avec leur souhait de ne pas les faire redoubler. (...) Si dans toute la France le contrôle continu est en moyenne favorable aux élèves, il l'est ici de manière caractérisée, (...). Le « vrai » niveau des élèves en fin de troisième est donc souvent plus faible que ne le laisse apparaître leur réussite finale au brevet. ». Rapport n° 2006-052. Inspection générale de l'éducation nationale et Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. Juillet 2006

¹³ Annexe 5 : les indicateurs d'activité demandés aux collèges

¹⁴ [www.javascript.net/function/nb_aleatoire\(nb\)](http://www.javascript.net/function/nb_aleatoire(nb))

¹⁵ Annexe 6 : exemple d'un tirage aléatoire (collège Boris Vian, Lille) . Si une personne déterminée par le tirage aléatoire était absente, ou refusait de participer, l'invitation était faite à celle qui suivait immédiatement sur la liste.

avec l'ensemble des ALSSES du département dans le cadre de l'APSN¹⁶.

1.3-7 Interview d'acteurs « externes » : associations de parents d'élèves (FCPE), élus communaux en charge de la scolarité ou de la jeunesse, techniciens du Conseil général, Education nationale : service social en faveur des élèves, secrétaire général de l'Inspection académique¹⁷.

1.3-8 Interview des deux associations de prévention spécialisée : l'AAES (service Alizés) (Dunkerque) et Itinéraires (Lille).

✓ ***Les phases du travail, leur compatibilité avec le calendrier scolaire***

1.4-1 La préparation est un élément clé de la réussite. Pour mener à bien une démarche de cette ampleur, il est nécessaire d'obtenir l'adhésion de tous les contributeurs aussi bien au niveau institutionnel qu'opérationnel. Compte tenu du travail déjà accompli dans le département du Nord, les partenariats n'ont pas été difficiles à mobiliser. Nous avons néanmoins été attentifs à bien présenter la méthode, les enjeux et les outils aux acteurs, en privilégiant les principaux de collèges qui les ont bien accueillis et les ont parfois améliorés par leurs remarques. Dans cette phase, on notera la demande de garantie formulée par l'éducation nationale pour ne pas voir opérer un traitement des informations par établissement pour éviter un effet « palmarès ».

Compte tenu de la signature tardive de la convention avec le fonds-jeunes et de la date du Comité de pilotage de lancement, le travail de collecte de données n'a pas pu s'envisager comme prévu, entre mai et juin 2011. Cette période a été utilisée pour l'information, la rencontre des acteurs, la préparation des outils et la programmation de la campagne dans les établissements, qui s'est largement appuyée sur le poste de chargée de mission dédié à la démarche¹⁸.

1.4-2 Sur cette base, **la campagne d'investigation** dans les 20 collèges s'est réalisée dans les conditions prévues, sans défection significative ni sur le plan institutionnel, ni sur le plan individuel malgré quelques journées de grève, des intempéries, etc. Cette mobilisation lourde pour les établissements, notamment pour les établissements du groupe témoin qui ne bénéficient pas du dispositif ALSSES, est à souligner. Loin des discours classiques sur la démobilitation des établissements et des enseignants, elle a témoigné de l'engagement concret dans les recherches de solutions pour tenir dans la scolarité un certain nombre de collégiens. Même si les difficultés en matière de décrochage se situent à des degrés divers selon les établissements (de quelques situations à plusieurs dizaines) nous avons pu constater un fort intérêt des acteurs de la collectivité éducative¹⁹ pour des échanges sur le thème. Cela nous paraît s'expliquer par le fait que tout abandon en cours du collège est vécu comme un échec par l'ensemble des personnels, quel que soit

¹⁶ Annexe 7 : synthèse de la séance de travail avec les ALSSES

¹⁷ Annexe 8 : liste des personnes rencontrées

¹⁸ Madame El Khadiri qui a été très présente à tous les instants de la démarche jusqu'au traitement des 4000 questionnaires collégiens qu'elle a réalisés. Qu'elle en soit ici chaleureusement remerciée.

¹⁹ Terme que nous préférons à celui de « communauté éducative » plus couramment employé, mais qui n'exprime pas la diversité des acteurs et de leurs positions dans un établissement scolaire.

leur rôle.

1.4-3 Les restitutions. Au-delà des restitutions institutionnelles (Fonds jeunes, Comité de pilotage réuni par le Conseil général), des restitutions sont également prévues avec les différents niveaux contributifs dans la démarche. Une évaluation ne doit pas se limiter à prendre de l'information pour la transporter vers les sphères décisionnelles, elle doit également remettre en circulation ce qu'elle a analysé aussi bien auprès de ceux qui doivent orienter l'action que ceux qui ont à la mettre en œuvre sur le terrain ou qui peuvent en bénéficier.

Dans cette perspective, une séance de restitution par territoire est prévue en aval du Comité de pilotage ainsi qu'un outil de communication simple à destinations des collégiens et des familles.

◆ Les instances de suivi et de régulation de l'évaluation

- **Un comité de pilotage départemental** chargé de suivre la mise en place et le déroulement de l'évaluation. Sous l'autorité du Vice-président du Conseil général, il regroupe les partenaires institutionnels du projet et les opérateurs de l'évaluation (soit environ 25 personnes).

Comité de Pilotage n° 1	27 avril 2010
Comité de pilotage n° 2	6 décembre 2010
Comité de pilotage n° 3	28 septembre 2011

- **Un comité technique par territoire** (Lille et Dunkerque), composé des partenaires au niveau local : niveau territorial du Conseil général, les différents niveaux de l'éducation nationale, des représentants des villes, des représentants des associations de prévention spécialisée, l'APSN, la responsable mission prévention jeunesse du Conseil général qui représente le porteur de projet et qui a coordonné la démarche sur le plan institutionnel, la chargée de mission dédiée à l'expérimentation et le cabinet CRESS (soit environ 15 personnes).

Comité technique n° 1 Lille	20 mai 2010
Comité technique n° 1 Dunkerque	17 juin 2010
Comité technique n° 2 Lille	18 novembre 2010
Comité technique n° 2 Dunkerque	19 novembre
Comité technique n° 3 Lille	10 juin 2011
Comité technique n° 3 Dunkerque	1 juin 2011

- **Un groupe de suivi**, composé de la responsable Mission Prévention Jeunesse de la Direction Enfance Famille du Conseil général du Nord, de la chargée de mission, des deux associations de PS de l'APSN et du Cabinet CRESS, s'est réuni autant que de besoin, pour réguler la démarche et préparer les instances de suivi.

II - Quelques éléments de problématisation sur la question du décrochage scolaire

2-1 Eléments de cadrage sur une notion floue mais utile

Comme on l'a vu, la prise en compte du décrochage scolaire ne constituait pas l'élément déclenchant de la création des postes ALSES en 1995. Mais depuis, ce problème ne cesse de prendre de l'ampleur²⁰ et de préoccuper fortement, particulièrement l'Education Nationale²¹. Après la violence scolaire et l'absentéisme qui ont généré de nombreux dispositifs depuis une quinzaine d'année, et sans doute avant la montée en puissance du problème du « harcèlement à l'école » qui s'opère²², le décrochage est la catégorie générique la plus employée au moment de notre travail, pour recouvrir un ensemble de comportements problématiques liés à la scolarité et à la vie scolaire.

Aussi, avant d'explorer plus en détail les éléments issus de la démarche d'évaluation, il nous semble utile de préciser -à minima- et sans vouloir redoubler l'abondante littérature scientifique sur le sujet, les contours et les usages de cette notion tels que nous les avons rencontrés.

La notion de décrochage scolaire ne fait pas l'objet d'une définition officielle qui puisse faire repère pour les acteurs et sur laquelle ils pourraient s'appuyer. Le bulletin départemental de l'académie du Nord qui a dédié un numéro à ce thème, indique qu'« on parle de décrochage scolaire lorsqu'un élève quitte l'institution scolaire, abandonne ses études, arrête le cursus en cours »²³. Mais on ne la trouve pas dans les « définitions des termes et indicateurs statistiques de l'Education Nationale²⁴ ». Cela ne l'empêche pas d'être abondamment employée par tout un ensemble d'acteurs qui s'appuient plutôt sur une approche pragmatique liée à une expérience commune. Floue, complexe, porteuse de significations variables, la notion fait sens pour eux. De ce fait, bien que peu éclaircie sur le fond, elle constitue à la fois un objet de préoccupation et de mobilisation.

Sans tomber dans le travers sociologique de la recherche de la « bonne catégorisation », nous avons relevé dans les discours plusieurs formes de tensions autour de la scolarité :

- L'échec scolaire qui concerne la performance et les résultats ;
- L'absentéisme qui constitue un comportement de défection temporaire aux significations variées ;

²⁰ Il est ainsi largement abordé dans le cadre des Réseaux Ambition Réussite, au sein desquels est pointé un niveau d'absentéisme trois fois supérieur à la moyenne nationale, qui a elle-même connu une augmentation entre 2007 et 2009. « Bilan national des réseaux « ambition réussite » Juin 2010.

²¹ « Le décrochage scolaire nous préoccupe tous parce qu'il constitue une injustice au regard du principe d'égalité des chances. Les élèves en voie de rupture scolaire connaissent des tensions et des souffrances qui se manifestent par des comportements parfois très différents, qui vont de la passivité à l'opposition ». Eclairage sur le décrochage scolaire. JP Polvent. Inspecteur d'académie. Bulletin départemental de l'Académie de Lille n°107, avril 2010.

²² Voir notamment les travaux des Assises nationales sur le harcèlement à l'école qui se sont tenues les 2 et 3 mai 2011 ou le rapport de la mission présidée par A Bauer sur « les violences en milieu scolaires, les sanctions et la place de la famille » remis en mars 2010, ou plus antérieurement l'étude de l'INSERM U 472 coordonnée par Marie Choquet « violences des collégiens et lycéens : constats et évolutions » à partir des données de l'enquête ESPAD 2003.

²³ Op cit

²⁴ www.education.gouv.fr/cid23200. version du 6-12-2010.

- Le décrochage qui a une dimension psychologique de perte d'intérêt et de motivation ;
- La démission²⁵, comme départ volontaire à 16 ans quand la scolarité n'est pas encore terminée ;
- Les comportements de refus du cadre scolaire et de ses exigences (oubli des affaires, du carnet, non transmission d'informations aux parents...) ;
- L'opposition active qui débouche sur des comportements plus problématiques (agressivité, violence verbale ou physique...).

Tous ces éléments se combinent de manière complexe dans le processus que les acteurs résument sous le terme de décrochage.

Une combinaison entre registre scolaire, registre psychologique et registre des attitudes

Même s'il existe une grande variabilité des situations individuelles, la problématique des élèves décrocheurs est décrite sous trois registres :

- Un registre scolaire ayant une facette « objectivable » : lacunes, mauvaises notes, travail non fait, ...
- Une facette plus psychologique marquée par un sentiment de dévalorisation, le manque d'estime de soi, le découragement, la perte du sens des apprentissages scolaires, ...
- Un registre d'attitudes pouvant aller de l'opposition systématique à l'autorité dans l'espace scolaire, jusqu'à la mise en insécurité des personnels et des autres élèves. Dans leurs propos, les enseignants surtout, font clairement la différence entre le décrochage « inhibé » et le décrochage « révolté ».

Ainsi, de nombreuses évocations mettent en avant ces élèves qui sont complètement décrochés sur le plan scolaire (« c'est un peu comme si on leur parlait chinois, ils sont là, mais absents »). Pour autant, ils ne se manifestent pas sur le plan comportemental (« ils ne sèchent pas car ils sont tenus par leur famille »), ou vont exprimer leur malaise autrement dans l'espace scolaire en se rendant sans cesse à l'infirmerie par exemple. On trouve aussi des situations spécifiques, comme le cas signalé par un principal, d'un élève présent tous les matins au collège mais refusant ensuite d'entrer en classe. Les estimations données sur ce processus par les enseignants peuvent aller de quelques élèves jusqu'à plus de 30 % dans certaines classes.

Ceux qui se situent dans une dynamique plus révoltée de décrochage posent des problèmes concrets à l'ordre scolaire. Ils sont bien connus. C'est autour d'eux que se concentre l'énergie pour les contenir d'abord, puis pour leur éviter un décrochage définitif qui peut arriver rapidement.

De ce point de vue, la réactivité est considérée comme un paramètre essentiel pour faire en sorte que le collège reprenne la main et que la dynamique ne débouche pas « fatalement » sur un décrochage complet avec l'institution scolaire comme avec les apprentissages.

Un processus qui peut être enrayé

La notion de processus est importante dans ce domaine. Il faut constater que pour la majorité des acteurs rencontrés, le décrochage n'est pas perçu comme une fatalité inéluctable et pourrait être enrayé si l'on s'en donne les moyens. De ce point de vue, ce que nous avons entendu confirme ce que relèvent certains

²⁵ Terme utilisé par certains collégiens qui le jour de leurs 16 ans envoient une « lettre de démission » au collège

travaux²⁶ : les élèves considérés comme « décrocheurs » gardent des points d'attaches dans la réalité scolaire qui peuvent constituer des points de départ potentiels pour des actions de re-médiation spécifiques. Même avec certaines limites, ils pensent qu'une action volontariste peut donner des résultats sur la base des savoirs faire dont ils disposent et qui pourraient être développés.

2-2 Les stratégies globales de réponse au décrochage scolaire

Face à ces processus, les acteurs de la collectivité éducative cherchent à combiner différentes réponses et ressources. Elles se situent dans plusieurs volets.

◆ Le volet scolaire :

Bien évidemment, les initiatives se multiplient pour favoriser la réussite et lutter contre le décrochage sur son volet d'abord scolaire.

Ce sont dans tous les collèges le soutien au travail scolaire (les aides en 6^{ème} /5^{ème}) et les programmes personnalisés de réussite éducative PPRE²⁷.

Mais ces stratégies sont également inscrites dans des politiques plus globales, ciblées sur les établissements rencontrant le plus de difficultés. On peut ainsi évoquer les dispositifs spécifiques mis en place par l'Education Nationale depuis 2006, comme :

- Les Réseaux Ambition Réussite (RAR²⁸) et Réseaux Réussite Scolaire (RRS) qui mettent en réseau maternelles, primaires et collège et apportent certains moyens complémentaires ;
- Le programme CLAIR (collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) expérimenté depuis la rentrée 2010 et transformé en programme ECLAIR à la rentrée 2011 ;
- Le Programme de Réussite Educative, porté par l'Education Nationale et les villes, qui amène également un certain nombre de ressources au service de la réussite scolaire et dans certains cas à la lutte contre le décrochage.

Ces dispositifs complexes, parfois sibyllins, en mouvement perpétuel et qui peuvent se croiser dans un même collège sont difficiles à appréhender pour les acteurs qui en perçoivent mal la logique d'ensemble. On les voit régulièrement se réfugier entre l'ironie (« dès que quelqu'un a une idée au ministère, on doit changer notre manière de travailler »), où la désillusion (« le terrain est complètement décroché par la logique politique »).

Même s'ils apportent des ressources précieuses, ces dispositifs institutionnels ont aussi comme impact, de générer des différences importantes entre collèges, tant dans l'effectif moyen des classes que dans les moyens humains apportés sur des sujets spécifiques (ex : les médiateurs de vie scolaire, les préfets des

²⁶ Etienne Douat – L'école buissonnière – 2011 Edition la dispute

²⁷ Plan coordonné d'actions conçu pour répondre aux besoins d'un élève lorsqu'il apparaît qu'il risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences du socle commun. Il est élaboré par l'équipe pédagogique, discuté avec les parents et présenté à l'élève.

²⁸ Qui sont appelés à rejoindre le programme ECLAIR à la rentrée 2011.

études...).

S'ajoutent à ces éléments de différenciation propres à Education nationale, des éléments extra-scolaires liés à :

- L'existence ou non de Contrats de Ville donnant des moyens complémentaires ;
- L'existence (ou non) d'une restauration scolaire qui constitue un outil important pour faire des propositions d'activité et pour nouer un contact avec des élèves en difficulté sur le plan scolaire. Par exemple dans le Dunkerquois, certains collèges rencontrés n'ont pas de cantine, ni même de possibilité de partager celle d'un autre collège de proximité ;
- Au dynamisme de la ville dans le domaine des aides aux devoirs, de l'animation, des loisirs.

Cette situation d'instabilité et de recouvrement des dispositifs entraîne une fluctuation des moyens qui produit deux effets :

- D'abord elle désoriente les acteurs. Déconcertés par ce qu'ils perçoivent comme un facteur de fragilisation institutionnelle, ils trouvent paradoxalement une réassurance dans la continuité des relations inter personnelles. De ce point de vue, l'antériorité et la permanence du dispositif ALSSES dans un univers en mouvement, sont des éléments qui contribuent à sa crédibilité ;
- Ensuite elle rend quasi impossible la comparaison « toutes choses étant égales par ailleurs » des collèges entre eux. Puisque les moyens dont ils disposent en enseignants, médiateurs, assistants d'éducation, autres..., ne cessent de se modifier et d'interférer sur les missions des uns et des autres. De sorte qu'il n'est pas possible d'isoler l'impact d'un seul agent dans un système interactif qui se modifie constamment.

◆ **Un volet extra scolaire**

Au-delà des dispositifs sur le volet scolaire, les stratégies développées s'inscrivent sur différents axes :

- L'écoute et la recherche de compréhension du collégien constituent le premier niveau. Parfois le simple contact avec un membre de l'équipe du collège peut permettre de dénouer des difficultés conjoncturelles. Tous les acteurs insistent sur la création d'une relation comme condition fondamentale de la lutte contre le décrochage. Mais cette relation n'est pas toujours simple à établir, notamment quand les acteurs ont un rôle « fonctionnel » à tenir qui les amène en même temps à sanctionner les attitudes qui s'écartent des cadres attendus.
- La liaison avec la famille est un deuxième axe important pour désamorcer un processus de décrochage ou d'absentéisme. Mais ce contact est parfois difficile à établir avec un certain nombre de familles aux prises avec de graves difficultés (affectives, financières, sociales, ...) ou ayant elles-mêmes un vécu difficile avec l'institution scolaire. De ce point de vue, quand après les relances, la convocation par le

CPE ou l'Assistante sociale ne rencontre pas de succès, le collègue est assez démuni.

- Le troisième axe tourne autour des possibilités d'alternance et de l'orientation pour « redonner du sens » au travail scolaire. Permettre aux élèves d'envisager une orientation, de s'essayer par des stages, est considéré comme un atout majeur par ceux qui ont à traiter directement le problème. Les avantages de cette stratégie sont bien connus et restent valides à leurs yeux : le stage et l'immersion dans le milieu professionnel rompent avec la spirale négative dans laquelle l'élève est installé à l'école. Ils donnent l'occasion aux jeunes de se montrer sous un autre jour, de valoriser d'autres compétences que celles requises en milieu scolaire. Les valeurs et attitudes sont plus concrètes, inscrits dans des collectifs sociaux porteurs de valeurs (l'entreprise, l'équipe, ...), qui constitue des horizons nouveaux notamment pour ceux qui n'arrivent pas à trouver une place dans les enseignements perçus comme trop abstraits.

Sur ces différents angles, nous avons pu examiner comment s'opère l'action spécifique des ALSES dans les collèges.

III - Analyse qualitative du fonctionnement des ALSES

3 -1 L'activité des ALSES

Un ALSES est un(e) éducateur de prévention spécialisée attaché à une équipe de quartier, qui est affecté pour une partie de son temps (au moins un mi-temps) dans le collège qui reçoit les jeunes de son territoire. Son action dans l'établissement scolaire est liée à de nombreux paramètres : commande du principal, profil de l'ALSES, histoire du poste, spécificités du territoire, cohésion de la collectivité éducative, portage associatif, ...

En majorité, les ALSES sont des professionnels ayant une expérience en prévention spécialisée préalable à l'accès au poste. Ils montrent une stabilité dans la fonction, supérieure à ce qu'on trouve pour les éducateurs qui font leur carrière uniquement dans les quartiers.

Ainsi pour l'association Itinéraire qui a pu le calculer²⁹, on voit une très nette différence entre les deux types d'intervention. En d'autres termes, on pourrait dire que la fonction d'ALSES offre un renouvellement qui permet à des professionnels de prolonger plus longtemps leur carrière d'éducateur de rue.

	Ancienneté minimum	Ancienneté moyenne	Ancienneté maximum
Educateurs de quartiers uniquement	4 mois	6 ans et 2 mois	17ans et 8 mois
Educateurs sur les postes ALSES	8 ans	11 ans et 3 mois	18 ans et 10 mois

²⁹ Annexe 9 : ancienneté des ALSES dans l'association Itinéraires (Lille)

• Chaque association pilote ses postes à sa manière dans un cadre conventionnel prescripteur d'objectifs généraux mais pas de méthodes. On voit bien, à partir de nos deux exemples territoriaux, que la culture associative colore les modes de pilotage des postes ALSES, même si le centre de ressource départemental de la prévention spécialisée (APSN) se charge de les outiller techniquement et de leur ouvrir des espaces de réflexion collective comme dans les GEAP (groupe d'échange et d'analyse de la pratique).

À Lille, l'association de prévention spécialisée Itinéraires, qui a été la première à expérimenter ces postes, reste dans le fil de ses options premières de la fin des années 1990. On peut les organiser autour de 3 points :

- Les postes sont ancrés dans l'équipe de quartier, et ils ne consacrent (en principe) pas plus d'un mi-temps au travail dans le collège, même si la demande est supérieure ;
- L'institution, à travers son directeur, s'implique directement dans le management des postes ALSES en organisant des réunions internes régulières et en gardant un contact personnel avec chacun des principaux de collège dont il est l'interlocuteur privilégié autant que de besoin ;
- Le directeur anime un groupe de travail régulier (le GAE : groupe d'appui externe) qui réunit environ 1 fois par trimestre, sur la base du volontariat, les principaux des six collèges qui reçoivent des ALSES sur Lille et s'ouvre parfois à d'autres principaux intéressés. La réflexion porte sur la gestion des postes (régulation, projets) mais s'élargit régulièrement à des questions d'ordre éducatives ou sociales plus larges. On soulignera l'intérêt des principaux pour cette instance externe à leur administration, qui leur permet une réflexion transversale notamment sur les situations difficiles qu'ils ont à traiter dans leur établissement. À partir des ALSES, l'association leur ouvre un « espace-tiers » qu'ils apprécient et savent utiliser.

À Dunkerque, la situation institutionnelle de l'Association d'Action Educative et Sociale (AAES) est assez différente.

En premier lieu, comme son nom l'indique, l'AAES est une association généraliste déployant ses activités dans différents domaines : protection de l'enfance, insertion par l'économique, insertion sociale, accueil des plus démunis y compris adultes. Dans le cadre de la réorganisation du pôle éducatif, les activités de préventions sont réunies dans un département, qui prend place parmi les trois autres ayant des activités d'internat.

Dans l'action globale de l'association, la prévention spécialisée n'y occupe qu'une place relative. De ce fait, l'action des ALSES s'est plus développée « mezzo-voce » qu'à Lille. De plus, des changements de directeurs du service de prévention spécialisée n'ont pas facilité une présence institutionnelle forte au moment de l'évaluation. Ils ont freiné également la production et l'analyse de données fines sur l'activité des ALSES pour le territoire de Dunkerque.

Même si le fonctionnement des postes ALSES fait l'objet d'une appréciation très positive, il a peu fait l'objet d'un travail commun entre les collèges de l'arrondissement et l'association, au risque que le contenu de l'action ne soit laissé à une négociation informelle entre chaque ALSES et « son » principal. La démarche

d'évaluation a néanmoins permis que les principaux se rencontrent pour échanger sur le thème, ce qui a constitué une première, et a montré l'intérêt d'un travail plus collectif entre les collègues, l'association et le Conseil général dès lors qu'il est organisé.

- Au-delà des différences d'organisations associatives et de cohérence territoriale, on repère un tronc commun dans l'activité des ALSSES. Il est déjà largement documenté par des travaux antérieurs et les notes internes comme les rapports d'activité annuels ou les observations de l'APSN.

Il se structure autour d'une dizaine de points :

- **Une priorité donnée aux élèves « en difficulté »** avec toute la diversité que cette notion peut recouvrir. Les situations sont apportées directement par les élèves dans le cadre des relations établies à l'intérieur du collège, ou du quartier. Ou bien par les personnels de l'établissement quand leurs outils ordinaires atteignent leurs limites où ne sont pas adaptés à la nature des problèmes qui nécessitent d'autres réponses. Dans les collèges que nous avons rencontrés, les ALSSES sont très largement impliqués dans l'action vis-à-vis des jeunes décrocheurs. Les principaux estiment que les ALSSES sont mobilisés sur 70 à 90 % des situations de ces élèves les plus exposés ;
- **Une fonction d'écoute** et de rencontre des collégiens. Elle est facilitée par leur bonne intégration dans le fonctionnement du collège, par une position différenciée sur le plan institutionnel, par une expérience dans la fonction d'éducateur spécialisé qui facilite les relations avec ces jeunes, par une culture professionnelle de la prévention spécialisée qui les outille pour « aller vers » les élèves sans forcément attendre une demande formelle. Dans cette optique, leur présence dans les cours de récréation, à la cantine, dans les couloirs ou à la porte du collège dans les moments d'entrée et de sortie, sont autant de « postures d'appel » en direction des élèves qui en ont besoin ;
- **Un soutien personnel** pouvant prendre des formes diverses au sein du collège mais aussi à l'extérieur. Certains élèves « sous pression » viennent ainsi régulièrement voir l'ALSSES dans son bureau ou dans des lieux plus informels. Celui-ci prend alors un rôle de « confident », de « soupape ». Sans être systématique, un certain nombre d'ALSSES peuvent également soutenir les jeunes faisant l'objet d'un conseil de discipline (« je suis soulagé qu'il soit avec la famille pendant qu'on délibère. C'est toujours un moment difficile pour tout le monde » dit un principal), ou pour mettre en place un suivi pendant des périodes d'exclusion ;
- **Une aide à l'orientation et à la recherche d'alternance.** Les ALSSES ont un rôle bien repéré dans ce domaine, facilité par le lien avec leur association et leur équipe de quartier disposant de réseaux qui démultiplient leurs apports. Ils situent souvent leur action en complémentarité avec les Conseillers d'Orientation Psychologues (COP) et avec les professeurs principaux ;
- **Des rencontres et relations** avec la famille. Elles sont nouées de manière régulière quand la famille est connue via les actions de la prévention spécialisée, soit engagées spécifiquement autour des risques de décrochage soulevés par les acteurs du collège ;

- **Un apport de ressources relationnelles** pour les familles qui en sont dépourvues. Elles portent sur la recherche de lieux de stage pour l'élève, l'aide à l'organisation de ses déplacements, des propositions de loisirs sur le quartier, ou la médiation dans les tensions avec l'administration du collège ou les professeurs quand les situations sont détériorées;
- **Un travail de réflexion partagée** à l'intérieur du collège dans le cadre d'instances régulières « cellules de veille » « ou « commission de vie scolaire³⁰ » qui font régulièrement le point sur les situations les plus délicates en général avec le CPE, l'AS, l'infirmière, le principal ou son adjoint, etc.
- **Une action dans le quartier** avec certains des collégiens alors considérés comme des « jeunes » par exemple pendant les vacances, ou avec leurs familles (parents, fratrie). Il faut cependant souligner que tous les jeunes rencontrés par les ALSES ne relèvent pas nécessairement du secteur d'intervention de la prévention spécialisée, les collèges ayant une zone de recrutement plus large que l'habilitation territoriale des équipes de prévention. De ce point de vue, le dispositif ALSES constitue un élargissement du public ayant accès aux éducateurs de rue (environ 10% sur Lille³¹).
- **Une proposition de projets collectifs** dans le cadre des activités périscolaires et en lien avec différents acteurs sociaux du territoire. Ces actions constituent pour la majorité des ALSES un levier d'action important, ne concernant pas que le public spécifique des « décrocheurs » mais bien la collectivité scolaire au sens large. Par ce biais, ils placent leur action dans un cadre plus large qui permet à la fois :
 - de traiter des questions liées au vivre ensemble dans le collège ;
 - d'engager avec les collégiens des démarches créatives, fonctionnant sur un mode projet ;
 - de favoriser la réflexion sur des thèmes importants pour les adolescents ;
 - de favoriser un travail entre intervenants ;
 - de promouvoir des modes relationnels différents avec les collégiens.

Les thèmes des actions collectives menées par les ALSES³² sont variés et donnent une idée de la diversité, voire de l'éclatement, des actions :

prévention des violences – loto de la solidarité – sorties culturelles/ateliers de pratique théâtrale – vie affective/dépendances - Foot en salle/actions de prévention, sorties sportives, loisirs culturels – projets avec les enseignants (ex théâtre)/intervenants spécifiques – groupe parole/action théâtre / bilan accompagnement scolaire avec la maison de quartier – Atelier de paroles/action vidéo / atelier de pratique artistique – violences conjugales – groupe parole avec équipe quartier/infirmière /autofinancement pour loisirs dans les quartiers/action autour de la violence – avec animatrice santé du Centre social/travail avec la classe de CM2 arrivant au collège – ateliers/clubs – foyer socio-éducatif/sport/sortie culturelle – club parole/atelier

³⁰ Où d'autres modalités moins formalisées.

³¹ Annexe 10 : tableau d'activité des ALSES de l'association Itinéraires (Lille).

³² Voir annexe 7 le compte-rendu de la rencontre collective avec les ALSES le 11 mars 2011 à l'APSN.

3-2 Une intégration réussie dans les collèges

L'intégration des ALSES dans les collèges est effective. Partout, ils disposent d'un lieu dédié : un bureau la plupart du temps bien signalé, ou partagé avec un autre intervenant à temps partiel comme les infirmières ou les assistantes sociales. Ils sont souvent inscrits dans l'organigramme et sont présentés lors des réunions de rentrée scolaire. Ils participent aux instances internes de l'établissement (cellule de veille, commission vie scolaire, CESC, conseils de classe³³), dans certains cas : aux instances disciplinaires. Ces constats sont pratiquement identiques pour l'ensemble des ALSES. Ils indiquent les points d'appui qui se sont constitués au fil des années pour installer le poste dans l'espace institutionnel et le fonctionnement ordinaire du collège. Autrement dit, malgré un statut associatif qui pourrait les marginaliser en face du service public, ils apparaissent comme des acteurs crédibles et légitimes aux yeux des autres intervenants scolaires. D'abord sur la base empirique de leur efficacité dans la prise en compte de situations difficiles, et ensuite sur le crédit accordé à leur statut d'éducateur spécialisé. Et avec les années, on vérifie que la légitimité de la fonction et la continuité de la mission sont assurées malgré les changements de direction, les aléas des relations personnelles et des styles individuels. Presque tous les collèges visités ont connu plusieurs ALSES et plusieurs directions (« en trois postes de direction, j'en suis à mon 5^{ème} ALSES », un principal) sans que cela n'affaiblisse la poursuite de la démarche. On voit à travers cela, qu'elle ne s'appuie à l'évidence pas, sur de seules appréciations personnelles.

Aucun des entretiens que nous avons eu n'a fait référence à des difficultés majeures, des faits « problématiques », des conflits venant disqualifier le travail réalisé.

3-3 Une perception largement positive par les acteurs des collèges concernés

Comme on le verra ci-dessous, les personnes, rencontrées dans les 10 collèges où les ALSES sont présents, expriment une appréciation très majoritairement positive concernant les postes et leur utilité.

Seuls deux éléments viennent pondérer cette unanimité :

- Certains considèrent que cette fonction devrait être remplie par un personnel statutaire et non par un personnel associatif (« c'est quand même une intervention privée », une assistante sociale). Pour eux, cette intervention exogène qui s'agrège à toutes les autres (médiateurs, intervenants transitoires diverses, etc...), illustre un délitement du service public d'Etat et la fin de « l'école sanctuaire », contre lesquels ils protestent.
- Quelques assistantes sociales à Lille qui partagent ce point de vue, le renforcent en redoutant une régression du nombre de leurs postes. L'ALSES apparaît alors pour elles comme un « concurrent » possiblement déloyal, parce que potentiellement plus docile vis-à-vis des demandes du principal, de

³³ Ces participations sont variables selon les collèges

l'administration ou des professeurs du fait de la convention annuelle qui pourrait ne pas se renouveler. On remarquera que cette position s'exprimait dès la période d'implantation des postes (voir plus haut), mais on ne la retrouve pas exprimée à Dunkerque et elle n'empêche pas une coopération effective dans l'action auprès des collégiens. Elle peut donc être regardée comme une question mineure dans le fonctionnement actuel.

Nos questionnaires de fin d'entretien ont permis d'objectiver l'avis des acteurs concernés dans les collèges avec ALSES. Ceux-ci expriment une perception massivement positive des postes sur les différents angles qui leur étaient proposés.

◆ Utilité de l'ALSES pour l'établissement

%	Total	Dunkerque	Lille
Très insatisfaisant	1	0	2
Insatisfaisant	3	0	4
Plutôt satisfaisant	23	15	30
Très satisfaisant	73	85	64

◆ Utilité de l'ALSES pour les élèves les plus en difficulté

%	Total	Dunkerque	Lille
Très insatisfaisant	1	0	2
Insatisfaisant	4	0	6
Plutôt satisfaisant	31	21	39
Très satisfaisant	64	79	53

Ainsi les observations critiques sont remarquablement peu nombreuses (4% des avis exprimés) et uniquement exprimées à Lille, tandis que les appréciations situées dans la zone très positive se distribuent entre 64 et 73 % des répondants, ce qui constitue un score très élevé.

3-4 - Des apports d'une grande diversité

Au-delà de cette appréciation de synthèse qui venait en fin d'entretien, les motivations de l'appréciation positive du poste frappent par leur diversité, comme le montrent ces quelques exemples extraits des entretiens :

- « Il nous aide surtout dans deux domaines : l'analyse des situations de décrochage et l'intervention dans des actions autour de la citoyenneté » (CPE) ;
- « Elle joue un rôle dans l'ombre pour la détection des élèves en difficulté et au sein de la cellule de veille. Elle a beaucoup d'entrées pour aider à trouver des stages et accompagner toute leur mise en place » (préfet des études) ;
- « Elle connaît vraiment très bien le quartier et est d'un apport très précieux pour comprendre ce qui s'y

« passe » (principal) ;

- « Nous fonctionnons un peu dans des boîtes avec des rôles très précis. L'ALS est une ressource pour moi, pour avoir des infos sur certains gamins qui viennent me voir. C'est facilité par le fait qu'il participe à une formation que nous faisons sur les gestes de secours. J'ai constaté qu'il avait vraiment une écoute fine des jeunes » (infirmière) ;
- « Il a une vraie connaissance du quartier et des familles qui nous aide sur nombre de sujets. Il a notamment pu aider plusieurs jeunes à aller visiter avec leur famille le lycée hôtelier. S'il ne l'avait pas fait, je crois qu'ils auraient renoncé car c'est loin du quartier » (principal adjoint) ;
- « Elle rencontre les élèves à leur demande dans son bureau. Et je vois bien qu'ils abordent avec elle des sujets qu'ils n'abordent pas avec nous, concernant leur situation familiale et aussi toutes les embrouilles qui se nouent entre collégiens » (CPE) ;
- « L'ALS n'a pas à faire de discipline, tandis que nous sommes parfois vécus comme des « matons » par les collégiens en phase de révolte. Alors souvent, il intervient à sa manière pour aider à calmer le jeu et apaiser les tensions » (assistant d'éducation) ;
- « Je le sollicite régulièrement pour des élèves qui se referment. Dans une des situations qu'il a suivi il y a deux ans, la jeune qui était très absentéiste est revenue en classe progressivement et cette année, elle est passée en 2^e générale. Ça a joué un rôle très positif auprès des autres » (prof principale 4^e),
- « On a listé des jeunes qui nous inquiètent déjà et il les rencontre progressivement pour qu'on puisse identifier des modes d'accès qui fonctionnent avec eux. C'est un rôle indispensable par rapport à un petit groupe de jeunes qui manquent fortement de repères » (principal) ;
- « Il a amené un partenariat fort avec l'association qui gère les équipements sociaux dans la ville. On réfléchit ensemble sur une action qu'on pourrait mener en terme d'informations sur la question des drogues » (assistante sociale) ;
- « Quand, il y a de l'absentéisme qui s'installe, tout se joue à l'extérieur et on se sentirait vite démunis. Avec l'ALS on ne sent pas jugés, et on sort de l'impression d'être seuls dans notre coin » (professeur) ;
- « Quand les situations sont très compliquées à traiter, ça me rassure de savoir qu'elle va pouvoir s'en occuper aussi. Je n'ai plus assez de temps pour faire face aux besoins. En plus je me dis qu'elle va les suivre même quand l'élève sera sorti du collège » (assistante sociale) ;
- « La réactivité est essentielle par rapport aux décrocheurs et les choses peuvent aller très vite. Alors c'est vrai que l'ALS est utile sur ce plan par sa capacité à se mobiliser » (principal).

Pour les principaux, c'est la souplesse de l'intervention, sa rapidité, la capacité de l'ALSES à intervenir en dehors des horaires scolaires et à mobiliser certaines ressources externes qui sont les plus appréciées. De ce point de vue, le poste ALSES même s'il n'est pas « managé » directement par le principal puisqu'il reste sous la responsabilité hiérarchique de son directeur de service, constitue un outil supplémentaire à sa disposition. On peut observer que l'ALSES est considéré comme un levier plus simple à actionner que les

autres postes « sociaux » (AS, infirmière) qui, bien qu'étant dans l'Education Nationale, sont inscrits dans une logique de métiers, pouvant marquer une certaine autonomie par rapport aux souhaits du principal ou des enseignants.

Pour les autres acteurs, (CPE, assistants d'éducation, enseignants, infirmières) l'ALSES est aussi considéré comme une ressource complémentaire, un « collègue » pouvant amener des informations utiles et contribuer à une meilleure compréhension de ce qui se passe avec certains élèves. De manière générale, nos interlocuteurs ont mis l'accent sur tout ce qui permet de « donner du sens » et de comprendre les situations complexes. Cet intérêt découle du fort investissement pour que « ça marche » pour les jeunes. Cette profondeur de champ apportée par l'ALSES est fortement valorisé, même si cette compréhension pose aussi quelques difficultés (« j'ai beaucoup de mal à continuer à faire mon boulot de prof quand j'ai appris certaines choses sur la vie personnelle d'élèves que je dois pourtant noter ». Un professeur). L'ALSES est apprécié pour ses contacts et sa capacité à mettre en place des réponses plus souples et rapides avec moins de contraintes, notamment quand il s'agit de donner du temps individuel à une situation et surtout quand il s'agit de se rendre à l'extérieur. Leur participation à différentes formes d'action collective (y compris avec les enseignants) est régulièrement mise en avant.

On soulignera que les assistants d'éducation ont regretté d'être un peu mis à part de la réflexion par les acteurs « légitimes » (AS, ALSES, infirmière, etc). Alors qu'ils ont un contact informel avec les collégiens qui amènent ceux-ci à leur confier un certain nombre de choses sur des situations qu'ils « remontent ».

3-5-Données sur l'activité des ALSES

La description statistique reste pauvre pour rendre compte d'une activité complexe comme celle-ci. Néanmoins, les rapports d'activité produits par les deux services de prévention spécialisée permettent d'identifier des ordres de grandeur intéressants. L'association Itinéraires remplit depuis plusieurs années un tableau de bord qui permet une analyse dans la durée. L'activité des ALSES y apparaît assez stable d'une année sur l'autre puisque sur les trois dernières années, les chiffres ne subissent pas de fortes variations. Le nombre moyen de jeunes suivis par chaque ALSES se situe entre 50 et 80 individus, ce qui correspond au niveau élevé de la moyenne empirique que nous constatons en prévention spécialisée pour une activité pleine. Autrement dit, on voit que l'ALSES intervient plus intensément dans le collège, avec une grande densité d'élèves dans un espace unique. Alors que dans le quartier, espace ouvert, il s'agit d'aller à la rencontre de jeunes dans leur territoire ce qui nécessite plus de temps et d'efforts.

Sur le plan des contenus, les motifs de rencontres identifiés par les ALSES d'Itinéraires sur trois ans (période 2006-2009) mettent à jour des problématiques qui convergent nettement avec celles qu'ont évoquées les personnels des collèges :

Difficultés relationnelles entre élèves, avec les professeurs, avec les parents	25%
Comportements au collège	14,7%

Besoin de parler à un adulte de confiance	13%
Inquiétude pour l'avenir	12,2%
Autres problématiques	40,6%

De son côté, le service Alizés de Dunkerque inscrit ses données dans le tableau général de la prévention spécialisée. Il situe l'ordre de grandeur des publics suivis par les ALSES, autour d'une trentaine de collégiens suivis dans un cadre d'accompagnement individuel.

Rappelons que ces moyennes n'ont qu'une valeur arithmétique et ne rendent pas compte des particularités des situations qu'ils recouvrent. De plus, il ne nous a pas été possible de mesurer la fiabilité méthodologique de la production des chiffres indiqués. Ainsi la comparabilité des comptabilisations d'une association à l'autre est très incertaine. Mais nous les citons dans la mesure où ces rapports d'activités sont considérés en interne par les associations et en externe par le financeur et par les partenaires, comme l'indication de l'activité réelle des services, à défaut d'autres données.

3-6 L'apport des postes ALSES

Cette appréciation de la valeur ajoutée de la fonction ALSES pour l'établissement est nourrie d'observations précises, données tout au long des entretiens.

On peut la cerner à partir des registres suivants :

- L'ALSES constitue une carte supplémentaire à jouer dans les situations tendues avec les élèves. Sa présence au sein de la collectivité scolaire donne le sentiment d'avoir tenté tout ce qui était possible, et d'être allé au bout de la responsabilité que l'on avait à l'égard de l'élève. Cette situation est différente avec ce que nous avons entendu dans les collèges sans ALSES où le travail auprès des décrocheurs est surtout assumé par la « vie scolaire » avec des contraintes empêchant d'aller au bout de ce qu'il faudrait pouvoir faire. La présence d'un ALSES donne aux équipes de terrain des collèges le sentiment que les responsables institutionnels (les « décideurs ») se mobilisent aussi bien au sein de l'Education Nationale que du Conseil général. De ce fait, elles se sentent plus soutenues dans les difficultés, et moins livrées à elles-mêmes devant des problèmes qui les dépassent.

- Sur le plan relationnel, les ALSES constituent les seuls adultes n'ayant pas de responsabilité « fonctionnelle » par rapport aux élèves. Même si les autres adultes (professeurs, conseillers d'éducation, CPE...), peuvent avoir des relations étroites avec les élèves, leur rôle institutionnel constitue une limite, comme ils nous l'ont souvent exprimé. Car pour eux, la question de l'exemplarité est en permanence présente. Un surveillant expliquait ainsi, « même si je connais les difficultés d'un jeune, quand il est avec les autres, je dois faire très attention à ne pas donner l'impression de faire des différences et continuer à le sanctionner ». Les enseignants évoquent également la difficulté à tenir compte des difficultés personnelles des élèves quand il faut avancer dans le programme et aussi corriger certains manquements au travail scolaire. Cette position différenciée des ALSES (pas de discipline / pas de cours / pas d'exigences

institutionnelles ou administratives / pas ou peu de gestion de groupe) leur permet d'être perçus essentiellement comme des adultes présents pour « aider » les jeunes. Et cette posture est particulièrement importante vis-à-vis de ceux qui présentent des comportements de repli par rapport à l'école.

- L'ALSES dispose d'une liberté d'action et d'une souplesse d'organisation importante au regard des contraintes rencontrées par les personnels de l'Education Nationale, notamment pour ce qui concerne les démarches extérieures. Ils apportent ainsi une réactivité valorisée par contraste avec les exigences institutionnelles qui pèsent sur les autres. De nombreux exemples ont été donnés dans ce domaine : facilité des déplacements, visite à la famille en soirée, accompagnement rapide d'un élève à l'extérieur, aide concrète à la recherche de stages, suivi de stages, etc.

Leur présence dans le quartier en dehors des temps scolaires (les week-ends et les vacances scolaires) constitue également un avantage souligné à plusieurs reprises (« quand je sais qu'un élève en difficulté est parti en vacances avec les éducateurs, je me dis que la relation continue. C'est plus rassurant que de le savoir à tourner en rond dans son quartier ». Un professeur principal).

- Le poste réduit « l'étanchéité » des collèges par rapport à l'extérieur et favorise leur connaissance de ressources mobilisables au bénéfice des collégiens en difficulté et nécessitant des réponses sortant du cadre habituel. Comme on l'a déjà dit, ce lien avec les ressources du territoire est mobilisé :

- pour aider certains élèves en difficulté manquant de ressources personnelles ;
- pour faire connaître aux collégiens des ressources utiles dans le domaine de l'animation et des activités extra-scolaires ;
- pour monter des actions collectives en faisant venir d'autres acteurs au sein du collège.

Cette capacité à mobiliser en externe constitue le principal point d'écart entre les établissements disposant d'ALSES et ceux n'en disposant pas.

- Les ALSES apportent une capacité à entrer en contact avec les familles des élèves « difficiles » fréquemment soulignée. Son caractère rapide quand des manifestations de décrochage sont perceptibles constitue un apport significatif au collège, notamment pour les cellules de veille. Plusieurs facteurs y contribuent. D'abord, les ALSES peuvent plus facilement aller à la rencontre des familles dans le quartier soit dans le cadre ordinaire de leur travail de rue, soit spécifiquement par rapport à un objectif lié au collège. N'ayant pas de permanences à assurer comme les assistantes sociales dont le temps est contraint dans le collège du fait du temps partagé avec d'autres établissements, ils ont une liberté d'organisation de leur travail qui apparaît précieuse. Dans nombre de cas, ils connaissent les familles par d'autres canaux (ils ont déjà eu des relations antérieures avec des frères et sœurs, ils ont rencontré les parents lors d'activités dans le quartier...), ou leurs collègues du quartier les connaissent. Face à des familles qui sont dans l'évitement face à l'institution qui les « convoque » ou les met en demeure de régler les différends qui les opposent, le contact avec l'ALSES paraît plus simple, moins normatif et moins menaçant pour les familles.

• Plus généralement, nos interlocuteurs ont fréquemment évoqué l'intérêt de la contribution des ALSES pour mieux comprendre le jeune, au-delà des problèmes posés dans le collège. De multiples situations sont mentionnées dans lesquelles l'apport spécifique des ALSES concernait des éléments extra-scolaires. Ces situations dont les rapports d'activité associatifs se font aussi largement l'écho, concernent aussi bien :

- Des situations familiales problématiques : divorce des parents en cours, des conflits familiaux, la violence dans la famille, un décès dont le jeune n'avait pas parlé, l'absence prolongée des parents qui laissent les jeunes livrés à eux-mêmes avec parfois des frères et sœurs à charge, la pauvreté, ... ;
- Des conflits entre jeunes au sein du quartier, maintenant renforcés par l'utilisation du téléphone ou des réseaux sociaux. Ainsi, certains jeunes craignent de venir au collège par peur de représailles pour des événements qui se sont déroulés dans le quartier (et réciproquement), ... ;
- Des situations personnelles difficiles à vivre : dépression, consommation de toxiques, IVG, ... On notera sur ce dernier registre, que l'ALSES intervient parfois dans la plus grande confidentialité, sans forcément en rendre compte à l'administration du collège. Cette garantie de l'anonymat apportée aux jeunes qui le réclament, comme la prévention spécialisée la pratique dans les quartiers, est une opportunité que les élèves saisissent lorsqu'ils se sentent acculés. Elle est rare, et supervisée dans le cadre du travail associatif. Elle reste la plupart du temps une information qui ne sort pas du cercle des protagonistes impliqués, avec selon les cas : un CPE qui a autorisé une absence, un professeur qui a relayé la situation, une infirmière qui rassure l'élève ou un principal qui accepte des aménagements particuliers dans l'emploi du temps. Cette activité à bas bruit, explique aussi la légitimité particulière dont bénéficient les ALSES aux yeux des élèves, et qui n'est pas directement perceptible par les autres adultes.

Parfois aussi, l'action des ALSES amène une vision plus positive et contrastée des collégiens. Par exemple, un groupe d'enseignants s'est rendu dans une maison de quartier pour voir un film réalisé par des jeunes avec l'ALSES. Cette expérience inhabituelle pour eux, leur a permis de toucher du doigt la vie quotidienne de ces jeunes et de leur découvrir des capacités insoupçonnées pendant les cours.

• Cet apport d'informations sur « l'extérieur » est important car il renvoie à des facteurs structurels puissants. En effet, une énergie considérable est déployée dans les collèges pour réguler et structurer la vie quotidienne d'une collectivité de plusieurs centaines d'individus. L'attention est focalisée sur des tâches de surveillance des comportements et des absences, du contrôle des déplacements et des flux, de la vérification du respect des exigences liées aux contraintes de la vie collective : le portail, la cantine, la cour, les couloirs où fréquemment des sens de circulation sont imposés. Dans ce cadre particulier, il ne va pas de soi que les éléments de compréhension ou d'explication des comportements et attitudes des collégiens soient accessibles aux acteurs (adultes comme élèves). En effet, les phénomènes collectifs liés à l'excitation des groupes, à la logique de l'honneur et l'importance de l'image aux yeux des autres, de la fatigue d'être toujours considérés comme une partie d'un tout qu'ils ne maîtrisent pas, placent les élèves dans des situations qui modifient leurs attitudes. Ils peuvent être entraînés à se construire des façades (des réputations) assez éloignées de la

personnalité qu'ils montrent dans l'espace privé. La capacité à connaître ces différentes facettes notamment en distinguant leurs comportements dans d'autres contextes est un facteur d'équilibre dans les perceptions. Comme la frontière entre le « dedans » et le « dehors » du collège est très marquée, ce qui se passe dans la vie familiale de l'élève comme dans le quartier reste facilement invisible ou incompréhensible depuis le collège. Pour toutes ces raisons, on voit que l'ALSES ne constitue pas seulement un adulte supplémentaire dans le collège (ce qui est peu au regard du nombre des autres adultes), mais représente une posture spécifique du fait :

- de sa position dedans / dehors ;
- de sa connaissance du quartier, des groupes d'appartenance et des familles ;
- de sa capacité à entrer en contact avec les jeunes ou les familles de manière souple, non impérative et différenciée par rapport à ce qui est perçu quand il y a « convocation » par l'établissement ;
- d'un rôle non directement fonctionnel et disciplinaire lui permettant un positionnement décalé par rapport aux autres adultes qui ont à faire respecter l'ordre scolaire.

3-6- Le point de vue des collégiens à travers les entretiens collectifs,

Les groupes d'échanges avec les collégiens ont été organisés dans tous les établissements visités (un groupe 6^{ème}/5^{ème} et un groupe 4^{ème}/3^{ème} x 20 établissements) n'ont pas été simples à mener pour au moins deux raisons :

- la réserve des collégiens pour parler en confiance à un interlocuteur inconnu ;
- la difficulté à exprimer leur opinion, du fait des effets de « parole dominante » des leaders, et d'un poids du regard collectif invitant plus au stéréotype qu'à l'expression personnelle.

Il faut remarquer que le choix par tirage aléatoire s'est avéré un élément facilitant (comme pour les adultes) en évitant toute interprétation sur les intentions du choix.

Passées ces difficultés, les entretiens nous ont permis de bien appréhender les dynamiques en jeu et de mettre en évidence plusieurs éléments. Le premier concerne la vie au collège qu'ils décrivent comme difficile, tant du fait de la scolarité et de ses exigences, que des relations complexes et souvent empreintes d'une certaine tension, voire violence, entre collégiens.

De manière générale, les collégiens insistent beaucoup sur le sentiment de règles trop rigides et d'une surveillance qui ne cesse de s'accroître. Ils expriment le sentiment d'une certaine injustice dans le quotidien (« les « fous », ils ne leur font rien, alors que nous, si on répond on est collé »). Même si ces points sont souvent « surjoués », ils témoignent de la prégnance des dispositifs de règles mis en place pour gérer le quotidien, dans une période de leur vie dans laquelle la volonté d'autonomie s'exprime fortement. Concernant leurs relations avec les adultes du collège, les propos sont évidemment variables selon les fonctions (voir plus bas les résultats du questionnaire) avec le sentiment de difficultés qui s'accroissent sensiblement à partir de la 4^{ème}.

Ils témoignent, en tout cas, d'une certaine césure avec « le monde adulte » qui rend parfois délicat l'expression d'un certain nombre de difficultés ou d'émotions. Mais assez facilement si le groupe n'est pas trop bloquant, ils exposent des difficultés face à une scolarité perçue comme exigeante (« on ne comprend rien, mais plutôt que de nous expliquer, la prof dit que c'est notre faute parce qu'on travaille pas assez »), trop « abstraite » ou décalée de leurs préoccupations. Mais on a rencontré également des élèves qui parvenaient à assumer qu'ils aimaient le collège et les études, sans forcément passer pour des « bouffons » s'ils savaient se situer en proximité avec leurs camarades.

La perception des adultes et de la possibilité d'obtenir du soutien de leur part en cas de difficulté reste assez marquée par le facteur personnel. Avec d'un côté les enseignants considérés comme « trop sympas » qui « laissent tout faire » et ne sont pas respectés, ou au contraire « ceux qui sont durs mais qui font travailler », en passant par ceux qui « n'en ont rien à faire » et ne s'occupent que des « bons » et dont ils se sentent très éloignés. Souvent la relation de confiance s'établit avec le principal, que tous identifient comme étant le « chef », mais aussi avec les assistants d'éducation, proches des collégiens sur le plan générationnel, et peu menaçants sur le plan personnel.

Chez les collégiens rencontrés (rappelons qu'ils ont été choisis de manière aléatoire), l'ALSES n'est pas systématiquement connu. Il peut l'être soit directement parce que l'élève a eu un contact personnel avec lui, soit indirectement par le truchement d'autres collégiens. Et quand il l'est, son rôle est perçu de manière positive comme une écoute, un interlocuteur privilégié possible, un soutien notamment autour des recherches dans le domaine de l'alternance. Nous n'avons pas enregistré de critiques sur la fonction ou les personnes.

IV - le point de vue des collégiens à travers le questionnaire

Le point de vue des collégiens a été obtenu en sollicitant deux sources différentes.

Sur le plan quantitatif avec un questionnaire d'attitude anonyme³⁴, rempli individuellement en classe sous la surveillance d'un professeur principal³⁵ et sur le plan qualitatif au cours d'entretiens collectifs par groupes d'âge dans chaque collège dont il a été rendu compte dans le paragraphe précédent.

Cette approche présente un double intérêt :

- Elle permet de bien cerner à la fois sur un plan d'ensemble mais aussi sur un plan plus personnalisé, comment les collégiens se représentent leur vie au collège dans ses différentes composantes, d'identifier les difficultés qu'ils rencontrent, et les personnes qu'ils repèrent comme « ressource » pour les aider à y faire face.
- Elle permet de comparer les établissements test / témoin, et de voir si des différences significatives

³⁴ Annexe 11 : le questionnaire pour les collégiens

³⁵ Rappel : 3909 questionnaires exploitables et traité sur le plan statistique par la méthode du X2 (chi 2). Nous n'avons traité que les questions où le traitement était significatif ou très significatif sur le plan statistique.

apparaissent entre ces deux catégories³⁶.

Il faut d'abord noter la bonne réception de la consultation. Le taux de réponse au questionnaire est très bon puisqu'on obtient 3909 réponses exploitables sur les 4000 escomptées. Le différentiel (2,3%) s'explique essentiellement par les élèves absents au moment de la passation. Comme pour les entretiens qualitatifs, les élèves ont pris au sérieux la sollicitation dont ils ont été l'objet et ne l'ont ni écartée ni tournée en dérision. La consultation des élèves sur les questions qui les concernent leur est apparue comme une démarche normale, qu'il n'a pas été nécessaire de « vendre » ou de « défendre ».

Les réponses sont équilibrées en masse et se répartissent de la manière suivante :

- 47,6% groupe test / 52,4 % groupe témoin
- 48,5 % Lille / 51,5 % Dunkerque
- 48,9 % filles / 50,2 % garçons
- Répartition par classes :

6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}
25,5%	23,4%	25,5%	25,6%

- Répartition par année de naissance :

1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
<1%	1,2%	9,5%	24,4%	23,2%	23%	17,9%	0,8%

4-1 – L'ambiance générale au collège (Q7, Q11, Q19, Q20)

« Je trouve qu'il y a une bonne ambiance » (Q7)	
Jamais/rarement	24,5%
Souvent /très souvent	75,5 %

La première information concerne le sentiment global exprimé par les collégiens, sur la « bonne ambiance » fréquente au collège déclarée massivement par les 3/4 d'entre eux.

A l'inverse, on ne doit pas oublier que pour 1/4 ce n'est que rarement le cas, voire jamais. Ce qui n'est pas négligeable.

Ces chiffres donnent une vision plus optimiste que celle que nous avons obtenue dans les groupes qualitatifs, qui était plus négative. Il est intéressant d'observer ici que le mécanisme collectif de dénigrement recueilli à travers les entretiens, notamment marqué chez les plus âgées (4^{ème} et 3^{ème}), ne se retrouve pas dans les expressions individuelles et anonymes.

³⁶ Annexe 12 : exemple de traitement brut des questions 7 et 8 du questionnaire

En revanche on trouve une différence d'appréciation entre le bassin de Lille et celui de Dunkerque avec un sentiment plus négatif chez les dunkerquois.

Par ailleurs, on n'observe pas de différence significative entre établissements des groupes test / témoin.

« Je trouve qu'il y a une bonne ambiance »		
	jamais/rarement	souvent /très souvent
Bassin de Lille	22,2%	77,8%
Bassin de Dunkerque	26,6%	73,4%

On voit ensuite qu'ils sont 76,2 % à trouver « qu'on peut y travailler dans de bonnes conditions », avec néanmoins des disparités entre les classes, où les élèves de 4^{ème} sont les moins satisfaits. Comme on le verra par la suite, la classe de 4^{ème} marque souvent un changement d'attitudes et de représentation. Évidemment ces éléments sont directement liés avec l'avènement de la puberté chez les élèves qui changent à la fois de corps et de position sur le plan affectif et social et qui transforment leurs relations avec les autres.

« Je trouve qu'on peut travailler dans de bonnes conditions» (Q11)		
Classes	Jamais /rarement	Souvent / très souvent
6°	17,6%	82,4%
5°	25,3%	74,7%
4°	28,7%	71,3%
3°	23,6%	76,4%

Les élèves des groupes témoin expriment un meilleur sentiment (78,1%) sur les conditions de travail que ceux des groupes test (74,1%), surtout à Lille (80,8%), sans qu'il soit possible d'interpréter ces résultats au-delà du constat. La relation n'est pas significative sur ce plan, à Dunkerque.

Mais sur un plan personnel, ils ne sont qu'un sur deux (50,3 %) à déclarer « venir au collège avec plaisir » (Q19). Là aussi, on constate une évolution au fil des classes, où le plaisir de se rendre au collège diminue avec le temps (division par deux entre la 6^{ème} et la 3^{ème})

« Je viens au collège avec plaisir» (Q19)		
Classes	Jamais /rarement	Souvent / très souvent
6°	28,2%	71,8%
5°	45,2%	54,8%
4°	60%	40%
3°	65,1%	34,9%

Les collégiens du groupe test de Lille sont les plus nombreux (56%) à déclarer venir souvent ou très souvent avec plaisir au collège. Sans rien enlever à la qualité des équipes éducatives, les rénovations

d'établissements, très fortement valorisées dans les entretiens qualitatifs, peuvent avoir leur influence dans cette relative bonne performance à Lille.

A l'inverse les élèves du groupe test de Dunkerque sont les moins nombreux (45,5%) à déclarer venir avec plaisir au collège.

De manière générale, les élèves du bassin de Dunkerque viennent moins au collège avec plaisir (48,1%) que ceux de Lille (52,6%).

Enfin, ils sont plus de 8 sur 10 (83,7%) à penser qu'ils vont réussir leur scolarité après le collège (Q20). Ce qui laisse quand même près de 2 élèves sur 10 (16,3%) à penser qu'ils ne vont pas y arriver.

Ce sentiment de réussite est nettement plus fort à Lille (86,1%) qu'à Dunkerque (81,4%) et il est même sensiblement plus élevé dans les groupe test (Lille :87,1%, Dunkerque : 81,5%).

Cette donnée marque que malgré les difficultés bien perçues, les élèves des collèges avec des ALSES ne se sentent pas dans des « établissements parking » et pensent globalement avoir un avenir scolaire au-delà de la 3^{ème}.

4-2 La violence ou les difficultés entre élèves (Q8, Q14)

« Je trouve qu'il y a de la violence ou des difficultés entre élèves »		
	De manière générale (Q8)	Sur le plan personnel (Q14)
Jamais/rarement	63,2%	88,7%
Souvent /très souvent	36,8 %	11,3%

La réponse à cette question montre que le sentiment de violences ou de difficultés entre élèves se situe à un niveau relativement élevé, surtout exprimé de manière générale, avec une nette diminution lorsqu'on leur demande de se prononcer sur le plan personnel. Cela confirme ce que nous avons pu repérer et entendre dans les groupes sur le « sentiment de violence ». Les collèges sont des lieux de sociabilité forte, parfois des lieux de violence, souvent des lieux de confrontation dans lesquels chaque collégien est sous le regard « de pairs » pouvant être durs. Comme on l'a déjà noté, on a pu le vérifier dans les groupes qualitatifs, où les effets de parole dominante ont été très fréquents et mettaient les « dominés » en situation de retrait (le silence) ou de soumission (alignement sur la parole dominante), nous obligeant à fortement nous impliquer dans la régulation des échanges. L'intégration dans le collectif consomme une énergie non négligeable des collégiens surtout lorsqu'ils ont, par vulnérabilité ou atypisme, à se préserver de pressions pouvant être insécurisantes ou inhibantes. La qualité de la relation au collège se joue pour une grande part, dans la qualité de la relation avec le « groupe de pairs » constitué par les autres collégiens comme il se doit à l'adolescence. Ce sentiment varie en fonction de la classe et les « petites classes » de 6^{ème} et 5^{ème} expriment une sensibilité plus élevée sur ce thème que ce soit sur le plan général ou sur le plan personnel.

« Je trouve qu'il y a de la violence ou des difficultés entre élèves »				
Classes	Jamais /rarement		Souvent / très souvent	
	En général	Personnellement	En général	Personnellement
6°	60,7%	86%	39,3%	14%
5°	58,6%	87,3%	41,4%	12,7%
4°	67,2%	90,3%	32,8%	9,7%
3°	65,7%	91,1%	34,3%	8,9%

On peut également observer une différence significative entre garçons et filles, celles-ci sous-dimensionnant, par rapport aux garçons, la fréquence de phénomènes de violence. Il est évidemment tentant d'expliquer cela par une tendance des garçons à valoriser le sentiment d'être dans un collège « chaud », ou plus simplement d'être plus exposés à ces phénomènes.

« Je trouve qu'il y a de la violence ou des difficultés entre élèves »				
	Jamais /rarement		Souvent / très souvent	
	En général	Personnellement	En général	Personnellement
Filles	64,9%	90,5%	35,1%	9,5%
Garçons	61,8%	86,9%	38,2%	13,1%

Les élèves des établissements des groupes test sont plus exposés que ceux des groupes témoin.

« Je trouve qu'il y a de la violence ou des difficultés entre élèves »		
	Jamais /rarement	Souvent / très souvent
Test	61%	39%
Témoin	65,1%	34,9%

Cette situation est encore plus contrastée à Lille où presque un élève sur deux (44,5%) des établissements du groupe test, perçoit des difficultés ou de la violence entre élèves de manière générale. Les corrélations ne sont pas significatives sur les autres plans.

« Je trouve qu'il y a de la violence ou des difficultés entre élèves ». Bassin de Lille		
	Jamais /rarement	Souvent / très souvent
Test	55,5%	44,5%
Témoin	66,9%	33,1%

Alors que la situation pour le groupe test n'est pas aussi tendue à Dunkerque :

« Je trouve qu'il y a de la violence ou des difficultés entre élèves ».		
	Jamais /rarement	Souvent / très souvent

Lille test	55,5%	44,5%
Dunkerque test	65,9%	34,1%

La différence entre groupe test et témoin n'est pas significative à Dunkerque.

4-3 Les relations avec les professeurs (Q9, Q15)

Pour cet item, on constate que plus d'un quart des élèves (26%) déclare des relations « souvent ou très souvent difficiles » avec les professeurs de manière générale, en minorant le score lorsqu'il se prononce sur le plan personnel (13,3%).

Les relations sont difficiles avec les professeurs		
	De manière générale (Q9)	Personnellement (Q15)
Jamais/rarement	74%	86,7%
Souvent /très souvent	26%	13,3%

On constate, ici aussi, une progression de ce sentiment avec les classes, avec une difficulté croissante vérifiable par le doublement du score entre la 6^{ème} et la 3^{ème}. Autrement dit, plus la scolarité avance, et plus les relations avec les professeurs apparaissent difficiles aux collégiens de manière générale, mais pas de manière aussi intense, quand on les interroge sur leur situation personnelle. Dans ce cas, les valeurs sont diminuées par deux, mais les élèves de 4^{ème} restent, une fois de plus, les plus exposés.

C'est probablement « l'effet classe », où les difficultés avec certains élèves sont récurrentes et envahissantes pour les autres, qui « sur-dimensionne » la perception des difficultés avec les professeurs. Alors que les élèves se sentent moins impliqués à titre individuel.

Les relations sont difficiles avec les professeurs				
	jamais/rarement		souvent /très souvent	
	En général	Personnellement	En général	Personnellement
6°	84,4%	90,3%	15,6%	9,7%
5°	76,4%	86,8%	23,6%	13,2%
4°	66%	83,9%	34%	16,1%
3°	69,5%	85,9%	30,5%	14,1%

On retrouve également un écart entre garçons et filles, où ces dernières expriment moins de difficultés avec les professeurs, que ce soit de manière générale, ou sur le plan personnel.

Les relations sont difficiles avec les professeurs		
	Jamais/rarement	Souvent /très souvent

	En général	Personnellement	En général	Personnellement
Filles	76,3%	90%	23,7%	10%
Garçons	71,9%	83,6%	28,1%	16,4%

Mais globalement les élèves des groupes test déclarent des relations plus difficiles avec les professeurs sur les deux plans.

Les relations sont difficiles avec les professeurs				
	Jamais/rarement		Souvent /très souvent	
	En général	Personnellement	En général	Personnellement
Test	72%	85,5%	28%	14,5%
Témoin	75,8%	87,8%	24,2%	12,2%

A Lille, le taux d'élèves déclarant avoir souvent des relations difficiles avec les professeurs est le plus élevé, et particulièrement dans le groupe test.

Les relations sont difficiles avec les professeurs. Bassin de Lille		
	Jamais/rarement	Souvent /très souvent
Test	70,5%	29,5%
Témoin	77,6%	22,4%

A Dunkerque, l'écart entre les collèges des groupes test et témoin n'est pas significatif.

4-4 Les relations avec les autres adultes (Q10)

Les relations sont difficiles avec les autres adultes (surveillants, administration)	
jamais/rarement	83,2%
souvent /très souvent	16,8%

Les relations avec les autres adultes du collège sont moins difficiles qu'avec les professeurs (10% d'écart).

Là aussi on constate :

- une augmentation des tensions au fil des classes (12,7 % en 6^{ème}, 21,8% en 3^{ème}) ;
- un écart entre les filles (14%) et les garçons (19,6%) ;
- ce sont les élèves des groupes test qui déclarent les relations les plus difficiles (18,6% v/s 15, 2% pour les groupes témoins), à Dunkerque (16,8%) comme à Lille (20,7%) qui obtient le score le plus élevé.

4-5 Les problèmes de comportements (Q16, Q17, Q18)

Le premier constat porte sur le fait que, seulement 11,7% des élèves déclarent avoir des sanctions concernant les comportements, alors qu'ils sont naturellement plus nombreux (15,6%) à essayer des remarques dans ce domaine. Dans l'absolu, sans qu'il soit possible de les comparer avec des moyennes nationales, ces chiffres ne donnent pas le sentiment de pratiques très punitives ou disproportionnées de la part des collèges. A tout le

moins, ils sont moins élevés que le laissait supposer le sentiment exprimé par les élèves dans les entretiens qualitatifs.

	J'ai des remarques pour de problèmes de comportements (Q16)	J'ai des sanctions pour des problèmes de comportements (Q17)
Jamais/rarement	84,4%	83,3%
Souvent / très souvent	15,6%	11,7%

Mais la situation n'est pas la même pour les garçons et les filles puisque pour les garçons, les valeurs varient du simple au double concernant les remarques (19,9%, soit 1 élève sur 5) et les sanctions (16,2%). De toute évidence, les garçons sont sur-représentés dans les problèmes de comportement et donc dans leur rapport à la règle et aux transgressions. Cette observation renforce l'idée d'une « docilité » plus grande des filles, comme capacité à se laisser conduire³⁷, dans le cadre scolaire.

	J'ai des remarques pour de problèmes de comportements (Q16)		J'ai des sanctions pour des problèmes de comportements (Q17)	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Jamais/rarement	88,9%	80,1%	93%	83,8%
Souvent / très souvent	11,1%	19,9%	7%	16,2%

On observe également une évolution selon les classes, où les 5^{ème} et les 4^{ème} sont les plus concernées à la fois pour les remarques et les sanctions.

	J'ai des remarques pour de problèmes de comportements (Q16)		J'ai des sanctions pour des problèmes de comportements (Q17)	
	Jamais/rarement	Souvent / tr souvent	Jamais/rarement	Souvent / tr souvent
6°	87,2%	12,8%	91,1%	8,9%
5°	82,5%	17,5%	86,3%	13,7%
4°	82,5%	17,5%	86,6%	13,4%
3°	85,2%	14,8%	89,1%	10,9%

Les collégiens de Lille déclarent plus de sanctions (12,8%) que ceux de Dunkerque (10,8%), sans qu'il nous soit possible d'expliquer cette différence.

Concernant l'absentéisme, globalement 3,8% des élèves déclarent « sécher les cours », « souvent ou très souvent ». Mais comme pour les autres items, on constate des variations selon les classes : l'absentéisme déclaré se multiplie presque par deux, entre la 6° et la 3°. Autrement dit, plus l'élève grandit et plus il est en

³⁷ Voir entre autres : « la domination masculine ». Pierre Boudieu. Seuil 1998

capacité d'affirmer sa capacité de transgression face au collègue et à sa famille. Ce chiffre autour de 5% sur la masse des élèves concernés ne dit rien des amplitudes qui peuvent énormément varier, de quelques heures à quelques semaines, d'un élève à l'autre.

Il m'arrive de sécher les cours (Q18)		
	jamais/rarement	souvent /très souvent
6°	97,4%	2,6%
5°	98,5%	1,5%
4°	96,2%	3,8%
3°	93,8%	6,2%

Cette inclinaison à sécher les cours, est nettement plus forte à Lille (4,3%) qu'à Dunkerque (2,9%). Elle monte même à 5,3 % à Lille, si l'on isole les collégiens du groupe test, alors qu'elle descend un peu à Dunkerque (2,6%). Cela renforce l'idée d'une « volatilité » des collégiens assez importante, et régulière chez certains, et explique la focalisation des équipes sur ce problème.

4-6 Les personnes ressources pour les collégiens

Comme on l'a vu, les difficultés sont de différentes natures pour les collégiens. Dans ce contexte, nous avons cherché à savoir quelles sont les personnes « ressources » que les collégiens identifient selon les difficultés qu'ils rencontrent, et la position qu'y occupent les ALSSES.

- Les difficultés scolaires

Près de 30% des élèves trouvent qu'ils ont des difficultés scolaires souvent ou très souvent (Q13). Face à cela, ils sont 73,5% à penser qu'ils peuvent trouver de l'aide auprès des professeurs (Q21).

Par voie de conséquence, il reste plus d'un quart des élèves (26,5% en moyenne) à penser que les professeurs ne peuvent pas les aider dans le domaine scolaire, ce qui est élevé. Ce sentiment évolue au fil des classes : il augmente de +7,8%, de la 6^{ème} (20,7%) à la 3^{ème} (28,5%).

Si j'ai des difficultés scolaires (résultats, compréhension durant les cours), je pense que je peux trouver de l'aide auprès des professeurs (Q21)		
	Pas du tout / pas trop	Assez / tout à fait
6°	20,7%	79,3%
5°	26,1%	73,9%
4°	30,8%	69,2%
3°	28,5%	71,5%

Cette propension à penser trouver de l'aide chez les professeurs est plus forte chez les filles (75,8%) que chez les garçons (71,4%).

Les différentes personnes ressources pour les difficultés scolaires (Q21 à Q29)	
1- Professeurs	73,5%
2- Assistants d'éducation	46,3%
3- ALSES	41%
4- Principal et/ou Principal adjoint	40,5%
5- CPE	38,8%
6- Assistante sociale	38,6%
7- Infirmière	30,1%

Les ALSES, avec 41%, arrivent directement derrière les professeurs et les assistants d'éducation (qui surveillent les études). On voit à travers ce chiffre, le bon repérage de la fonction par rapport aux difficultés scolaires, qui converge avec les éléments qualitatifs recueillis par ailleurs.

- Les difficultés de comportement

Concernant les difficultés de comportement, assez naturellement les collégiens repèrent d'abord le CPE, qui est l'acteur clé de la « vie scolaire », puis le principal, et enfin les assistants d'éducation, comme étant les personnes auprès desquelles ils peuvent trouver de l'aide.

Dans les groupes qualitatifs, les collégiens ont aussi fait apparaître les « délégués de classe » comme étant une ressource possible pour eux.

Cette appréciation évolue aussi au fil des classes avec une régression de -12,4% entre la 6^{ème} et la 3^{ème}. Plus la scolarité avance et moins la confiance apparaît forte.

Si j'ai des difficultés de comportement (discipline, agressivité), je pense que je peux trouver de l'aide auprès du CPE (Q31)		
	Pas du tout / pas trop	Assez / tout à fait
6°	34,3%	65,7%
5°	36,7%	63,3%
4°	42,7%	57,3%
3°	46,7%	53,3%

Les filles expriment un plus fort sentiment de soutien par le CPE (61,9%) que les garçons (57,9%)

Les différentes personnes ressources pour les difficultés de comportement (Q30 à Q38)	
1- CPE	59,9%
2- Principal et/ou Principal adjoint	52,8%
3- Assistants d'éducation	49,6%
4- Professeurs	46,8%

5- Assistante sociale	44,8%
6- ALSES	37,6%
7- Infirmière	26,8%

L'ALSES n'arrive qu'en 6^{ème} position ce qui le place derrière toutes les fonctions institutionnelles et juste avant l'infirmière dans son rôle de soin.

• Les difficultés personnelles

C'est l'assistante sociale qui sort au premier rang des personnes ressources pour les difficultés personnelles, suivie de l'infirmière et de l'ALSES qui obtient ici aussi un bon score.

Cette information permet de mettre à jour deux aspects importants :

- L'ALSES est bien repéré, sur ce registre, par les élèves à côté des fonctions institutionnelles de soutien et de soin puisqu'il arrive au troisième rang, malgré son statut institutionnel plus faible,
- La fonction ALSES ne fait pas écran à ces fonctions, et notamment à celle d'assistante sociale, comme certaines en ont exprimé la crainte dans les entretiens.

Cette appréciation évolue aussi au fil des classes avec une régression de -7% entre la 6^{ème} et la 3^{ème} pour les assistantes sociales.

Si j'ai des difficultés personnelles (tristesse, divorce des parents, ...) je pense que je peux trouver de l'aide auprès de l'assistante sociale (Q42)		
	Pas du tout / pas trop	Assez / tout à fait
6°	40,7%	59,3%
5°	45,4	54,6%
4°	46,3	53,7%
3°	47,7	52,3%

Comme pour les autres items, les filles expriment un plus fort sentiment de soutien par l'assistante sociale (59,3%) que les garçons (50,9%)

Les différentes personnes ressources pour les difficultés personnelles (Q39 à Q47)	
1- Assistante sociale	55%
2- Infirmière	36,7%
3- ALSES	35,9%
4- CPE	34,9%
5- Principal et/ou Principal adjoint	33,9%
6- Professeurs	29,3%
7- Assistants d'éducation	25,7%

• Les difficultés en dehors du collège

Dès qu'on sort du collège, ce sont les réseaux naturels qui apparaissent comme les premières ressources potentielles pour faire face aux difficultés.

C'est de très loin la famille qui arrive au premier rang (91,8%). Derrière ce beau score, il ne faut pas oublier qu'il reste néanmoins environ 300 collégiens (8,2%) qui ne semblent pas pouvoir compter sur elle dans cette situation. Ce qui est important. Viennent ensuite les voisins (30,4%), puis les structures de proximité (27,1%) et les clubs de prévention spécialisée (21,5%). Dans les groupes qualitatifs, les élèves ont également mentionné les copains, comme étant des appuis possibles selon les difficultés rencontrées.

Les différentes personnes ressources pour les difficultés dans le quartier (Q48 à Q50)	
1- Familles	91,8%
2- Voisins	30,4%
3- Centre social, maison de quartier, MJC, ...	27,1%
4- Club de prévention spécialisée	21,5%

Contrairement aux autres items, la variation selon les classes est faible (93,7% en 6^{ème} et 90,6% en 3^{ème}) et peu significative sur le plan statistique.

La différence entre les garçons et les filles reste à l'avantage de ces dernières mais avec un écart de seulement 2% (92,8% pour les filles ; 90,8% pour les garçons).

De la même manière, les appréciations dans le groupe test (90,8%) sont très proches de celles du groupe témoin (92,6%). Autrement dit, les appréciations sont très homogènes dans ce domaine.

Si l'on regarde enfin l'évolution de l'appréciation du soutien des structures de quartier et des clubs de prévention, on observe un score moins élevé pour ces derniers (qui sont naturellement plus discrets), mais un effritement plus faible au fil des années (- 8,6% pour les équipements et - 4,3% pour les équipes de prévention spécialisée). Avec un élève sur cinq qui les identifie comme ressource potentielle en cas de difficulté en dehors du collège, les équipes de prévention spécialisée obtiennent ici une idée sur leur niveau de perception par les publics. A notre connaissance, il n'avait jamais été établi jusqu'à présent.

Si j'ai des difficultés en dehors du collège, je pense que je peux trouver de l'aide auprès de :				
	Centre social, maison de quartier, MJC, ... (Q59)	Club de prévention spécialisée (Q50)	Centre social, maison de quartier, MJC, ...	Club de prévention spécialisée
	Pas du tout / pas trop		Assez / tout à fait	
6°	66,6%	75,7%	33,4%	24,3%
5°	73,7%	77,5%	26,3%	22,5%
4°	76,1%	80,8%	23,9%	19,2%

3°	75,2%	80%	24,8%	20%
----	-------	-----	-------	-----

Pour conclure :

Les éléments produits par le questionnaire marquent une forte cohérence avec beaucoup d'éléments connus sur la vie au collège (sur les différences entre garçons et filles, sur le sentiment de violence vécu par certains, etc). Ils convergent également avec l'avis donné par les acteurs que nous avons rencontrés sur les processus de décrochage qui augmentent fortement à partir de la classe de 4^{ème}, considérée comme un moment de bascule dans le vécu de la scolarité.

Au-delà de l'intérêt de l'avis des collégiens sur ce qu'ils vivent, l'analyse comparative des établissements avec et sans ALSES, ne fait pas apparaître de différences significatives, imputables à ce dispositif.

Sur un certain nombre d'items, les élèves des collèges test témoignent d'une vision plus négative de la scolarité, des relations entre eux, avec les adultes, etc. Celle-ci peut s'expliquer par une position plus exposée de leurs établissements, situés pour beaucoup dans des secteurs difficiles (dans des zones d'habilitation de la prévention spécialisée) et ayant, pour nombre d'entre eux, une réputation plutôt négative.

Pour autant, on peut aussi observer qu'il n'y a pas non plus de décalage massif avec les collèges témoins. La majorité d'entre eux considèrent avoir ces conditions de travail satisfaisantes et gardent de l'espoir dans la scolarisation. Les écarts ne sont pas systématiques sur toutes les questions portant sur la situation personnelle. On peut lire cela comme un élément positif. Il n'est pas aberrant de penser que cela reflète l'engagement profond des collectivités éducatives qui, à travers l'expérimentation ALSES et d'autres initiatives, n'ont pas abandonné l'idée que des démarches volontaristes peuvent limiter les mécanismes inégalitaires qui se manifestent, évidemment, dans les collèges.

V – Le point de vue des partenaires

5-1 Pour l'Education Nationale :

Sur le plan institutionnel, le dispositif est bien accepté puisqu'il est reconduit sans discontinuité depuis 1995. Il fait l'objet d'un accord politique sur le cadre général en laissant au terrain la liberté de s'en saisir.

Mais, s'il est accepté, il n'est cependant pas particulièrement valorisé. Nous n'avons repéré aucune journée d'étude, séance de travail interne ou partenariale, information ou communication particulière qui porte sur le dispositif. Tout se passe comme si l'animation d'ensemble du dispositif était laissée au Conseil général et aux associations et le pilotage opérationnel à la volonté des principaux de collège.

Sur le plan concret, ceux-ci ont une grande marge de manœuvre. Ils tirent leur information des équipes en place dans les collèges, ou directement des associations, et régulent directement avec elles les questions liées au fonctionnement des postes ALSES.

5-2 Pour la FCPE :

Les parents d'élèves ont une visibilité incertaine du dispositif qui ne leur est pas présenté spécifiquement ni par l'Education nationale, ni par le Conseil général, ni par les associations. De manière générale, ils ont tendance à penser que la multiplication des adultes (« plus il y a d'adultes et mieux c'est ») est souhaitable pour introduire de la régulation entre élèves et avec les enseignants, et pour soutenir la scolarité de ceux qui n'y arrivent pas seuls ou avec l'aide de leur famille.

Mais ils éprouvent des difficultés pour se repérer entre les multiples dispositifs dont ils ne perçoivent pas la logique et l'efficacité propre.

Fondamentalement, ils estiment que l'école devrait être son propre référent en matière de re-médiation scolaire et extra scolaire en disposant des moyens pour cela. Et se limiter dans l'utilisation des efforts externes qui font écran à l'affaiblissement des moyens de droits communs.

Par ailleurs, ils déplorent « l'évaporation » des élèves vers l'enseignement privé, en constatant que l'école est de moins en moins en capacité de produire de la mixité et de la régulation sociale.

Dans ce cadre, ils expriment une crainte de voir stigmatiser les collèves qui ont un ALSES comme étant des collèves « à problèmes », dans un contexte de forte concurrence où la réputation des établissements est déterminante.

Ils connaissent empiriquement les ALSES quand leur enfant est scolarisé dans un collège doté, ou quand ils en entendent parler lors des réunions, soit par le collège, soit par d'autres parents d'élèves. Mais ils ne sont pas en mesure de relayer l'information sur les objectifs du dispositif, sur son périmètre et ses modalités de fonctionnement auprès de parents qui pourraient en avoir besoin. Ils déplorent également de ne pas être associés, et se déclarent prêts à l'être, à une réflexion plus générale sur le rôle des ALSES dans les collèges.

5-3 Pour les acteurs territoriaux (élus, techniciens) :

Les collèges ayant des postes ALSES que nous avons observés se situent dans des villes fortement mobilisées autour des questions de jeunesse (Lille, Dunkerque, Grande Synthe, Saint Pol-sur-mer). Elles ont toutes mis en place des équipements de quartier et des politiques volontaristes dans ce domaine (ex : Réussite Educative).

Cet engagement fort sur les questions éducatives explique que les interlocuteurs des villes connaissent bien le dispositif et valorisent sa complémentarité « naturelle » avec leurs projets et actions.

L'ALSES est perçu comme un acteur social intégré à la ville à travers le quartier et à ce titre à même de faire progresser une synergie entre le collège et son environnement. Sa position d'acteur à la fois interne et externe au collège, est comprise comme un « lubrifiant » dans les rouages d'une relation pas toujours simple entre des acteurs institutionnels comme le collège et la ville aux légitimités, et parfois susceptibilités, fortes. Il apparaît à la fois intégré dans le collège et en lien avec les enseignants et proche des préoccupations des services jeunesse. Une des communes insiste sur l'intérêt du regard particulier qu'apporte l'ALSES sur des aspects de la vie collective des collégiens, là où l'approche de la Réussite Educative reste très individuelle.

Le ciblage autour de la question des décrocheurs est décrit comme un enjeu important, dans la mesure où ces jeunes qui ne vont pas à l'école se retrouvent dans l'espace public, avec tous les risques et difficultés que cela peut entraîner.

Pour certains, le travail de l'ALSES apparaît plus lisible que celui de la prévention spécialisée et donne le sentiment d'un contact plus simple. Il est également considéré comme très pertinent au regard des enjeux spécifiques de la tranche d'âge des 11-14 ans, au passage entre l'enfance et l'âge adulte, décrite par un responsable comme celle de « tous les dangers ».

L'apport des ALSES est décrit sous plusieurs angles :

- L'ALSES contribue à un repérage et une orientation (parfois accompagnement) de collégiens vers des actions et structures de quartier sur les temps extra-scolaires (soutien scolaire, activités éducatives, de loisirs, ou sportives). Une commune note ainsi que les collèges avec ALSES sont, de ce fait, les plus participants aux actions proposées par le Conseil général. L'utilité du poste est parfois indexée sur le contact renoué avec des collégiens ayant décroché des activités qu'ils pouvaient fréquenter auparavant, comme enfants du quartier.
- Il peut signaler ou interpeller sur certaines difficultés rencontrées. Par exemple, dans une commune, la difficulté de quelques collégiens à obtenir des stages a amené à un contact avec la direction des services techniques qui a permis de trouver des réponses. Dans une autre, le constat fait en commun avec l'ALSES sur des difficultés pour accéder aux clubs sportifs (avec fort taux d'abandon) a amené la ville à organiser une démarche permettant aux jeunes d'expérimenter collectivement, et d'être accompagnés dans leur choix. Cette démarche a obtenu des résultats mesurés avec un taux d'accès effectif entre 60 et 70 %.
- La participation des ALSES aux groupes de coordination existant sur presque tous les territoires autour des questions de jeunesse, est considérée comme utile, du fait de la place importante des collèges dans les communes. Les ALSES constituent ainsi une source d'informations pour leurs collègues et peuvent jouer un rôle de facilitateurs, et contribuer à des projets innovants augmentant la « porosité entre le dedans et le dehors ».
- Les ALSES sont enfin perçus comme en capacité de nouer des contacts plus simples avec les familles des jeunes en décrochage, alors que ceux noués par les canaux institutionnels font l'objet d'une certaine défiance de la part des familles.

Soulignons pour finir que nos interlocuteurs ont fortement valorisé :

- l'ancienneté des professionnels dans le poste dans un contexte de turn-over important des personnels en charge de la jeunesse difficile,
- la connaissance fine de la commune,
- l'intégration dans une équipe ancrée dans le territoire,
- l'inscription partenariale rapidement opérationnelle.

De manière générale, ils souhaitent être davantage associés à son déploiement, et à son articulation avec les dispositifs de type PRE.

La question du choix des collèges éligibles à un poste ALSSES a également été posée dans deux communes qui auraient souhaité une extension sur d'autres collèges considérés comme « délicats ».

5-4 Le Conseil Général

Evidemment, le Conseil général est un acteur central du dispositif, et non un partenaire. Mais il nous semble utile d'éclairer ici deux aspects de sa position qui n'ont pas été encore abordés.

Peu d'observations ont été faites, sinon pour attester du soutien à la fois solide et durable qu'il a apporté à l'expérimentation depuis de nombreuses années, dans le prolongement de sa politique au regard des jeunes les plus en difficulté. Mais son rôle en tant que pilote n'est pas particulièrement valorisé.

Sur les territoires, les acteurs du Conseil général remarquent que leur institution risque de n'être perçue qu'à travers son rôle de financeur, et finalement assez peu dans son rôle de partie prenante locale, concernée à plusieurs titres par les questions liées aux collégiens et aux collèges.

Le souhait d'une concertation territoriale plus forte augmentant la cohérence du travail, est un objectif récurrent qui bute sur des questions d'organisation et de priorités, puisque les postes d'ALSSES sont finalement peu nombreux au regard d'autres dispositifs nettement plus lourds.

VI- Eléments de comparaison entre établissements avec et sans ALS

6-1 Une démarche de comparaison sur plusieurs volets

La démarche de comparaison entre les collèges du groupe test (disposant d'un poste ALSSES) et les collèges du groupe témoin (ne disposant pas de poste ALSSES) avait pour fonction d'identifier la plus value spécifique de ce dispositif, et de voir s'il était possible, par ce biais, d'en objectiver les principaux effets et résultats.

La confrontation s'est organisée en trois volets :

- Un volet de comparaison des données sur le fonctionnement des établissements, notamment au regard de données clés sur la situation sociale des élèves, l'absentéisme, l'exclusion, les résultats sur le plan scolaire et de leur évolution.
- Un volet de questionnement des collégiens sur leur appréciation de leur vie au collège, des difficultés qu'ils rencontrent, présenté dans le paragraphe précédent.
- Un volet de rencontre et de questionnement des acteurs pour mesurer leur perception des problèmes de décrochage scolaire et des réponses qui lui sont apportées.

6-2 - La comparaison des données

La méthode prévoyait de comparer des établissements avec et sans ALSSES, pour identifier d'éventuelles différences liées au dispositif. Ainsi, le choix des collèges témoins a été réalisé à partir d'indicateurs

identifiant une certaine proximité sociale des publics reçus.

Plusieurs limites ont été mises à jour par les principaux de collèges sur ces premiers indicateurs :

- Le taux de réussite au brevet des collèges peut être biaisé de deux manières. Soit par un laxisme dans les notes octroyées aux élèves dans le cadre du contrôle continu, pour augmenter leur moyenne et faciliter leur réussite à l'examen. Soit par la non présentation (exclusion, dissuasion, ...) à l'examen, pour des élèves ayant trop peu de chance de réussir.

De sorte que pour analyser la performance de l'établissement, il est plus pertinent d'observer les taux de passage en seconde générale ou professionnelle et ensuite le taux de passage en 1^{ère} ;

- Le taux de PCS est déclaratif, et peu précis dans son mode d'enregistrement³⁸. Les principaux font plus confiance aux taux de boursiers, notamment de niveau III, calculés sur les revenus réels des parents pour connaître les ressources financières des élèves de leur établissement ;
- La fiabilité du taux de retard à l'entrée en 6^e est largement perturbée par la possibilité laissée aux parents, de s'opposer au redoublement de leur enfant ;
- De même, l'enregistrement de l'absentéisme connaît des variations sensibles liées tant aux consignes données dans ce domaine, qu'à la présence ou non d'acteurs spécifiquement dédiés à son enregistrement (médiateurs). Ce qui rend presque impossible de l'attribuer spécifiquement à un facteur particulier, tant la chaîne de production de l'information est longue et hétérogène. Sur cet indicateur, les écarts constatés entre établissements allant de 1,75 % à 11,33 % dans le tableau initial qui a servi à comparer les établissements, ont été considérés comme relevant plus des stratégies institutionnelles que de l'évolution réelle du phénomène.

Pour tenir compte de ces observations, nous avons ainsi bâti une grille de données qui paraissait pertinente et qui, en plus de la scolarité, comprenait aussi des données concernant l'activité du service social et des infirmières³⁹.

• Des données qui ne sont pas rentrées

Malgré l'adhésion des principaux à l'élaboration des indicateurs, le taux de retour des tableaux, malgré les relances, s'est avéré trop faible pour produire la comparaison souhaitée :

- Seuls 6 établissements du groupe test, et un seul du groupe témoin, ont répondu,
- Le remplissage des données s'est révélé lacunaire pour certains items, et non accessible sur plusieurs années.

• Une comparabilité problématique

De plus, les échanges avec les principaux ont fortement mis l'accent sur la fragilité méthodologique d'une comparaison entre collèges, et d'un suivi dans le temps de cette comparaison.

³⁸ Un principal nous indiquait que : surpris par le taux de PCS de son établissement, il avait expertisé et recodé de manière plus juste que son secrétariat, les informations parfois floues données par les familles. Cet exercice de réajustement, lui a permis de gagner plusieurs points dans le classement.

³⁹ Voir annexe 5

Plusieurs facteurs se combinent pour cela :

- La présence (ou non) de dispositifs spécifiques (RAR, dispositif CLAIR, etc) venant certaines années impacter les ressources des établissements, et expliquer certaines données observées (effectifs des classes, moyens complémentaires en postes d'enseignement, de médiation, etc) ;
- D'autres éléments, plus contextuels, sont aussi à prendre en compte. Ainsi, plusieurs établissements ont été reconstruits intégralement, ils ont vu leur périmètre de recrutement évoluer et leur population changer.

6-3 – Comparaison de l'avis des acteurs des collèges des groupes tests et témoin

Néanmoins, les rencontres avec les collègues n'ayant pas de postes ALSES ont permis de comparer la manière dont les acteurs des établissements, tests et témoins, appréhendent la question du décrochage.

Elles permettent de noter un certain nombre de points communs, notamment concernant la mobilisation autour de la question du décrochage, qui constitue une préoccupation partagée. Elles amènent à des constats proches en ce qui concerne la perception des processus de décrochage.

Mais elles ont aussi mis en évidence des différences que nous avons pu objectiver à partir d'un questionnaire, proposé à tous nos interlocuteurs en conclusion de nos rencontres, soit au total 210 personnes.

Il leur proposait de donner leur avis sur :

- la capacité globale de leur établissement à apporter des réponses au décrochage scolaire,
- sa capacité à mobiliser en interne autour du décrochage,
- sa capacité à mobiliser des partenaires extérieurs au collège.

Les 210 répondants se répartissent comme suit :

- 33 principaux/principaux adjoints
- 70 enseignants principaux (tirés au sort)
- 15 assistantes sociales
- 17 infirmières
- 21 CPE
- 51 assistants d'éducation (tirés au sort)
- 1 médiateur
- 2 administratifs

• Capacité de l'établissement à apporter des réponses au décrochage scolaire

% des réponses exprimées	Total	Avec ALS	Sans ALS
Très insatisfaisant	1	0	2
Insatisfaisant	22	14	32
Plutôt satisfaisant	64	67	60

Très satisfaisant	13	19	6
	100	100	100

Deux grandes informations sont repérables dans ce tableau :

- Globalement les personnels estimant de manière positive la capacité de leur établissement à se mobiliser est élevé (77%). Il renvoie à la forte préoccupation collective autour du sujet et s'explique par l'existence d'un certain nombre de dispositifs repérés par les acteurs, à la fois sur le plan scolaire et extra-scolaire.
- Il existe un écart marqué et significatif, entre les établissements avec ALSES qui ne sont critiques qu'à 14 % et les collèges sans ALSES, dont 34 % des acteurs sont critiques sur ce point.

Une analyse approfondie selon les territoires, montre que l'écart est essentiellement lié au dunkerquois.

Capacité à répondre...	Lille avec ALSES	Lille sans ALSES	DK avec ALSES	DK sans ALSES
Très insatisfaisant	0	0	0	5
Insatisfaisant	21	20	4	47
Plutôt satisfaisant	68	78	65	39
Très satisfaisant	11	2	31	9
%	100	100	100	100

• Ainsi à Dunkerque, 52 % des acteurs des collèges sans ALSES jugent insatisfaisante la capacité de leur établissement à répondre aux problèmes de décrochage, contre 4 % seulement dans les établissements avec un ALSES. Cet écart très important nous semble s'expliquer par le contexte rural des collèges sans ALSES, qu'on ne trouve pas à Lille, et la faiblesse des réponses que les acteurs arrivent à mobiliser quand les élèves décrochent (ex : classes relais, dispositif spécifique de remobilisation proche de Dunkerque). Pour certains, cette appréciation était augmentée par la frustration vis-à-vis du dispositif ALSES qu'il connaissait par ailleurs sans en bénéficier.

• A Lille l'écart entre collèges avec et sans ALSES, ne porte que sur les catégories « satisfait » et « très satisfait » (avec une légère augmentation de celle-ci).

Capacité de l'établissement à mobiliser en interne

%	Total	Avec ALSES	Sans ALSES
Très insatisfaisant	1	0	2
Insatisfaisant	19	9	31

Plutôt satisfaisant	55	54	57
Très satisfaisant	25	37	10
	100	100	100

Ici encore, on observe un écart significatif entre les établissements avec et sans ALSES.

Comme dans la question précédente, l'écart est essentiellement lié au dunkerquois où près de 50 % des acteurs des collèges sans ALSES, estiment insuffisante la capacité à se mobiliser en interne, contre 4% quand ils ont un ALSES.

L'écart observable à Lille est d'un niveau bien moindre.

	Lille avec ALSES	Lille sans ALSES	DK avec ALSES	DK sans ALSES
Très insatisfaisant	0	0	0	5
Insatisfaisant	12	18	4	48
Plutôt satisfaisant	68	66	35	45
Très satisfaisant	20	16	61	2
	100	100	100	100

• Capacité de l'établissement à mobiliser en externe

Les réponses montrent la même tendance globale. C'est-à-dire, un écart entre les établissements avec et sans ALSES, ceux-ci estimant à 51% ne pas réussir suffisamment à mobiliser en externe, contre seulement 5% pour ceux qui disposent d'un ALSES.

Cet écart est significatif et conforte une plus value des ALSES, particulièrement dans ce domaine.

	Total	Avec ALSES	Sans ALSES
Très insatisfaisant	2	0	5
Insatisfaisant	24	5	46
Plutôt satisfaisant	47	55	37
Très satisfaisant	27	40	12
	100	100	100

	Lille avec ALSES	Lille sans ALSES	DK avec ALSES	DK sans ALSES
Très insatisfaisant	0	4	0	7
Insatisfaisant	8	44	2	49
Plutôt satisfaisant	61	36	47	37

Très satisfaisant	31	16	51	7
-------------------	----	----	----	---

Sur ce point, l'avis des acteurs n'est pas différent entre Lille et Dunkerque. On y trouve une tendance similaire qui voit les établissements sans ALSES estimer autour de 50% ne pas avoir suffisamment de possibilités de mobiliser en externe, autour des jeunes en décrochage.

Ce chiffre est important et traduit une certaine frustration des acteurs de ne pouvoir aller suffisamment loin pour soutenir les collégiens qui décrochent.

• **Quelques éléments spécifiques sur le dunkerquois**

Dans le dunkerquois, où les collèges sans ALSES sont plutôt de type rural, on constate une certaine insatisfaction des acteurs, même si les problèmes autour du décrochage sont décrits comme minoritaires, avec un climat social plutôt paisible et une mobilisation à travers différents outils internes (PPRE) ou externe (dans un des collèges concernés par un PRE avec la ville).

Quelques extraits des entretiens montrent la nature des difficultés ressenties :

- « Même si nous avons assez peu de difficultés, pour certains collégiens en manque de repère, nous avons peu de leviers externes. Quand l'assistante sociale convoque la famille, elle ne vient pas, et elle « ballade » aussi l'assistante sociale du Conseil général. Or c'est surtout par le canal du travail avec la famille qu'on pourrait faire bouger les choses » (principal) ;
- « Pas mal de collégiens ont du mal avec ce système de scolarité. Pour eux, ça va mieux quand il y a plus de technique, de concret. Alors j'essaie de prendre du temps pour leur faire comprendre l'importance de la scolarité...je ne connais pas trop les acteurs du territoire, mais j'ai l'impression qu'il y a peu de travail commun » (infirmière) ;
- « Nous avons un dispositif de 3^{ème} insertion qui a été supprimé, mais nous avons gardé pas mal d'élèves en difficulté, voire en souffrance, d'autant que la concurrence scolaire s'est accrue dans le secteur à notre détriment. Nous avons un petit dispositif d'alternance, mais c'est difficile d'avoir des enseignants volontaires pour le suivi, la préparation du retour qui font que ça marche...Nous manquons aussi de carnets d'adresses. Pourtant, on voit bien dans d'autres communes ce qui pourrait être fait, mais ici il n'y a presque rien. Tout paraît loin et peu accessible. Certains de nos enfants n'ont même jamais vu la mer ! » (principale adjointe) ;
- « Les cellules de veille sont utiles, mais on en reste aux constats. Je trouve que souvent on ne comprend pas trop bien ce qui se passe, pourquoi un gamin n'aime plus l'école. Moi je ne peux pas aller au domicile, l'assistante sociale est peu présente et déjà très occupée. Alors si les familles sont un peu fuyantes, on en reste à une réponse de type disciplinaire qui n'est pas très satisfaisante » (infirmière) ;
- « Le décrochage est pour moi au cœur de ma mission. Mais ici, c'est difficile, d'abord parce que suis récente dans le secteur et qu'il faut du temps pour créer de la confiance avec les familles. Et puis j'ai peu de temps. Je suis là une journée par semaine, et avec une permanence à assurer sur un certain nombre d'autres sujets. Ce qui est frustrant, c'est que plus je suis là plus j'ai de demandes. Le travail que je peux

mener à l'extérieur, se limite à mes relations avec les assistantes sociales de secteurs et les référents AEMO. C'est insatisfaisant par rapport aux gamins qui viennent me voir, juste parce qu'ils en ont « ras le bol » du collège. Mais les alternatives sont loin (à Dunkerque), et les élèves sont peu mobiles habitant un grand nombre de petits villages... Et en plus ma permanence ne tombe pas le même jour que celle du Conseiller d'Orientation Psychologue » (assistante sociale) ;

- « Ici c'est un petit établissement de type familial (260 collégiens) avec un public hétérogène. Sur la 4^{ème} et 3^{ème}, j'estime qu'il y a environ 25 collégiens pour lesquels venir le matin est un fardeau. Nous avons observé qu'au lycée professionnel, beaucoup connaissent ensuite des échecs rapides, des abandons, faute d'une élaboration suffisante de leur orientation » (CPE) ;
- « Nous avons eu quelques postes de médiateurs en CUI (contrat unique d'insertion) qui aident bien pour être réactif face à l'absentéisme mais leur renouvellement est incertain. Dans le travail que nous menons contre le décrochage, nous consacrons beaucoup de temps à la relance et à essayer de rencontrer les familles. Mais cela se fait un peu au détriment de mon travail de direction. La vie scolaire est très mobilisée, mais notre réactivité baisse vite. L'assistante sociale a un temps limité dans l'établissement et comme elle est récente, elle ne connaît ni le quartier, ni les structures du territoire. Le COP constitue un outil intéressant pour travailler sur les processus d'orientation. Mais la mise en place d'un volet alternance conséquent, qui est la meilleure solution pour nos situations lourdes, reste très difficile à porter, d'autant qu'elle vient s'ajouter aux autres tâches que nous avons à mener » (principal).

• **En synthèse, on peut résumer les tendances de ces réponses :**

Dans les établissements avec ALSSES, le sentiment de pouvoir mobiliser en externe est beaucoup plus important dans les deux bassins de Lille et Dunkerque. Cette capacité à faire bénéficier les élèves de réponses extérieures est perçue comme importante dans l'action à mener autour des décrocheurs, et comme un apport spécifique de la fonction ALSSES.

Concernant la capacité globale à répondre et à mobiliser en interne au collège, l'écart est essentiellement produit par l'arrondissement de Dunkerque, où les établissements n'ayant pas d'ALSSES ont exprimé un fort sentiment d'avoir peu de réponses, et peu de relais, dès qu'un élève « sort des clous », de manière un peu conséquente.

6- 4- En conclusion de la démarche de comparaison

Pour conclure, on peut indiquer de manière synthétique ce qu'a produit la démarche de comparaison entre établissements test et témoin :

- Le travail sur les données s'est avéré globalement impossible à réaliser, du fait de la difficulté à mobiliser suffisamment les établissements sur ce point qui demandait un travail supplémentaire conséquent, et aussi de la difficulté à stabiliser des données fiables pour effectuer la comparaison.

D'autre part, l'action des ALSSES est très variée. Sa position en complémentarité avec les autres acteurs et

dispositifs concernant le collège, ne permet pas d'isoler de manière suffisamment spécifique son impact indépendamment de la position des autres. Cela ne signifie pas que cet impact n'existe pas. Il semble au contraire très perceptible, comme en ont témoigné les acteurs scolaires, qui attestent d'une utilité du poste allant au-delà de la seule question du décrochage.

- La comparaison des réponses des collégiens a permis d'avoir des ordres de grandeur concernant leurs avis sur un certain nombre de sujets. Elle ne marque pas de différences très significatives entre collégiens des groupes test et témoin qui soient imputables directement à la présence des ALSES.

Les différences essentielles portent sur : les conditions de travail scolaire, jugées meilleures dans les groupes témoin, le sentiment de réussite, exprimé plus fort dans les groupes test, la violence entre élèves, jugée plus élevée dans les groupe test, les relations avec les professeurs, jugées plus difficile dans les groupes test.

Les ALSES bénéficient d'une bonne visibilité de la part des collégiens, à côté des autres intervenants dans le collège :

- 41% pour l'aide scolaire (3^{ème} position) ;
- 37,6 % pour les problèmes de comportements (6^{ème} position) ;
- 35,9% pour les problèmes personnels (3^{ème} position).

- La comparaison de l'avis des acteurs des deux groupes a fait apparaître des points communs en matière de mobilisation autour du thème du décrochage. Mais elle met à jour une différence forte dans la capacité de ceux du groupe test, pour pouvoir mobiliser des ressources « en externe ». Elle révèle un effet spécifique de l'action du poste ALSES.

VII – Conclusion générale

Comme on l'a vu tout au long de ce rapport, la vie au collège constitue une épreuve difficile pour beaucoup de collégiens aussi bien dans leurs rapports à la scolarité, à l'institution scolaire, aux enseignants et aux savoirs, qu'à leurs pairs. Elle doit sans cesse être re-située, dans le cadre des processus de socialisation spécifiques cette période délicate de leur vie que constitue l'adolescence.

Par ailleurs, la situation scolaire dans le département du nord se caractérise par :

- Un niveau scolaire moyen assez bas⁴⁰ ;
- Des mécanismes de mise en concurrence au sein du service public et avec l'enseignement privé qui se sont développés, au risque d'une différenciation accrue entre collègues ;
- Une population dans les collèges publics, largement issue des classes populaires à faible potentiel économique.

Face à un certain nombre d'élèves en difficulté, les équipes des collèges se sentent parfois dépassées par la multiplicité des problèmes qu'elles devraient prendre en compte (cognitifs, comportementaux, relationnels, sociaux, culturels, ...), dans le cadre d'une organisation segmentée.

Pourtant, au-delà des discours, on constate dans tous les collèges que nous avons rencontrés, une forte mobilisation autour de la question du décrochage scolaire entendu comme une pluralité de difficultés dans les rapports avec l'école. Pour tous les acteurs, un décrochage amenant un élève à quitter le collège avant la fin, à se faire exclure, à se retrouver sans perspective dans le seul espace du quartier est vécu comme un échec fondamental.

Pour y répondre, l'Education nationale met à leur disposition différents outils internes, mais leur mise en place est parfois compliquée, souvent changeante voire instable. De ce fait, ils sont enclins à accepter les propositions d'aide, et les contributions concrètes pour la prise en compte des situations des élèves les plus complexes, quand elles sont locales, souples et adaptables.

Dans cette perspective, le Conseil général du Nord met à la disposition des collèges ciblés et volontaires, des éducateurs, les ALSES, dans le cadre des missions de protection de l'enfance confiées aux associations de prévention spécialisée. Cet outil n'a pas vocation à être universel, il constitue un effort supplémentaire de la collectivité pour les établissements les plus exposés. Exogène, puisque rattaché à un opérateur associatif du territoire, il constitue néanmoins un outil intégré, dans la mesure où il s'inscrit en continu dans le fonctionnement de l'établissement et inter agit avec les autres intervenants.

A l'issue de cette démarche, on peut synthétiser les réponses aux trois questions évaluatives initiales de la manière suivante :

Question évaluative 1. En quoi l'action des ALSES influe-t-elle sur les trajectoires scolaires des collégiens en difficulté (favorise la réussite et le passage en classe supérieure, évite les ruptures, mobilise sur la scolarité, évite la montée de conflits (élève/élève, élève/enseignant, famille/établissement) sécurise les parcours de scolarité dans le temps, favorise la relation établissement-famille, renforce le partenariat autour de l'élève et des situations difficiles, etc.) ?

La construction d'un groupe test et d'un groupe témoin comme la comparaison des réponses au questionnaire anonyme pour les collégiens, mettent à jour des différences sur certains aspects de la vie scolaire le plus

⁴⁰ Rapport n° 2006-052. Inspection générale de l'éducation nationale et Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. Juillet 2006.

souvent lié au territoire, mais ne permet pas d'isoler un impact global, propre aux ALSES, sur le décrochage scolaire. Quatre raisons y contribuent :

- Les « variables » qui constituent la dynamique d'un collège sont très mouvantes et ne permettent pas de comparer « toute chose étant égale par ailleurs » une situation à un instant « T » et à un instant « T+ ». En effet, entre temps, les moyens en encadrement ont évolué, l'organisation a été modifiée de sorte que les entités comparées ne sont plus réellement les mêmes, si on les analyse finement. De plus, les données d'observation (« taux de réussite au brevet des collèges, PCS des familles, ...) fournies par l'éducation nationale, sont elles aussi soumises à des variations et des discontinuités. On voit par là que, derrière la stabilité des appellations, les collèges ne sont pas des entités statiques, mais au contraire sont sujets à de nombreuses évolutions, plus ou moins choisies, mais qui en modifient notablement les modes de fonctionnement ;
- La « commande » de chaque collège à l'ALSES formulée par le principal qui constitue la force motrice de sa présence dans l'établissement, varie évidemment en fonction de son projet, de ses besoins et de sa stratégie. De ce fait, le positionnement des ALSES peut être sensiblement différent d'un collège à l'autre, ou même d'une période à l'autre, selon les priorités de l'établissement ou du principal. Il peut aussi varier selon la disponibilité des acteurs internes (ex : le temps d'assistante sociale est variable selon les collèges et les époques) ;
- L'intervention des ALSES dans chaque situation d'élève ne répond pas à un protocole standardisé, mais il s'ajuste en fonction de la connaissance préalable de l'élève, des autres actions déjà engagées. Elle peut être d'une intensité très variable. Dans les situations qui nous ont été présentées, elle constitue parfois un complément, ou un coup de pouce à la mobilisation des acteurs du collège, parfois elle est décrite comme décisive ;
- Le contexte territorial génère lui aussi des outils et des actions (Contrats de ville, PRE, mobilisations associatives ou de services municipaux, classes relais, ateliers de remobilisation etc.). Ces moyens sont soumis à des aléas géographiques, politiques et financiers qui peuvent fortement influencer sur la dynamique d'un collège, et se modifier selon les périodes.

Néanmoins, le dispositif ALSES augmente de manière significative le sentiment des acteurs de la collectivité scolaire d'arriver à mobiliser en externe d'autres outils et ressources pour résoudre la situation des élèves en difficulté. La comparaison de l'avis des acteurs entre collèges test et collèges témoin, montre un écart probant sur ce registre. A Dunkerque, il augmente également le sentiment d'une meilleure mobilisation interne quand l'ALSES est présent.

De ce point de vue, l'existence d'un poste ALSES renforce le sentiment d'une mobilisation pour « jouer toutes les cartes » au service des élèves décrocheurs.

Par ailleurs, les éléments collectés nous éclairent sur de nombreux points.

En premier lieu, ils permettent de spécifier clairement les difficultés des élèves dans les collèges du Nord

avec :

- Un effet de ciseau où plus la scolarité avance, avec un accroissement des difficultés de la 6^{ème} à la 3^{ème}, et plus les outils de soutien sont mis à distance par les élèves ;
- Des différenciations garçons-filles, où ces dernières apparaissent plus proches que les garçons de la logique scolaire, et de ses règles de fonctionnement ;
- Des différences entre les deux bassins où, entre autres, les élèves de Dunkerque manifestent moins d'espérance de réussite scolaire et les élèves de Lille une plus grande sensibilité à la violence entre élèves.

Mais ils permettent également d'observer que les élèves ont une perception précise des différentes fonctions qui interviennent dans le collège selon les difficultés à traiter. Contrairement à une opinion souvent entendue, les 3909 collégiens qui ont répondu au questionnaire ont montré qu'ils n'étaient pas dans la confusion. Selon la nature des problèmes, ce ne sont pas les mêmes adultes qui apparaissent comme personnes ressources. Les élèves identifient bien les différences entre les intervenants, même s'il peut y avoir dans les faits, une certaine porosité liée au facteur personnel des acteurs.

Dans ce cadre, les ALSES bénéficient d'une bonne visibilité en se situant en 3^{ème} position des personnes ressources pour l'aide scolaire (41% des réponses), en 3^{ème} position pour l'aide concernant les problèmes personnels (35,9% des réponses) et en 6^{ème} position pour les problèmes de comportements (37,6% des réponses). On voit également que la fonction d'assistante sociale, dont on perçoit encore aujourd'hui sur Lille la crainte de la concurrence des ALSES, n'est pas affectée par la perception des élèves. Leur rôle reste perçu de manière prépondérante, en matière de soutien en cas de difficultés personnelles.

On remarquera également qu'en dehors du collège, les élèves plébiscitent la famille comme premier soutien en cas de difficulté (plus de neuf fois sur dix), ce qui demeure encourageant. Et les clubs de prévention plus d'une fois sur cinq, ce qui révèle une bonne perception de leur action compte tenu de leur forme d'intervention volontairement discrète.

En second lieu, l'apport des ALSES est manifeste à deux niveaux. D'abord en direction des élèves les plus en difficulté pour lesquels ils constituent :

- Un appui pour les situations les plus complexes, avec des résultats attestés de manière qualitative, par les différents acteurs sur les situations individuelles. En ce sens, le projet un moment envisagé avec l'APSN, d'opérer un « focus » sur un suivi de cohorte des élèves les plus préoccupants déterminés par chaque collège un mois après la rentrée, aurait pu être éclairant et mériterait d'être repris dans l'avenir ;
- Une modalité de relation « non institutionnelle » avec les familles inaccessibles par les intervenants habituels du collège, ce qui apparaît comme une des variables clés de la capacité à influencer sur les trajectoires de décrochage ;
- Un apport pour développer des alternatives et éviter les ruptures, notamment par la recherche de stages

dans le cadre de l'alternance, par la proposition de solutions temporaires qui favorisent le franchissement de crises ou de périodes d'attente. Dans ce cas, l'ALSES représente une aide supplémentaire pour les collégiens disposant de peu d'appuis familiaux ;

- Une continuité de la relation dans le quartier, après le collège.

Ensuite, ils apparaissent comme nettement contributeur à la dynamique des établissements dans lesquels ils interviennent. En effet, l'apport des ALSES ne se réduit pas à l'impact de leur action sur les situations individuelles, il peut se lire aussi, dans la dynamique globale du collège. Dans ce domaine, on voit bien que :

- Ils donnent aux équipes des collèges le sentiment d'être soutenues (par l'administration, par le Conseil général, etc.) ;
- Ils renforcent une dynamique systémique qui stimule les intervenants face aux situations qui les dépassent, et qui ne seraient pas, ou mal, pris en compte autrement ;
- Ils réduisent l'isolement des collèges par rapport à l'extérieur ;
- Ils favorisent dans l'établissement une perception du « jeune » dans sa globalité et pas seulement sous l'angle du « collégien ».

On peut dire que l'ALSES est à la fois un outil opérationnel, une ressource institutionnelle supplémentaire qui élargit la palette ordinaire du collège, mais aussi un marqueur de la mobilisation et du volontarisme du collège.

Question évaluative 2. Comment cette expérimentation rétroagit d'un côté sur l'Education Nationale en la conduisant à travailler dans ses murs avec un intervenant « exogène ». D'un autre côté sur la prévention spécialisée en la conduisant à s'adapter à une forme d'intervention dans un cadre institutionnel ?

Concernant l'Education Nationale, l'ancienneté du dispositif et la qualité de son intégration dans les collèges, perceptible à travers les hauts niveaux d'adhésion qu'il obtient, témoignent de sa viabilité.

La mise en place des postes d'ALSES, mobilise l'Education Nationale depuis le début, sur deux niveaux :

- Le niveau institutionnel avec l'Inspection d'Académie qui permet l'expérimentation en signant la convention avec le Conseil général sans s'impliquer dans le choix des établissements. De ce point de vue, la présence des ALSES est un enjeu politique qui favorise les discussions entre l'Education et la collectivité territoriale, et renforce leur partenariat.
- Le niveau opérationnel des collèges, où le principal est le pilote du poste dans son établissement. Cette capacité qui lui est donnée d'étoffer ses moyens et de les gouverner, renforce la dimension managériale de sa fonction dans un système historiquement segmenté, où les différents métiers (les enseignants, le service social en faveur des élèves) disposent de leur propre logique professionnelle.

Il faut voir que l'efficacité du poste d'ALSES dépend, pour une large mesure, de la cohérence de l'équipe du collège et du rôle du principal : sa légitimité à fixer des orientations, sa capacité à faire adhérer les membres

de la collectivité éducative à ses choix. Ces enjeux de « direction » qui s'opèrent à l'occasion de la mise en place d'un poste d'ALSES ont des incidences plus générales sur l'évolution des relations à l'intérieur d'un collège.

Par ailleurs, la présence d'un poste associatif, partenaire du service public, nourrit le débat sur l'évolution, ou la dilution, du service public, mais de manière assez périphérique. « Acteur faible » (sur le plan institutionnel) dans une organisation forte, il est accepté dès lors qu'il ne la remet pas en cause, et consent à s'affronter avec elle aux mêmes difficultés. Il peut alors asseoir sa fonction sur la base de ses compétences professionnelles propres, issues de l'éducation spécialisée, tout en faisant découvrir aux agents de l'Education Nationale des ressources externes dont ils n'ont pas connaissance.

Concernant la prévention spécialisée, les postes ALSES marquent une évolution forte qui fait débat dans ce secteur professionnel bien au-delà du département du Nord où, si elle ne fait peut-être pas totalement consensus, elle ne génère pas de conflit ou de clivage entre les associations. En effet, caractérisée comme une intervention « non institutionnelle », la prévention spécialisée s'inscrit à travers ces postes, dans un espace institutionnel puissant avec qui elle accepte de travailler dans le cadre d'une commande négociée. Néanmoins, elle a su garder une possibilité de mouvement liée à la dynamique conventionnelle avec chaque établissement. Et c'est précisément la dimension non institutionnelle du poste, qui lui assure une efficacité dans l'espace institutionnel que représente le collège.

Par ailleurs, la présence d'un ALSES favorise le rajeunissement du public habituel de la prévention spécialisée. Il permet de rencontrer « les préados », un public difficile à capter à un âge sensible (voir dans le questionnaire, les représentations des élèves à partir de la classe de 4^{ème}). Il favorise aussi un accompagnement dans la continuité puisque les relations nouées avec les collégiens peuvent perdurer au-delà de la sortie du collège.

Enfin, les postes d'ALSES interrogent la notion de territoire de la prévention spécialisée, puisqu'il y a fréquemment des décalages entre le territoire d'agrément des équipes et la zone de recrutement des collègues qui peut les amener à une extension de leur champ d'action. Mais pour l'instant dans les deux associations observées, c'est toujours l'ancrage territorial de l'équipe qui conditionne la création d'un poste d'ALSES. Seulement 10 % environ, des jeunes suivis (chiffres de Lille) sont issus d'autres quartiers que ceux couverts par la prévention spécialisée.

Apparemment les postes d'ALSES sont attractifs pour les professionnels, et les associations ne rencontrent pas de difficultés pour les pourvoir par des personnes diplômées et expérimentées. Ils offrent une possibilité de mobilité interne pour des éducateurs de rue dont la fonction dans le quartier est usante, notamment du fait de la labilité du cadre d'exécution de leur travail. L'intervention dans un collège leur apporte une expérience supplémentaire sans pour autant les amener à quitter un secteur auquel ils sont souvent attachés.

Question évaluative 3. Quelles sont les principales conditions méthodologiques de la réussite à retenir (bonnes pratiques avec les jeunes et les familles/qualification des ALSES/dynamiques partenariales interne à

l'éducation nationale et externe) pour permettre au Conseil général, à l'Education nationale et aux opérateurs de stabiliser le dispositif et d'envisager sa généralisation ?

Sans reprendre l'ensemble des caractéristiques des postes et les exemples de pratiques qui ont été présentées dans le corps du rapport, nous voudrions insister pour terminer sur **cinq points** qui nous semblent essentiels pour garantir la réussite d'un poste d'ALSES :

- Maintenir l'ancrage des ALSES sur le quartier et leur participation aux actions de l'équipe territoriale pour résister à l'aspiration potentiellement « chronophage » du travail à l'intérieur du collège. Autrement dit, la fonction d'ALSES doit toujours s'adosser et se combiner avec une fonction d'éducateur de rue inscrit dans une équipe territoriale ;
- Recruter des éducateurs qualifiés, pour ne pas dévaloriser la fonction aux yeux d'une institution très attachée à la reconnaissance par le diplôme, et garantir une réelle plus value à la prise en charge des élèves en difficulté;
- Maintenir un « dedans-dehors » à la fonction ALSES (lien possible avec les ressources du territoire, avec les familles, connaissance fine des processus liés au quartier, etc.), pour ouvrir des perspectives différentes aux acteurs internes du collège ;
- Maintenir un flux constant d'informations en direction de partenaires (élus, parents d'élèves, autres professionnels) avec des outils actualisés car les protagonistes changent en permanence ;
- Garder le caractère volontaire du collège dans la mise en place du dispositif et le rôle décisionnel au principal ;
- Garder un fonctionnement avec « du tiers » (Conseil général, APSN, groupes de travail) entre les associations et les collèges pour alimenter la réflexion au-delà de la « bonne gestion » du poste, et lui assurer une dimension créative.

Annexes

Annexe 1	:	La prévention spécialisée.doc
Annexe 2.1	:	Protocole départemental.jpg
Annexe 2.2	:	Protocole départemental.jpg
Annexe 2.3	:	Protocole départemental.jpg

Annexe 2.4	:	Protocole départemental.jpg
Annexe 3	:	Variables clés des collèges du « groupe test »
Annexe 4.1	:	Choix collèges témoins Lille avec 8 indicateurs.jpg
Annexe 4.2	:	Choix collèges témoins Lille par convergence des 3 indicateurs principaux.jpg
Annexe 4.3	:	Choix collèges témoins DK avec 8, puis 3 indicateurs principaux.xls
Annexe 5	:	Indicateurs d'activité des collèges
Annexe 6	:	Exemple d'un tirage aléatoire (collège Boris Vian-Lille)
Annexe 7	:	L'activité générale des ALSES. pdf
Annexe 8	:	Liste des personnes rencontrées en dehors des personnels des collèges et des instances de suivis de la démarche.doc
Annexe 9	:	Ancienneté des ALSES Itinéraires.doc
Annexe 10	:	Tableaux d'activité des ALSES de l'association Itinéraires.doc
Annexe 11	:	Questionnaire pour les collégiens
Annexe 12	:	Exemples du traitement brut de réponses 7 et 8 du questionnaire

